

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA PIKANÇO DA SILVA ZAROOUR PINHEIRO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

RIO DE JANEIRO

2009

FERNANDA PICANÇO DA SILVA ZAROUR PINHEIRO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> . Dra. Janaína Specht da Silva Menezes

RIO DE JANEIRO

2009

P654 Pinheiro, Fernanda Picanço da Silva Zarour.  
Programa Mais Educação : uma concepção de educação integral /  
Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro, 2009.  
134f.

Orientador: Janaína Specht da Silva Menezes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Programa Mais Educação. 2. Escolas de tempo integral – Brasil.  
3. Políticas públicas. 4. Educação – Aspectos socioeducativos. I. Me-  
nezes, Janaína Specht da Silva. II. Universidade Federal do Estado do  
Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso  
de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.010981

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FERNANDA PICANÇO DA SILVA ZAROOUR PINHEIRO**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Janaína Specht da Silva Menezes

Orientadora – UNIRIO

---

Professora Doutora Ana Maria Villela Cavaliere - UFRJ

---

Professora Doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Deus, que iluminou cada momento dessa trajetória e abençoou minha vida com os meus maiores tesouros: Ivete, Oswaldo, Luís César e Andrei.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar os meus caminhos e por ter me concedido a benção de compartilhar esse momento com todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória. A vocês:

Ivete e Oswaldo, meus pais, pelo carinho, zelo, ensinamentos, incentivos, compreensão, amizade, dedicação e amor incomensurável.

Luís César, meu irmão, presente de Deus, pelo amor, companheirismo e amizade.

Andrei, meu esposo, pelo amor, carinho, paciência, apoio e compreensão em todos os momentos difíceis, fazendo-os mais serenos e felizes.

Minha família, pelo apoio e compreensão.

Marlene Lira Barra, amiga especial enviada por Deus, pelo companheirismo, pelas palavras de carinho, incentivo e por compartilhar comigo cada desafio e vitória desta pesquisa.

Caroline Moreira Pereira, amiga querida, pelo carinho, compreensão das ausências e apoio.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janaína S. S. Menezes, minha orientadora, pelo acolhimento carinhoso com que me recebeu no meio do percurso, pelas palavras de incentivo e afeto, por compartilhar seus conhecimentos e contribuir para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria V. Cavaliere por proporcionar os primeiros contatos com o tema desta pesquisa no curso de graduação da UFRJ e por contribuir com as reflexões aqui apresentadas.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ligia Martha C. C Coelho pelo apoio, incentivo e por compartilhar seus conhecimentos, mostrando-se sempre disposta a ajudar.

Professoras examinadoras Nailda M. da Costa Bonato e Lúcia Velloso Maurício pelas orientações e apoio em todos os momentos da pesquisa.

Professores do curso de pós-graduação da UNIRIO pela forma comprometida pela qual se dedicam ao curso. Em especial as professoras Janaína S. S. Menezes, Cláudia Fernandes, Guaracira Gouvêa, Nailda Bonato, Ângela Martins e Ligia Martha Coelho.

Todos os amigos queridos pelas palavras de incentivo e acolhimento nos momentos mais difíceis, especialmente os que compartilharam dia-a-dia o desenvolvimento deste trabalho.

Colegas de turma do mestrado, em especial à Marlene Lira Barra e ao Isaías Luís A. Júnior, companheiros incansáveis dessa jornada, sempre dispostos a ajudar.

Fundação Osório pelo apoio à pesquisa.

Todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para o término dessa jornada, **MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

Esta pesquisa tem por tema central a educação integral e propõe-se a compreender a concepção de educação integral presente na Portaria Normativa Interministerial nº 17, que institui o Programa *Mais Educação*, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), divulgado à sociedade brasileira em 24 de abril de 2007. O estudo tem por justificativa a importância que a temática da educação integral vem conquistando no contexto das políticas educacionais públicas recentes com conseqüente necessidade de aprofundamento sobre o tema. Para alcançarmos os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que respaldou as considerações sobre os caminhos da educação integral no Brasil, do início do século XX aos dias atuais, e uma pesquisa documental, que possibilitou perceber o desenvolvimento do ordenamento jurídico que contempla a educação integral. A análise da Portaria Normativa Interministerial nº 17 foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977), que possibilitou a emergência de categorias de análise que fundamentaram a compreensão da concepção de educação integral do Programa *Mais Educação*. Emergiram à pesquisa oito categorias: (1) tempo escolar; (2) ações socioeducativas; (3) espaço educativo; (4) ações integradas; (5) intersetorialidade; (6) assistência social; (7) diversidade; (8) formação integral. Constatamos que o Programa prevê a oferta de educação integral em jornada ampliada, por meio da realização de atividades socioeducativas no contraturno escolar, realizadas no espaço intra, inter ou extraescolar. Acreditamos que as reflexões apresentadas contribuirão para fomentar o debate sobre o tema e para instigar outros pesquisadores a continuarem nessa jornada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas, Programa *Mais Educação*, Educação Integral, Jornada Ampliada, Espaço Educativo.

## ABSTRACT

This research has its central theme in integral education and it is proposed to understand the concept of integral education as foreseen in the *Portaria Normativa Interministerial* No. 17, that established the Program “More Education”, as a part of the Education Development Plan (EDP), disclosure to the Brazilian society on April 24, 2007. The study is justified by the relevance that the theme of integral education is acquiring in the context of public educational policies consistent with recent public need for deepening the subject. To achieve the proposed objectives, a bibliographic research was performed, that supported the comments on the paths of integral education in Brazil, from the beginning of the twentieth century until today, and a documentary research, which helped perceive the development of legal system that foresees the integral education. The analysis of the *Portaria Normativa Interministerial* No. 17 was performed using the Content Analysis, developed by Bardin (1977), which allowed the emergence of categories of analysis that justified the understanding of the concept of integral education from the Program “More Education”. Emerged from the research eight categories: (1) school time, (2) socio-educative actions; (3) educative space, (4) integrated actions; (5) intersectoriality, (6) social assistance; (7) diversity, (8) integral formation. It was noticed that the program envisages the offer of integral education through an extended journey by the implementation of socio-educative activities during the hours off-school, held in the intra, inter or extra school space. We believe that the ideas presented shall stimulate the debate on the subject and to encourage other researchers to continue this journey.

**KEYWORDS:** Public Policies, Program “More Education”, Integral Education, Expanded Journey, Educative Space.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “tempo escolar”.....	77
Quadro 2 - Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “ações socioeducativas”.....	81
Quadro 3 - Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “espaço educativo”.....	85
Quadro 4 - Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “ações integradas”.....	89
Quadro 5 - Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “intersectorialidade”.....	92
Quadro 6 - Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “assistência social”.....	95
Quadro 7 - Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “diversidade”.....	98
Quadro 8 - Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “formação integral”.....	100
Quadro 9 - Concepções presentes no corpo da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007.....	103

## LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
AIB – Ação Integralista Brasileira  
ABC – Associação Brasileira de Cultura  
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
CEUS – Centros Educacionais Unificados  
CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança  
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública  
CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
NEEPHI - Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PEE – Programa Especial de Educação  
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SUAS - Sistema Único de Assistência Social  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	Página
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
I Entrelaçando experiências e buscando novos caminhos investigativos.....	11
II O tema, o objeto, os problemas e a justificativa do estudo: a educação integral em questão.....	14
III As questões de estudo e os objetivos: delineando caminhos.....	16
IV Aspectos teórico-metodológicos.....	17
4.1 Aprofundando conceitos.....	17
4.2 Apresentando estratégias de pesquisa.....	21
<b>1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SÉCULO XX: CONCEPÇÕES E CORRENTES POLÍTICO-FILOSÓFICAS</b> .....	25
1.1 Concepção conservadora de educação integral.....	27
1.2 Concepção socialista de educação integral.....	29
1.3 Concepção liberal de educação integral.....	33
1.3.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: bases da concepção liberal de educação integral.....	42
1.4 Educação integral: experiências posteriores ao Manifesto de 1932.....	46
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEBATE ATUAL</b> .....	52
<b>3 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> .....	64
<b>4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL</b> .....	74
<b>5 CONSIDERAÇÕES</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116
<b>ANEXOS</b> .....	124
ANEXO A - Portaria Normativa Interministerial n° 17.....	125
ANEXO B - Portaria Normativa Interministerial n° 19.....	132

## INTRODUÇÃO

### **I - Entrelaçando experiências e buscando novos caminhos investigativos.**

O interesse em perscrutar os caminhos percorridos pela educação integral no Brasil e os desdobramentos legislativos que contemplam seu enfoque em uma perspectiva integral, seja ela compreendida como educação integral e/ou educação em jornada ampliada, inquieta-me desde o curso de graduação em Pedagogia<sup>1</sup>, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O interesse pelo tema desvelou-se durante a realização de uma disciplina ministrada pela professora doutora Ana Maria V. Cavaliere, sendo esse o meu primeiro contato com a educação integral no âmbito acadêmico.

Durante a realização do meu primeiro estágio em uma escola particular de educação infantil, pude perceber como o projeto político-pedagógico da instituição primava pelo desenvolvimento intelectual, físico e social do educando e respeitava essa proposta pedagógica na organização das atividades desenvolvidas na escola e em ambientes externos a ela, como clubes, praças da cidade, praias, entre outros.

Em seguida, em cumprimento ao estágio requisitado pela faculdade de educação, me inscrevi em uma escola municipal da zona sul do Rio de Janeiro para cursar a disciplina de prática de ensino. Durante dois períodos, cada qual com seis meses de estágio, observei que aquela escola não trabalhava com a concepção de educação integral; em grande parte das vezes, as atividades realizadas pela escola aconteciam na própria instituição, no interior da sala de aula e, frequentemente, com o mesmo docente regente.

Essas duas experiências antagônicas foram de grande valia para minhas reflexões sobre o tema, pois suscitaram-me questionamentos a respeito da concepção de educação integral nas escolas brasileiras, levando-me a questionar sua origem histórica, suas definições, conceitos e práticas pedagógicas.

Posteriormente, realizei um estágio em uma instituição federal de ensino fundamental e médio, onde acompanhei o primeiro segmento do ensino fundamental. Nessa escola, pude observar que a proposta pedagógica implementada primava pela formação integral do aluno, mas não implementava a jornada ampliada. As atividades desenvolvidas buscavam a interdisciplinaridade e a extensão da escola à Universidade. Meus questionamentos se

---

<sup>1</sup> Período de 2001 a 2004.

voltaram, então, para a questão do espaço escolar e da sua extensão aos espaços universitários.

Naquele momento, envolvida intensamente com a dança, atividade considerada “extracurricular”, comecei a indagar-me sobre as possibilidades que essa modalidade esportiva poderia trazer à educação no primeiro segmento do ensino fundamental, se trabalhada de forma integrada à grade curricular. Essas experiências fundamentaram o meu interesse pelo tema supracitado e, juntamente com as questões epistemológicas trabalhadas nas aulas da graduação, instigaram-me a desenvolver o trabalho de conclusão da graduação pautado na questão da formação integral do educando intitulado: Educação Matemática e Dança: um *pas-de-deux* de possibilidades<sup>2</sup>.

Naquele trabalho, procurei sistematizar minhas experiências de sala de aula com a questão que me mobilizava, a educação integral, trabalhando mais especificamente a interligação entre uma disciplina considerada como curricular e uma atividade considerada como “extracurricular”. Analisei, por meio de um estudo bibliográfico, que o ensino da Matemática - integrado às noções de espaço, corpo, forma, ritmo e outros benefícios que a dança pode fornecer - possibilitaria um entendimento mais completo por parte dos educandos.

Assim, a integração da dança como ferramenta pedagógica para o ensino da Matemática se apresentou como um dos muitos caminhos a uma educação integral, compreendida como uma formação que não diferencie as atividades escolares quanto ao grau de importância para o desenvolvimento do aluno.

Ainda que de forma inicial e pouco amadurecida, minhas reflexões sobre a questão da educação integral, vista, naquele momento, como uma educação de atividades integradas, suscitaram-me o desejo de pesquisar, de forma mais aprofundada, os conceitos de educação integral.

Em 2005, participei do processo de seleção para docentes do ensino fundamental da Fundação Osório, integrante do sistema federal de ensino, instituição onde leciono desde então. A Fundação tem uma particularidade quanto a sua criação: em 1926, abrigava as filhas órfãs dos militares em regime de internato e funcionou, até 1993, como uma escola para o sexo feminino. Atualmente, atua como uma escola para ambos os sexos, em único turno oferecido pela manhã. A experiência com a docência contribuiu ainda mais para a minha reflexão sobre os questionamentos anteriormente descritos e culminou com o desejo em pesquisar, em nível de pós-graduação, a educação integral e seus desdobramentos. Esse

---

<sup>2</sup> UFRJ/2004.

processo investigativo teve como apogeu a elaboração de um projeto de pesquisa para o mestrado em educação, em que propunha, como temática inicial, um estudo acerca das concepções de educação integral no Brasil.

No início do curso<sup>3</sup> na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), momento em que participava ativamente das reuniões do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) e já realizava o que Bardin (1977) denomina de uma leitura flutuante sobre o tema da pesquisa, o governo federal divulgou à sociedade brasileira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>4</sup>, um conjunto de ações cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da educação no Brasil. Dentre as ações do PDE, destaca-se o Programa *Mais Educação*, o qual propõe o fomento da educação integral nas escolas públicas do país, por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal.

O fato do *Mais Educação* destacar a temática da educação integral como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino público brasileiro alavancou o meu interesse em conhecê-lo e estudá-lo em sua concepção de educação. Sendo essa uma temática pouco estudada no Brasil e estando eu na efervescência dos debates sobre o tema, inquietou-me o fato de o governo federal lançar um programa que tivesse como meta a implementação da educação integral. Por ser tratar de um conceito em construção no cenário educacional brasileiro e por ser uma política pública de âmbito nacional, em qual concepção de educação integral o Programa tem embasamento?

Partindo desse questionamento, um estudo aprofundado, tendo como objeto epistemológico o Programa *Mais Educação*, contemplaria o meu desejo de compreender os fundamentos da educação integral e de compreender o conceito da mesma contida no documento de esfera nacional.

Dessa forma, o entrelaçar das minhas experiências nos âmbitos acadêmico e escolar, mesmo que em contatos iniciais com o tema, a participação nos encontros de pesquisa do NEEPHI e as leituras realizadas possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa e contribuíram para a busca de caminhos investigativos no vasto campo da educação integral.

Partindo dessas considerações, apresentaremos a seguir o tema da pesquisa, o objeto de análise, os problemas e a justificativa que embasam este estudo.

---

<sup>3</sup> 1º semestre de 2007.

<sup>4</sup> Em 24 de abril de 2007.

## II - O tema, o objeto, os problemas e a justificativa do estudo: a educação integral em questão.

Como descrito anteriormente, o debate acerca do fomento à qualidade da educação básica no Brasil tem se intensificado e ocupado lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos. No que tange às pesquisas educacionais, as investigações sobre os fatores com potencial contribuição à melhoria da educação se manifestam por meio de múltiplas facetas e se configuram com base em diferentes abordagens epistemológicas.

Investigações acerca dessa temática vêm sendo desenvolvidas por alguns pesquisadores em educação, apontando algumas direções para a compreensão do processo educativo no Brasil e para possíveis ações transformadoras da realidade educacional do país.

Dentro das perspectivas de incursões pedagógicas relacionadas à pesquisa educacional, destacam-se os estudos acerca da **educação integral** e suas possíveis contribuições para a educação no Brasil. Esses estudos vêm sendo divulgados nos meios educacionais brasileiros em forma de artigos, periódicos, livros, reflexões e eventos, evocando a discussão sobre fundamentos, ações, reflexões e práticas de educação integral sob a responsabilidade das instituições educacionais. De acordo com esse entendimento, Gadotti (2008), afirma que “o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica” (p.07).

Percebemos, assim, uma preocupação dos profissionais da educação com a melhoria da qualidade educacional do país e vislumbramos a implementação da educação integral como possibilidade de concretização desse anseio.

Como já mencionado, em instância federal, o presidente Luís Inácio Lula da Silva<sup>5</sup>, em seu segundo governo, tendo como ministro da educação Fernando Haddad<sup>6</sup>, apresentou à sociedade brasileira, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – “[...] com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2009, p. 12) - O PDE apresentou-se como um instrumento de política pública indutor da qualidade da educação no Brasil, por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais. O plano consiste em um grupo de

---

<sup>5</sup> À frente do país desde 1º de janeiro de 2003.

<sup>6</sup> Iniciou o seu mandato em 29 de julho de 2005.

ações<sup>7</sup> de diferentes naturezas: leis, projetos de leis, decretos, portarias normativas, portarias normativas interministeriais, resoluções, editais, uma chamada pública, um protocolo, entre outras ações, que, em conjunto, objetivam alavancar a educação no Brasil.

O PDE é um plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização; é composto por mais de quarenta programas e ações – dentre os quais destacamos o Programa MAIS EDUCAÇÃO – que objetivam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2009, p.12).

Como apontado no excerto anterior, uma das ações integrantes do PDE é o Programa *Mais Educação*, que objetiva contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública do país, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Nessa perspectiva, sua implementação dar-se-á com o apoio dos ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte e Cultura por meio de ações educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, de acordo com a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.

Nesse panorama, a educação integral dispõe-se no cenário educacional como objetivo a ser alcançado pela política pública nacional de educação. Essa iniciativa política retoma a necessidade de se intensificar o debate sobre o tema da educação integral, pois dele emergem “questões de cunho filosófico, [...] reflexões sociológicas, político-pedagógicas e administrativas” (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 07).

Com o intuito de contribuir com a essa discussão, propomos perscrutar o **tema** da educação integral por meio da imersão, análise e reflexão do **objeto** desta pesquisa, a saber, o Programa *Mais Educação*. Pesquisar as concepções de educação integral no Brasil e refletir sobre a proposta de educação integral contida no Programa foram os nossos **problemas** de pesquisa, dada a necessidade de aprofundamento sobre o tema proposto e a multiplicidade de conceitos e ações referentes ao mesmo.

Desde o seu lançamento nacional, o PDE tem sido objeto de debates, seminários, entrevistas e artigos em diferentes estados brasileiros, reunindo representantes do governo

---

<sup>7</sup> FUNDEB; Incentivo à Ciência; Transporte escolar; Plano de metas do PDE; Brasil alfabetizado; Luz para todos; Piso do magistério, Formação; Educação superior; Acesso facilitado; Biblioteca na escola; Educação profissional; Estágio; Proinfância; Salas multifuncionais; Pós-doutorado; Censo pela internet; Saúde nas escolas; Olhar Brasil; **Mais Educação**; Educação especial; Professor equivalente; Guia de tecnologias; Coleção educadores; Dinheiro na escola; Concurso Acessibilidade, Cidades-pólo; Inclusão digital; Gosto de ler; Conteúdos educacionais; Livre do analfabetismo; Planos escolares; Formação de saúde; Leitura para todos; Extensão, ensino e pesquisa; Licenciatura de qualidade; Nova Capes, provinha Brasil, entre outros.

federal e das instâncias subnacionais, educadores, pesquisadores e membros da sociedade civil comprometidos com a educação do país. Nessa perspectiva de inferências e incertezas, por se tratar de um plano que discorre sobre um conceito em construção, os atores sociais envolvidos com a educação inquietam-se em busca de uma maior compreensão de suas propostas, uma delas o Programa *Mais Educação*, e de suas potencialidades para o ensino público no Brasil.

A compreensão da concepção de educação integral presente no objeto deste estudo tem sua **relevância** na atualidade do tema, uma vez que se encontra inserido no contexto nacional de políticas públicas que evocam a busca pela qualidade da educação brasileira e no seu caráter inovador, enquanto um estudo que associa a educação integral em jornada ampliada às políticas públicas.

Salientamos que a educação integral tem sido apontada como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade que possibilite problematizar, refletir e apontar novos caminhos ao campo da educação. Frequentemente, essa temática é evidenciada nos meios de comunicação e nos debates políticos, nos quais se manifesta a multiplicidade de conceitos sobre o tema desta pesquisa. Assim, este estudo tem como **justificativa** a importância da educação integral como foco de políticas públicas nacionais e a necessidade de compreensão do Programa recém-divulgado à sociedade brasileira.

A partir da delimitação do tema proposto, da sua problemática e da justificativa, apresentados acima, apontaremos, em seguida, as questões de estudo e os objetivos a serem alcançados nesta pesquisa.

### **III – As questões de estudo e os objetivos: delineando caminhos**

A partir das reflexões apresentadas anteriormente e buscando aprofundar a discussão do tema, surgiram algumas **questões de estudo** que pretendemos responder ao final desta pesquisa: qual é a concepção de educação integral proposta pelo *Mais Educação*? Qual é a importância dessa política pública para a reflexão sobre a educação integral no Brasil?

Esses questionamentos possibilitaram a definição do **objetivo geral** desta pesquisa: compreender a concepção de educação integral presente na Portaria Interministerial nº 17 que instituiu o Programa *Mais Educação*. Desse objetivo, emanaram **objetivos específicos** que permitiram a compreensão do objeto de pesquisa deste estudo: (a) analisar as concepções de educação integral no Brasil do início do século XX sob a perspectiva político-filosófica; (b) refletir sobre o debate atual voltado para a educação integral; (c) situar a educação integral

como foco do ordenamento jurídico e de políticas públicas voltadas para a educação; (d) analisar o corpo do texto da Portaria Normativa Interministerial nº 17, identificando a concepção de educação integral proposta pelo Programa *Mais Educação*.

A partir dessas considerações, tendo como referencial os pontos supracitados, propomos traçar um caminho de pesquisa que contemple os aspectos conceituais e normativos da educação integral no sistema educacional brasileiro, por acreditarmos que deste estudo poderão emergir novos caminhos à compreensão e à implementação de experiências em educação integral, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Em suma, nesse momento inicial, apresentamos o percurso histórico do interesse pelo tema da educação integral e delimitamos as questões epistemológicas que nos levaram ao tema, objeto, problema, justificativa, questões e objetivos do estudo. Apontamos, na etapa subsequente, os autores, conceituações e legislações que referenciaram o arcabouço teórico desta pesquisa e a metodologia de coleta e análise de dados que utilizamos para realizar a mesma.

#### **IV - Aspectos teórico-metodológicos**

Para a consecução dos objetivos propostos, respaldamos nossos apontamentos nos aspectos teóricos e metodológicos a seguir explicitados.

##### **4.1 – Aprofundando conceitos**

O arcabouço teórico desta pesquisa tem, como tema central de análise, a educação integral, conceito fundamental para o desenvolvimento deste estudo. A partir desse entendimento, algumas considerações iniciais podem ser tecidas para aprofundar os conceitos associados a essa temática. Inicialmente, apontamos que, na história da educação, o viés integral apresentou-se como referencial de qualidade ao ensino em diferentes momentos históricos.

Indo ao encontro desse entendimento, Gadotti (2008) apontou que a temática da educação integral é um assunto recorrente, pois se manifesta na pedagogia desde a antiguidade. Segundo o autor:

Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação **omnilateral**. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Eduard Claparède, mestre de Jean Piaget, e o francês Célestin Freinet, defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida (p. 01, grifos do autor).

No Brasil, as discussões sobre a educação integral manifestaram-se de forma intensa nos primeiros decênios do século XX. Naquele momento histórico, diferentes orientações ideológicas influenciaram as concepções de educação integral vigentes no sistema educacional brasileiro. Em sua tese de doutoramento, Cavalieri (1996) apontou duas correntes pedagógicas daquele início de século que “informam importantes movimentos de reformulação da educação escolar e, com variados sentidos, fizeram uso da noção de educação integral” (p. 85), a saber: a pedagogia socialista do trabalho e a pedagogia da ação. De acordo com a autora:

Para a pedagogia socialista, a reformulação da escola esteve sempre associada à sua ligação com o **trabalho**. A partir do socialismo libertário, se foi estruturando uma concepção de educação integral, em torno da ideia de trabalho produtivo que, mais tarde, se estabeleceu como uma concepção **politécnica** de educação (p. 85, grifos da autora).

A valorização da atividade ou experiência desenvolvida pelos educandos no cotidiano escolar estava presente na reformulação da escola por meio da pedagogia da ação. “O entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida foi a base dos diversos movimentos que formaram esta corrente” (p. 86). A autora enfoca “a vertente pragmatista da pedagogia ativa e nela a concepção de educação como **reconstrução da experiência** representada no pensamento de Dewey e conhecida no Brasil com a denominação de Escola Nova” (p.86, grifos da autora).

Nessa perspectiva, Coelho (2004) reitera a influente presença dessas duas correntes pedagógicas no Brasil e aponta “significativas investidas sobre as concepções de educação integral no pensamento e nas ações educacionais” no início daquele século (p. 06).

Partindo do exposto, evidenciamos que, procurando dar consecução aos objetivos aqui delineados, propomo-nos a desvelar as concepções de educação integral que, no Brasil, influenciaram a educação do início do século passado. Salientamos que este estudo toma por referencial básico os escritos de Coelho (2004) e Cavaliere (1996) quando as mesmas

definiram as correntes político-filosóficas que marcaram a educação integral daquele início de século, a saber: Conservadorismo, Socialismo e Liberalismo.

O Conservadorismo, segundo Bobbio (2004):

[...] partindo da consciência dos limites inerentes ao homem, limites distantes e distanciáveis, mas sempre presentes, reconhece no poder, coação política, um fator importante e necessário na sociedade, intimamente ligado à finitude humana (p. 245).

No Brasil, esse pensamento teve como um de seus expoentes o Movimento Integralista Brasileiro, que, em seu período mais representativo (1932 a 1937), teve importante atuação em relação à apresentação de uma proposta de educação integral no país. O Movimento Integralista, segundo Aires, citado por Cavalari (1999), pretendia formar o homem integral, por meio da educação do homem todo: físico, intelectual, cívico e espiritual. A ênfase dessa concepção recaía “na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores” (COELHO, 2004, p. 07).

No início do século XX, a concepção de educação integral foi também desenvolvida pelos teóricos do Socialismo, tendo como um de seus expoentes o Anarquismo, teoria libertária baseada na ausência do Estado. Segundo a autora anteriormente citada, a educação nos moldes anarquistas “objetivava a formação completa do homem” (p. 07). Essa educação se fazia, “concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (p. 06), tendo como fundamento a “igualdade e a liberdade humanas, revelando seus aspectos político-emancipadores” (p. 07).

A educação liberal, terceira concepção político-filosófica presente neste estudo, foi abordada a partir dos ideais de Anísio Teixeira; pois, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, movimento de renovação do ensino no Brasil, as ideias do educador se fizeram amplamente presentes, em uma luta por uma escola pública para todos e que tivesse como base a educação integral. Essa experiência brasileira de renovação escolar, liderada por Anísio, foi precursora das atuais propostas de tempo e educação integrais vigentes nas escolas públicas (CHAVES, 2002, p. 49).

As propostas de Anísio para o ensino público buscavam a ampliação das funções da escola, atribuindo-lhe, assim, um papel de destaque no que se refere às questões sociais e culturais. Segundo Chaves (2002), essas propostas contribuíram sensivelmente para as reflexões contemporâneas sobre a educação integral.

De acordo com Coelho (2004), essa concepção indica que “a formação completa da criança, via educação, teria, como meta, a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso, a ‘civilização técnica industrial’ capaz de alavancar o país” (p. 08, grifos da autora). Tal entendimento tem como base a formação para o progresso, o desenvolvimento industrial, caracterizados por aspectos “político-desenvolvimentistas”.

A partir do exposto, como descreveremos nos capítulos subsequentes, apontamos que a influência das concepções de educação integral do início do século XX manifestam-se até os dias atuais, sendo seus meandros conceituais de suma importância para as reflexões sobre o tema que propomos investigar nesta pesquisa.

No que tange ao debate de educação integral que se estabelece nos dias atuais, destacamos dois vieses à sua implementação. O primeiro deles tem por fundamentação aspectos referentes às concepções do início do século XX, como a jornada ampliada realizada no espaço intraescolar, ao qual não faremos menção por termos apresentado suas bases conceituais nas considerações tecidas anteriormente. O segundo viés, denominado, para fins didáticos da pesquisa, de debate atual de educação integral, propõe, entre outros aspectos, que a jornada ampliada se estabelece no espaço escolar e em outros espaços educativos.

Esse paradigma educacional tem por fundamento a concepção de que a escola é o centro do processo educacional, mas não o único espaço de aprendizagem. Para tal, evoca a ampliação do espaço escolar para o espaço educativo e as famílias e a comunidade como parceiros do processo de ensino-aprendizagem. Outra característica é o formato intersetorial das políticas públicas, que possibilitam uma maior oferta de recursos humanos, físicos e financeiros à educação.

Nessa perspectiva Pacheco (2008) afirma que:

A escola tem o potencial necessário para uma ação central na articulação intersetorial entre o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos. [...] a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempos e espaços diversos de organização das cidades e de suas comunidades, sendo necessário um grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto Político- Pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integral (p. 05).

Esse olhar inicial, esmiuçado ao longo desta pesquisa, forneceu subsídios para o aprofundamento bibliográfico que constituiu o arcabouço teórico deste trabalho. A esse respeito, vale evidenciar que, quanto às concepções de educação integral do início do século

XX, refletimos sobre os trabalhos de Cavalari (1999), Cavaliere (1996, 2002a, 2002b, 2004, 2007, 2009a, 2009b), Chaves (2002), Coelho (2000, 2004, 2005, 2009), Coelho e Cavaliere (2002), Coelho, Bonato e Menezes (2008), Galo (1995, 2002), Maurício (2009), Robin (1981), Teixeira (1924, 1925, 1928, 1930, 1934, 1959, 1971, 1984), entre outros.

No que se refere ao debate atual de educação integral, dialogamos com os escritos de Carvalho (2006), Cavaliere (2009a, 2009b), Gadotti (2008), Moll (2008), Pacheco (2008), Setúbal (2006), Villar (2001), entre outros.

A partir do estudo teórico, no qual pudemos compreender e analisar diferentes concepções de educação integral, propomos breves considerações sobre a documentação legal que respalda o Programa *Mais Educação*, a saber: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Plano Nacional de Educação de 2001 e Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, em algumas de suas ações. No que se refere às questões pertinentes ao ordenamento jurídico sobre a educação integral, entre outros autores consultados, buscamos fundamentação nos escritos de Menezes (2008), Coelho e Menezes (2007) e Saviani (2007, 2009).

O breve estudo sobre a legislação em vigor e de seus apontamentos quanto à educação integral, tendo como respaldo a revisão bibliográfica supracitada, possibilitaram a análise do corpo do texto da Portaria n° 17, a ser apontada no Capítulo 4 desta pesquisa.

## 4.2 – Apresentando estratégias de pesquisa

Evidenciamos que, para alcançar os objetivos aqui propostos, lançaremos mão de uma **pesquisa de cunho qualitativo**, pois, na concepção de Moreira e Caleffe (2006), essa metodologia “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (p. 73). A fim de respaldar teoricamente este estudo, optamos por realizar a **pesquisa bibliográfica** e a **pesquisa documental**, tendo em vista que as questões epistemológicas aqui levantadas fundamentam nosso estudo em um conceito fundamental: **educação integral**.

Dessa forma, ao apresentarmos um estudo sobre as concepções de educação integral no Brasil do século XX e seus desdobramentos no debate atual, como arcabouço teórico à reflexão crítica do objeto desta pesquisa, fomos levados à pesquisa bibliográfica. Essa, segundo Moreira e Caleffe (2006):

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, artigos, jornais, monografias, dissertações, teses, material cartográfico etc. O objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão (p. 74).

O estudo documental nos permitirá a compreensão mais profunda da legislação referente à educação integral e do PDE, com foco no Programa *Mais Educação*. A natureza das fontes dessa etapa de pesquisa foi o ordenamento jurídico brasileiro referente à educação integral, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Concordamos com Miguel (2007) quando afirma que:

O trato com as fontes, dentre as quais a legislação, se inicia pelo levantamento das mesmas, procedendo à sua seleção criteriosa, mediante a leitura atenta dos documentos em relação ao objeto da pesquisa, buscando resposta a um problema. Nesta perspectiva, a legislação é uma fonte recorrente para a melhor compreensão de uma questão (p. 02).

No intuito de desvelar as determinações normativas que se referem à educação integral, utilizamos a pesquisa documental. Phillips, citado por Lüdke e André (1986), conceitua documento como “quaisquer materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 38). Assim, optamos por um recorte epistemológico da documentação legal em educação que contemple a legislação atual, no enfoque integral, conforme descrito anteriormente.

A metodologia de análise de dados desta pesquisa tem por base a **Análise de Conteúdo**, a qual, segundo Bardin, citada por Triviños (1990), presta-se ao estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” (p. 159 - 160) e nos permite desvendar as ideologias que podem existir nos documentos, dispositivos legais, seus princípios e diretrizes, que, em um primeiro momento, não afloram ao pesquisador.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) tem por procedimento inicial a pré-análise, “fase de organização propriamente dita” (p. 95). Nessa etapa, estabelecemos nosso primeiro contato com os documentos e os textos acadêmicos e realizamos a leitura geral do material coletado para o estudo. A leitura geral das fontes, realizada inicialmente, é denominada pela autora de “leitura flutuante” (p. 96). No caso específico deste trabalho, ressaltamos que emergiram dessa etapa as questões norteadoras de estudo, os objetivos gerais da pesquisa e o *corpus* da investigação, que constitui-se no “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 96).

Após essa fase inicial, submetemos o material coletado a um estudo aprofundado, momento em que organizamos o referencial teórico da pesquisa bibliográfica. Os quadros referenciais emanados dessa etapa possibilitaram uma descrição analítica que, segundo Triviños (1990), dão origem aos procedimentos básicos da Análise de Conteúdo, a saber: “codificação, classificação e categorização de dados” (p.161).

O objeto de estudo a ser analisado, o Programa *Mais Educação*, foi submetido ao procedimento da codificação, no qual tratamos os dados brutos do texto. Dessa forma, possibilitamos a identificação dos índices que se configuraram como menções explícitas de temas nas mensagens do corpo do texto da Portaria nº 17, como tempo, espaço, entre outros. A partir da identificação dos índices e do recorte por unidades temáticas, identificamos as unidades de registro, que se configuram como as unidades de significação a codificar.

A partir da organização das unidades de registro em núcleos de sentido comuns, reunimo-las em unidades de contexto, que, segundo Bardin (1977), servem para codificar as unidades de registro para que se possa compreender as suas significações exatas. À organização de unidades de contexto, emergiram as categorias de análise, que, nesta pesquisa, não foram estabelecidas *a priori*. Essa categorização deu origem a oito categorias: (1) tempo escolar, (2) ações socioeducativas, (3) espaço educativo, (4) ações integradas, (5) intersetorialidade, (6) assistência social, (7) diversidade, (8) formação integral, que serão abordadas no Capítulo 4 deste estudo.

A partir dessas etapas da pesquisa, o conteúdo “manifesto”, explícito em uma leitura fluante e superficial, deu lugar à reflexão do conteúdo “latente” (TRIVIÑOS, 1990, p.162), emanado de uma leitura densa do objeto deste estudo, possibilitando a compreensão profunda do *corpus* da pesquisa.

Dessa forma, com a utilização da Análise de Conteúdo e sua interligação com o referencial teórico apresentado, buscamos alcançar os objetivos aqui propostos e contribuir para as reflexões do campo pedagógico e das políticas públicas educacionais.

A partir da apresentação do tema, problema, questões e objetivos de estudo, optamos pela organização desta pesquisa em três etapas, estruturadas de forma a construir um arcabouço teórico que respaldou a quarta etapa do estudo, a análise da política educacional pública em questão (o Programa *Mais Educação*), apresentada no Capítulo 4.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve percurso histórico sobre as três concepções de educação integral que marcaram o início do século XX no Brasil, a saber: Conservadorismo, Socialismo e Liberalismo. Esse momento emergiu da necessidade que

encontramos de aprofundar a temática e seus desdobramentos em diferentes concepções de educação integral para a melhor compreensão desse conceito.

No Capítulo 2, tecemos algumas considerações sobre as perspectivas atuais da educação integral, que estão presentes nas políticas públicas de educação no Brasil.

A partir dessa fundamentação teórica, buscamos, no Capítulo 3, descrever e analisar brevemente os documentos normativos que respaldam o *Mais Educação*. Nessa etapa, optamos por utilizar a legislação em seus artigos referentes ao tema a que nos propomos analisar, para compreender o caminho legal que a mesma percorreu até a divulgação do Programa *Mais Educação*.

No Capítulo 4, realizamos uma análise do corpo do texto da Portaria nº 17 e buscamos compreender a sua concepção de educação integral, tendo por alicerce os estudos realizados nos capítulos anteriores. Dessa forma, apresentamos os questionamentos supracitados e a Análise de Conteúdo, conforme citado anteriormente.

Na sequência, apresentamos as considerações que emanaram do estudo, visando evidenciar os principais achados da pesquisa, possíveis desafios a serem superados no que tange a oferta de educação integral pública, entre outros.

A seguir, como descrito anteriormente, o primeiro capítulo deste estudo traz um breve percurso histórico sobre as concepções de educação integral no Brasil, datadas do início do século XX e experiências educacionais que tiveram essas concepções como fundamentação à sua implementação.

## 1- EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SÉCULO XX: CONCEPÇÕES E CORRENTES POLÍTICO-FILOSÓFICAS

Propomo-nos neste capítulo a perscrutar os caminhos nos quais a educação integral fez-se presente na história da educação brasileira e a importância das concepções que a fundamentaram no início do século XX. Dessa forma, ao estudo sobre o tema central desta pesquisa, a educação integral, se faz fundamental a compreensão desse conceito em uma breve abordagem histórica, mais especificamente da história da educação. Para tal, buscamos o embasamento teórico na leitura crítica de autores que se dedicam ao tema e nos debates político-filosóficos que emergem dessa busca.

Sendo assim, apontaremos, brevemente, alguns aspectos referentes às bases pedagógicas que permeiam a educação no país e que colaboraram para a formação de um pensamento pedagógico em que a educação integral se apresenta como pilar fundamental à melhoria da qualidade da educação.

O estudo da história da educação brasileira desvela importantes aspectos sobre o nascedouro da educação integral no Brasil. Costa (1995), em sua tese de doutoramento, afirma que “uma visão das funções da escola, no decorrer dos tempos, contribui com esclarecimentos a respeito da criação de escolas de tempo integral” (p. 20).

No intuito de aprofundar nossas discussões, destacamos a necessidade de partimos dos caminhos da educação na modernidade, pois, segundo Cavaliere (1996), “a generalização da escolarização no mundo ocidental liga-se intimamente aos pressupostos básicos da modernidade” (p. 65). Tendo como apogeu a Revolução Industrial, que teve início na Grã-Bretanha no século XVIII e se expandiu a outros países no século XIX, a modernidade “teve como utopia fundamental a emancipação humana” (GALLO, 2002, p. 13).

Gallo (2002) aponta que, em diferentes correntes ideológicas do século XIX, a emancipação do homem se manifestou sob múltiplas formas:

O positivismo viu nas conquistas científicas e tecnológicas a possibilidade desta emancipação; o socialismo, em seus diversos matizes, a localizou numa revolução social que pusesse fim à exploração e dominação capitalistas. No contexto dessa emancipação humana do jugo de todas as imposições, seja a da natureza, sejam aquelas decorrentes da dominação do homem pelo homem, surgiu o conceito de uma **educação integral** (p. 13, grifos do autor).

Optamos, assim, por um recorte histórico que contemplasse os movimentos político-sociais e as correntes de ideias educacionais no Brasil do início do século XX, momento de transformação do sistema de educação brasileiro, que teve na educação integral uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento humano. Neste sentido, propomos apresentar breves considerações acerca das teorias educacionais que, no período histórico anteriormente delimitado, trataram da questão da educação integral.

A necessidade de incursões filosóficas sobre o tema da educação integral, enquanto possível caminho que propõe repensar as instituições escolares e a educação no Brasil, é reiterado por Cavaliere (1996), quando destaca que:

A idéia de ampliar as funções da escola tornando-a capaz de maior e mais diversificada influência na vida das crianças e adolescentes necessita, do ponto de vista do pensamento educacional crítico, de uma justificativa que toque um campo filosófico mais amplo (p. 65).

Nesta perspectiva, a justificativa epistemológica do recorte que propomos para o estudo do tema da educação integral no Brasil teve relevância referendada por Cavaliere (2004), quando aponta que:

A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período (p. 01).

Assim, o conceito de educação integral foi abordado por diferentes ideologias do pensamento educacional e manifestou-se sob múltiplos vieses. A partir de um viés político-filosófico, Coelho (2004) apresenta três movimentos político-sociais que, no Brasil, apontaram para uma concepção de educação integral, a saber: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo. Esses movimentos ideológicos, segundo a autora, caracterizam-se de maneira diferenciada quanto à fundamentação da educação integral e serão o foco central de nossas análises neste capítulo. A seguir, explicitaremos as três correntes supracitadas, a partir da reflexão de seus contextos históricos no Brasil, abordando seus aspectos políticos, sociais e educacionais. Para tal, faremos breves considerações históricas acerca de cada uma das concepções de educação integral preconizadas pelas vertentes político-filosóficas do início do século XX. Optamos por esta classificação por acreditarmos que aspectos dessas

ideologias políticas continuam contidas nos discursos políticos dos dias atuais, mesmo que de forma recontextualizada e apresentam-se como significativo subsídio à pesquisa em questão.

### **1.1 - Concepção conservadora de educação integral**

O Conservadorismo teve, no Brasil, como um de seus expoentes, o Integralismo, movimento político-social que apresentou, segundo Coelho (2005), “o auge de suas atividades políticas concentrado na década de 30” (p. 01). Em outubro de 1932, foi lançado o Manifesto Integralista, documento fundador do Integralismo que foi direcionado à nação brasileira, ao operariado do país e aos sindicatos de classe, aos homens de cultura e pensamento, à mocidade das escolas e das trincheiras e às classes armadas (MANIFESTO DE OUTUBRO, 1932). Nesta mesma década foi fundada a Ação Integralista Brasileira (AIB), tendo como principal membro e criador Plínio Salgado.

Em setembro de 1937, a AIB obteve o registro como partido político junto ao Supremo Tribunal de Justiça Eleitoral. A partir de um plebiscito interno, escolheu Plínio Salgado como candidato do partido à presidência da República nas eleições que deveriam ocorrer naquele ano, frustradas, entretanto, pelo golpe de Estado que instituiu o Estado Novo (CAVALARI, 1999, p.18).

Em 1937, o governo de Getúlio Vargas dissolveu todos os partidos políticos e, em função disso, a AIB “transformou-se novamente em sociedade civil com a denominação de Associação Brasileira de Cultura (ABC)” (p.18). Segundo Cavalari (1999), a campanha integralista continuou com sua fundamentação e estrutura até 1938, quando “parece ter mudado de tática, substituindo a tática educativa pela violenta. Abandonou-se a revolução do espírito e adotou-se a revolução violenta para a tomada do poder” (p.19).

Dessa forma, em oposição à dissolução dos partidos políticos, o movimento integralista organizou um levante armado contra o governo brasileiro e, em 1938, atacou o Palácio Guanabara, com o intuito de depor Getúlio Vargas. A tentativa foi frustrada, e a Intentona Integralista dissolvida. A campanha contra o Integralismo culminou com a prisão e execução dos líderes integralistas e Plínio Salgado foi exilado em Portugal.

Para desvelar a ideologia educacional integralista, analisaremos o Manifesto de Outubro de 1932<sup>8</sup> e caminharemos com Cavalari (1999) em um diálogo quanto aos seus apontamentos sobre os ideais educacionais do Integralismo.

---

<sup>8</sup> Disponível em: [www.integralismo.org.br](http://www.integralismo.org.br)

Partimos da ideia de que “o Integralismo apresentava-se sempre como um movimento de cultura” (p. 41). Segundo a autora, o conceito de cultura não foi bem definido pelos integralistas, mas pode ser entendido como “um bem que podia ser transmitido por aqueles que o possuíam” (p. 42). Entendemos, assim, que na visão do Integralismo, o brasileiro era um povo de pouca cultura, pois, de acordo com Plínio Salgado, citado por Cavalari (1999), “um dos motivos determinantes da ausência de idéias e de programas políticos entre nós é, incontestavelmente, a falta de cultura” (p.42). E complementa seu pensamento quando evidencia que:

O nosso mal não é o analfabetismo, como costumam afirmar os homens da oposição sistemática a todos os governos, estampando quadros estatísticos em que nos comparam aos países ricos e possuidores de meios fáceis de comunicação. O analfabetismo seria até um elemento positivo, porque representaria a massa bruta, facilmente dirigida pelas elites cultas. O nosso grande mal é o semi-analfabetismo, essas massas de homens incapazes de raciocinar, avessos à leitura, repisadores de duas ou três idéias que se lhes meteram na cabeça, opinadores superficiais em todas as oportunidades, vaidosos e ociosos, de gravata e colarinho, enxameando as cidades, parasitariamente (SALGADO, 1935, p. 145).

Em narrativa exaltada, Plínio Salgado aponta a importância da leitura e afirma que “um dos grandes planos, pois, que temos a executar no Brasil, não é simplesmente o da alfabetização: é o da elevação do nível cultural das massas” (SALGADO, 1935, p. 145).

Inferimos que esse movimento de educação aponta o caráter centralizador do Estado Integralista, pois denota a função de “salvador das massas aculturadas” aos responsáveis pelo destino do Brasil: a elite integralista. A educação era, assim, segmentada, pois o povo deveria ser doutrinado com o intuito de disciplinar sua conduta e a elite teria cursos específicos voltados para a ideologia integralista e o comando da nação.

Segundo Loyola, citado por Cavalari (1999), “o Integralismo empresta uma importância capital à educação encarada sob o tríplice aspecto de moral, cívico e físico” (p. 45). Ao apontar a formação do homem pelos seus aspectos espirituais, sociais e físicos, a concepção integralista contempla, em sua ideologia, a ideia da educação integral. Dessa forma, a formação do homem dar-se-ia de forma completa. Para Cavalari (1999), “a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista” (p.46).

O ideal educativo dos integralistas foi apontado por Aires, citado por Cavalari (1999) como:

[...] o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual do homem cívico e do homem espiritual [...] Ao homem espiritual ensinava os deveres para com Deus, para consigo e para com o próximo; ao homem cívico os deveres com a pátria; ao homem intelectual dá-lhe escolas e cultura; ao homem físico oferece-lhe os meios adequados aos cuidados da saúde, à conservação da robustez, à higienização, à valorização nacional da força muscular [...] (p.46-47).

Nesse sentido, Coelho (2004) reflete sobre a concepção integralista de educação integral e aponta que a fundamentação educacional desse movimento tem, na espiritualidade, na disciplina e no nacionalismo cívico seus fundamentos norteadores. A autora aponta, ainda, que os ideais defendidos pelo Integralismo e sua concepção político-filosófica de educação caracterizam-se por um alicerce *político-conservador* (p. 07).

O movimento integralista brasileiro destacou, de acordo com Salgado citado por Cavalari (1999), em sua atuação político-social, a importância da educação para alcançar a “unidade moral, unidade econômica e unidade política a esta triste sociedade do nosso país” (p. 45). O Estado conservador e centralizador foi o centro do movimento educacional integralista, pois o chamado Estado Integral tinha, como função primordial, a educação do povo brasileiro, por meio das diretrizes estabelecidas por seus intelectuais.

A concepção conservadora de educação integral, pelo viés integralista, conforme evidenciado anteriormente, primou pelo desenvolvimento completo do homem, em sua subjetividade, desenvolvimento físico e cívico, mas não fazia referências ao tempo escolar. Assim, podemos inferir que a jornada ampliada não foi considerada fator condicionante à educação integral proposta pelo Integralismo.

Ao determo-nos neste período histórico, o início do século XX, destacamos outra visão de educação que se fazia integral e fundamental ao desenvolvimento humano, assim como preconizado pelos integralistas, mas que se desenvolveu com um caráter oposto ao conservadorismo: a proposta pelos teóricos do Anarquismo. A seguir, destacaremos seus pressupostos e fundamentação educacional, sendo este um movimento político-ideológico de cunho socialista.

## **1.2 – Concepção socialista de educação integral**

O movimento socialista, difundido no Brasil no início do século XX, teve, como uma de suas correntes de ideias, o Anarquismo. Seus ideais político-ideológicos, que se

desenvolveram na Europa a partir da Revolução Francesa como movimento de oposição à sociedade burguesa, engendraram-se no Brasil pela imigração de trabalhadores europeus, no final do século XIX e início do século XX. Segundo Nagle (2001), “a fase principal de difusão deu-se durante os dois primeiros decênios do século XX” (p. 55). Suas ações sociais reivindicavam melhores condições de vida e de trabalho para os operários, condições estas conquistadas pelos próprios, e não instituídas pelo governo, que nesta perspectiva deve ser suprimido.

Destacamos que, no contexto da Revolução Francesa, o termo “anarquista” foi utilizado de forma pejorativa, mas, segundo Gallo (2002), seu sentido original é “a negação da autoridade instituída” (p. 21). Nesse sentido, à compreensão dos ideais anarquistas faz-se imprescindível o entendimento da categoria **liberdade**, conceito de suma importância para sua teoria educacional.

Entendemos, então, que a liberdade é o objetivo maior da educação anarquista, por esse motivo denominada de Pedagogia Libertária, pois a mesma vê nesta categoria a possibilidade de “formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade” (p. 31). Apontaremos a seguir o pensamento educacional libertário por meio dos escritos de Proudhon, Bakunin e Robin, teóricos que fundamentaram com propriedade a concepção aqui delineada.

No bojo de suas atividades sociopolíticas, o anarquismo fundamentou uma teoria educacional própria, a qual se apresenta:

[...] coerente com a idéia de que o proletário deve conquistar ele próprio sua liberdade, com o princípio proudhoniano de que a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra deles mesmos, criticou implacavelmente a perspectiva ideológica da educação burguesa, rejeitando sumariamente qualquer proposta de educação oferecida pelo governo, ou que devesse em última instância ser mantida por ele. A proposta anarquista desenvolveu-se em torno da idéia de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes daquelas estatais ou religiosas (GALLO, 2002, p.14).

Pierre-Joseph Proudhon, anarquista francês do século XIX, delegou à educação um papel de suma importância para a vida social. Sua obra caracterizava-se por uma crítica à educação burguesa, pois “uma educação que tenha por base a liberdade, a justiça e a igualdade é completamente contrária às bases deste sistema, que são a dominação e a exploração” (p.23).

Nesse sentido, Gallo (2002) aponta alguns pontos básicos para a compreensão da educação revolucionária proudhoniana, que entendemos ser de suma importância para os apontamentos sobre a concepção anarquista de educação integral, sendo eles: “justiça na igualdade de oportunidades, a democracia em sua direção, o trabalho como instrumento de aprendizagem e a generalidade precedendo a especialização” (p.24).

Assim, o ensino deveria ser oferecido para todas as pessoas e em todos os níveis de escolaridade, possibilitando ao trabalhador a compreensão de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade. Este ensino estaria alicerçado em pilares de uma gestão democrática, realizada pela própria comunidade, sendo a escola, portanto, autogerida. O ensino ministrado não seria dicotomizado quanto aos conhecimentos intelectuais e as práticas manuais, pois o trabalhador se apresentaria completo quando dominasse os conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, a educação partiria da vivência prática dos conhecimentos para alcançar a teorização dos mesmos, nos quais a generalidade precederia a especialização.

Outro fator importante na obra de Proudhon foi a definição da categoria trabalho como um instrumento de aprendizagem, ou seja, a educação se daria pelo trabalho que, “além de ser geral, seja também **politécnica**, isto é, que o indivíduo aprenda as mais diversas técnicas de produção num contexto mais generalizado, podendo depois se especializar em qualquer uma delas” (GALLO, 2002, p. 25, grifo nosso).

Mikhail Bakunin, anarquista russo do século XIX, também aponta a educação como fator de suma importância para a revolução social. Para este filósofo, a educação é “um todo complexo que tem na escola seu ponto central e fundamental, mas não único” (GALLO, 2002, p. 27). Assim como Proudhon, acredita que o saber deve ser igualmente distribuído para toda a população, com base em dois pilares: a liberdade e a formação integral do homem. Para Bakunin, escrito por Gallo (2002):

Uma educação libertadora é então uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça **por inteiro**: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma **educação integral**, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características (p. 30, grifos do autor).

Bakunin apontava que toda a forma de autoridade deveria ser combatida, fosse ela Estatal ou divina. Para o autor, era necessário “distribuir a mancheias a instrução no seio das

massas e transformar todas as Igrejas, todos estes templos dedicados à glória de Deus e à escravização dos homens, em escolas de emancipação humana” (2001, p. 45).

Como descrito anteriormente, os filósofos Proudhon e Bakunin teorizaram sobre a educação libertária enfocando os aspectos de liberdade, emancipação e de educação integral. Mas, foi somente com os escritos de Paul Robin, anarquista e pedagogo do século XIX e início do século XX, que os conceitos defendidos por esses filósofos adquiriram um viés prático, aprofundando a teoria anarquista de educação integral.

Sua teoria baseia-se na ideia de que a educação deve ser completa e permanente e, segundo Bakunin, citado por Gallo (1995) para isso é necessário que:

[...] os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais *lato* do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros (p.72).

Dessa forma, a concepção educacional para Robin (1981) caracterizava-se por ser científica, racional, universal e integral, baseando-se em uma formação geral, comum a todos e que possibilitasse uma especialização profissional posterior, unificando teorização e prática. De acordo com o autor:

Otro punto esencial en su programa lo constituye el desarrollo armónico de las distintas facultades humanas, de forma que se tendrá que proceder con una cierta prioridad que respete el siguiente orden: educacion física, educacion intelectual y educacion moral (p.20).

A partir desses três pilares fundamentais, o autor definiu que a educação física se referiria ao desenvolvimento, por meio de atividades musculares e corporais, dos órgãos dos sentidos, pois seriam as primeiras necessidades do organismo infantil. A formação intelectual baseava-se no ensino de Sociologia, Biologia, Química, Física, Astronomia e Matemática, disciplinas de maior importância para o educador. O ensino deveria estar calcado na prática e no trabalho. A educação moral pautava-se em um ensino que desenvolvesse a liberdade e a responsabilidade, em uma educação para ambos os sexos.

A educação física baseava-se em três aspectos, sendo eles recreativo e esportivo, manual e profissional. A educação recreativa e esportiva objetivava o desenvolvimento do corpo e de seus limites e a socialização voltada para a solidariedade. A educação manual desenvolveria as habilidades motoras. Já a educação profissional estaria calcada no que

Proudhon denominava de politecnia, uma educação para o trabalho, no qual o aluno dominaria todas as etapas do processo de produção. A educação moral aconteceria na escola “através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social” (GALLO, 2002, p. 37). Dessa forma, o ensino estaria baseado nos princípios de solidariedade, de igualdade e de liberdade.

Como apontado anteriormente, a perspectiva anarquista de educação primava pelo acesso indiscriminado de conhecimentos a toda a população, para que todos pudessem ter acesso à produção cultural da sociedade. Esse acesso deveria ocorrer de forma que o educando, por meio de sua inquietação natural e, posteriormente, estimulada, construísse pessoalmente o seu conhecimento, ou seja, o aprendizado deveria ser significativo e estimulante ao aluno. Assim como Proudhon, Bakunin defendeu que o ensino deveria partir da prática dos alunos, por meio do ensino pelo trabalho.

Nessa perspectiva, a educação integral teve, no pensamento anarquista, uma manifestação emancipadora e questionadora, sendo o aluno educado por meio de uma formação completa. Segundo Coelho (2004), os ideais anarquistas e sua concepção político-filosófica de educação caracterizam-se por um alicerce “político-emancipador” (p. 07).

Delimitando-nos ao período histórico referenciado anteriormente, os primeiros decênios do século XX, apontaremos a concepção de educação integral, que, no Brasil, foi teorizada e praticada pelo educador Anísio Teixeira, apontada como uma educação integral com bases liberais, como descrevem Coelho (2004), Cavaliere (2004) e Chaves (2002).

### **1.3 – Concepção liberal de educação integral**

A concepção liberal de educação esteve fortemente presente nas bases do pensamento educacional brasileiro nos anos iniciais do século XX. Como descrito anteriormente, as correntes educacionais brasileiras apresentaram-se neste período com bases político-filosóficas diferenciadas. A corrente conservadora, representada pelo Movimento Integralista Brasileiro, propunha uma educação “com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade” (CAVALIERE, 2004, p. 01). A corrente libertária propunha uma educação revolucionária e emancipadora, que contemplasse os aspectos físicos, morais e intelectuais dos alunos.

Pondo em vista as considerações supracitadas, analisaremos, nesta seção, a concepção liberal de educação integral. Essa concepção apresentou-se com o “objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

A reflexão que buscamos delinear acerca da educação integral, apresentada pelos teóricos liberais, fundamentar-se-á em uma análise das propostas educacionais de Anísio Teixeira nos anos iniciais do século XX, o qual, dentre outros aspectos, devido a sua significativa atuação nos campos político e educacional, destacou-se no contexto nacional. Desta forma, conforme reitera Cavaliere (2004), “entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição” (p. 01).

Evidenciamos que, nesta pesquisa, não nos atemos, em profundidade, à questão da definição política e histórica do Liberalismo, pois, como descreve Bobbio (2004):

Acresce-se uma certa indefinição quanto aos referenciais históricos do termo Liberalismo: tal termo pode, conforme o caso, indicar um partido ou um movimento político, uma ideologia política ou uma metapolítica (ou uma ética), uma estrutura institucional específica ou a reflexão política por ela estimulada para promover uma ordem política melhor, justamente a ordem liberal (p. 687).

Partindo desse entendimento, buscamos como referência conceitual ao estudo a definição estabelecida por Lage (2006):

A palavra liberal vem do latim *LIBER* (“livre”). No sentido original, o termo refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Tais idéias surgiram com os pensadores iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu, que tentaram estabelecer os limites do poder político ao afirmarem que existiam direitos naturais e leis fundamentais de governo que nem os reis poderiam ultrapassar sob o risco de se transformarem em tiranos (p. 01).

Essa filosofia política instalou-se no Brasil a partir do movimento pela independência do país e perdura até os dias de hoje. Conforme explicitado por Cavaliere (2004), Coelho (2004) e Chaves (2002), as bases liberais foram o alicerce do pensamento do educador Anísio Teixeira e do movimento renovador dos primeiros decênios do século XX, manifestadas por meio de reformas educacionais e do documento dos Pioneiros da Escola Nova, como veremos

posteriormente.

Para a compreensão da concepção de educação integral liberal, optamos por traçar um breve percurso histórico da vida e obra do educador baiano para, assim, delinear sua trajetória teórica e prática em educação e sua atuação política e social no Brasil. Destacaremos os aspectos mais relevantes a esta pesquisa, referentes à categoria educação integral, e apontaremos os caminhos do educador que atuou, praticamente, em todos os campos ligados à educação brasileira, do ensino infantil ao superior.

Anísio Teixeira (1900-1971) nasceu na Bahia e cursou os ensinos primário e secundário em colégios jesuítas<sup>9</sup>, prosseguiu seus estudos na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, diplomando-se em 1922. Em 1924, recebeu um convite do então governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, para atuar como Inspetor Geral do Ensino no estado.

Naquele mesmo ano, publicou o artigo intitulado “A propósito da Escola Única” (TEIXEIRA, 1924), no qual teceu considerações sobre o sistema de ensino daquela escola, a partir dos escritos de Carneiro Leão sobre o tema. Em seus escritos, o educador teceu críticas negativas a esse modelo de escola, implementado na França e difundido por outros países, pois essa metodologia preconizava o desenvolvimento homogêneo e uniforme, oferecendo um ensino comum a todos os educandos. Teixeira criticou a impossibilidade do ensino único em uma sociedade complexa e de naturezas diversas. Nesse artigo, encontramos importantes reflexões sobre os seus primeiros contatos com as questões educacionais e percebemos que seus escritos partiram da negação desse sistema de ensino para a defesa de uma escola que respeitasse as particularidades dos alunos.

Em suas considerações iniciais sobre a Escola Única, apontou que, a um primeiro olhar:

Realmente, a idéia tem o seu aspecto sedutor, justificam-na dois formosos princípios: todo homem tem direito a que a sociedade lhe forneça os meios de desenvolver plenamente as suas faculdades; este direito do individuo é, por outro lado, o interesse natural da sociedade. Uma "escola única" obrigatória para todos, ministrando ensino de um modo integral e uniforme, seria o aparelho mágico destinado a dar a todos os homens o pleno desenvolvimento de suas faculdades (TEIXEIRA, 1924, p. 01).

Nessa perspectiva, Teixeira (1924) questionou:

---

<sup>9</sup> Educação religiosa católica.

Como pensar em desenvolvimento idêntico para todas as inteligências de um país, se uma delas vai constituir a inteligência de um país, se uma delas vai constituir a inteligência do camponês, outra a do industrial, outra a do letrado, a do profissional, a do artista (p. 01).

Dessa forma, ao ensinar indivíduos diferentes, do camponês ao urbano, a escola deveria respeitar suas individualidades, pois educar o homem rural e “atirá-lo à educação integral onde ele e o intelectual requintado recebem num mesmo método um idêntico ensino, é desenraizá-lo e inutilizá-lo” (TEIXEIRA, 1924, p. 02). Assim, a educação integral para o educador deveria trabalhar com as diversidades e contemplar todos os espaços de atuação da sociedade.

Outro aspecto da reflexão do autor contemplava a questão da necessária articulação entre os níveis de ensino.

[...] ensino primário obrigatório, limiar do ensino secundário; e este, gratuito, preparatório das especializações de curso superior: está aí a **escola única**, como a prevêm os desejos de justiça e igualdade de nossas democráticas sensibilidades (p. 02, grifos do autor).

Faz-se necessário ressaltar que, neste período histórico, conhecido como República Velha<sup>10</sup>, vigorava a Constituição de 1891, a qual é importante destacar que apresentava poucas orientações associadas à área educacional. Embora a carta de 1891 declarasse que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (art. 72, § 6º), ensejando, a separação entre o ensino público e o ensino religioso, não legislava sobre a gratuidade do ensino. A esse respeito, vale evidenciar que Anísio Teixeira, em seu artigo sobre a filosofia educacional da Escola Única, apresentou avanços importantes para o pensamento educacional brasileiro, uma vez que, em suas reflexões pedagógicas, defendia a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, visando à justiça e à igualdade da educação para todos.

Em 1925, o educador viajou à Europa e transformou o seu projeto de reforma do ensino baiano na lei nº 1846/1925. Em relatório à inspetoria geral do ensino do Estado da Bahia, no mesmo ano, apontou o que ele acreditava ser a ineficiência do ensino brasileiro:

A lei vigente, além de organizar administrativamente mal o serviço de ensino, limitava-o, pedagogicamente, à escola elementar e complementar, ambas absolutamente universais, que poderiam

---

<sup>10</sup> Período da história do Brasil que se estendeu de 1889 a 1930.

existir aqui ou no Afeganistão e onde se ministra uma instrução livresca e teórica (lei nº 1846/1925).

A reforma do ensino da Bahia teve importantes desdobramentos para a educação estadual, pois dispunha que o ensino deveria ser obrigatório e gratuito e que deveria ter “por objetivo a educação física, intelectual e moral do indivíduo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis à comunhão nacional” (lei nº 1846/1925).

Ao primar pela busca de uma educação completa para o aluno, respeitando as suas individualidades, inferimos que Anísio descreveu os princípios de uma **educação integral**. Uma educação que primasse pelo desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades, por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico, ou seja, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa. Assim, em seus primeiros escritos sobre educação, Anísio Teixeira já apontava seus ideais educacionais pelo viés de uma educação completa, ou seja, integral.

Em 1927, Anísio viajou aos Estados Unidos e, em 1928, retornou ao Brasil com grande influência de John Dewey<sup>11</sup>. Logo após sua chegada, apresentou um relatório intitulado “Aspectos americanos de educação”, no qual teceu importantes observações que serviram de base ao seu pensamento educacional no Brasil. Nesses escritos se destacaram quatro pontos que marcaram suas observações nas escolas americanas:

[...] numerosos edifícios vastos e apropriados; métodos de ensino vivos, práticos, em que participariam igualmente professores e discípulos; um currículo flexível e rico, com extraordinária variedade de cursos; e uma vida de estudantes variada, promovendo grande atividade coletiva<sup>12</sup>.

O autor teceu comentários sobre outros aspectos educacionais relevantes que observou na viagem, como:

[...] a integração dos métodos ativos e progressivos da educação americana com os métodos de precisão, rendimento e organização que governam a **máquina** industrial, o comércio e a burocracia naquele país, bem como aos contrastes que estabelece entre esta unidade da moderna civilização norte-americana e a situação brasileira (idem, grifo do autor).

<sup>11</sup> Filósofo e pedagogo norte-americano, 1859-1952.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/visita.htm>

Por meio do texto anterior, percebemos que o educador apresentava-se entusiasmado com o sistema educacional americano. Durante sua estada naquele país, quando regressou para se diplomar em Master of Arts, na Universidade de Columbia, teve “contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, as quais marcam fortemente sua formação e lhe dão as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto reformista para a educação brasileira” (CAVALIERE, 2004, p. 03).

Em 1929, ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira deixou o cargo na Inspeção de Ensino da Bahia e foi nomeado para a cadeira de Filosofia e História da Educação da escola Normal de Salvador. O entusiasmo pela obra de Dewey fez com que publicasse, em 1930, um ensaio intitulado “Vida e Educação”, primeira tradução nacional da obra do escritor americano. Nesse mesmo ano, publicou o artigo “Por que Escola Nova?”, no qual o autor levantou questões sobre a necessária renovação da escola tradicional:

Eu me proponho a discutir, hoje, aqui, o seguinte problema: porque escola nova? Porque toda essa agitação transformadora, e tão custosa, de práticas e hábitos já tão queridos e que vinham dando os seus resultados? Porque não satisfaz, nem pode satisfazer a “escola velha” (TEIXEIRA, 1930, contracapa)?

Dada a importância do texto supracitado para a compreensão da concepção de educação integral em Anísio Teixeira, detivemos-nos em sua análise, com o intuito de aprofundar os conceitos apresentados pelo autor no que se refere à nossa temática de pesquisa.

Inicialmente, o autor destaca o desenvolvimento da civilização nos anos 30, em relação ao século anterior. Teixeira justificou o progresso pela aplicação da ciência à civilização humana, que tornou o homem capaz de mudar, ou seja, progredir, por ele mesmo:

O fato da ciência trouxe consigo uma nova mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de coisas de estável e permanente passasse a dinâmica. Tudo está a mudar e a se transformar. Não há alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. De sorte que o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade. Tudo que ele faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. Ele ganhou o hábito de mudar, de transformar-se, de progredir, como se diz (TEIXEIRA, 1930, p. 03).

O educador baiano propunha a compreensão de uma tríade que, na sua concepção, sustentava o mundo moderno onde a escola estava inserida: a ciência, a industrialização e a democracia. A primeira diretriz, o avanço da ciência, deveria ser entendida como indutora do progresso, da civilização. Para além dos avanços materiais da civilização científica, o educador apontou que a maior transformação foi moral e social, e teceu críticas aos antigos hábitos de submissão à ordem social: “mas, o homem era o mesmo, com os mesmos hábitos morais, as mesmas docilidades à autoridade e o mesmo sentimento de permanente dependência às coisas invisíveis que o governavam e dirigiam” (1930, p. 04).

Nesse contexto de transformação social, Teixeira pressupunha que a escola deveria acompanhar essa mudança e apontou dois pontos centrais à transformação da escola: “(a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; (b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível” (p. 05). Anísio ressaltou a importância da autonomia do aluno, condição a capacitá-lo para lidar com suas questões individuais e sociais. Além disso, o autor reiterava que a escola deveria preparar o aluno para a complexidade de situações da vida. Assim, “esse novo homem, independente e responsável, é o que a nova escola deve vir preparar” (p. 04).

A segunda diretriz proposta por Teixeira foi a industrialização, pois a “indústria está tornando possível a completa exploração dos recursos materiais do planeta e mais do que isto está articulando e integrando a terra inteira” (p. 05). O autor inferiu que da industrialização emergiam grandes questões sociais, como a especialização do trabalho, novas relações familiares e a compreensão mais ampla do mundo. Sendo assim:

Dessa desintegração das pequenas unidades anteriores – o trabalho individual, o lar, a cidade e a própria nação até a vinda da grande integração da grande sociedade, – muitos problemas têm de ser resolvidos e mais uma vez se há de exigir do homem mais liberdade, mais inteligência, mais compreensão, – si é que não queremos ficar em uma simples interdependência mecânica e degradante (p. 05).

A partir de tais reflexões, a compreensão e a resolução dessas questões passariam a ser os novos paradigmas para os quais a escola deveria estar preparada. Uma nova sociedade exigiria uma nova organização da escola tradicional, de modo a preparar os alunos para atuarem como cidadãos do mundo moderno.

A última faceta da tríade proposta por Teixeira foi a democracia, a qual para o autor, constituía-se na organização fundamental do mundo moderno, capaz de expressar os sentidos individual e coletivo de respeito e solidariedade. Assim:

Dois deveres se desprendem dessa tendência moderna e se refletem profundamente em educação: o homem deve ser capaz, economicamente e individualmente e o homem deve se sentir responsável pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois pólos dessa nova formação humana que a democracia exige (p. 06).

Percebemos, nessa diretriz, que a escola preconizada pelo educador tinha um papel fundamental na sociedade para a manutenção da democracia, devendo preparar os educandos científica, industrial e democraticamente para a sociedade. Sob essa perspectiva, a escola não busca a transformação e a revolução da sociedade, como apresentamos na concepção anarquista de educação, mas a concretização, na formação de seus alunos, de uma sociedade democrática. Nessa concepção, a escola deveria servir à sociedade, formando cidadãos que servissem a essa realidade social.

A crítica à escola tradicional, baseada na necessidade de um sistema de ensino que contemplasse os aspectos modernos da sociedade e que preparasse os educandos para a vida, capazes de atender às suas necessidade individuais e coletivas tinham, nas palavras do autor, sua justificativa:

Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social porque vamos passando, para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional – preparatória e suplementar – para a escola nova de **educação integral** (p. 07, grifos nossos).

Assim, a escola renovada deveria ser um ambiente propício ao pleno desenvolvimento do aluno, onde pudesse vivenciar, de forma integrada, os hábitos morais e sociais da vida moderna:

A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência: para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade economia e social de todo o mundo (p. 09).

A consciência crítica a respeito das transformações do mundo e das potencialidades dos indivíduos frente a elas tinha papel fundamental na nova escola idealizada por Anísio Teixeira. A consciência deveria estar subsidiada na democracia, em seu sentido de liberdade individual, nos quais docentes e discentes pudessem vivenciar plenamente os preceitos democráticos. Para o autor, a finalidade da escola era “ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos” (p. 10).

Na concepção de Anísio Teixeira, para atender a essas novas funções da escola, era necessária a instituição de novos programas, métodos, professores, enfim, uma nova escola. Para tal, era preciso repensar o ato de aprender, uma vez que aprendemos aquilo que vivenciamos, que praticamos, ou seja, aprender significava apreender uma forma de agir. O ato de aprender dependia, então, de uma “situação real de experiência onde possamos praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender e, não menos profundamente, do propósito em que estiver o aluno de aprender essa ou aquela coisa” (p. 11).

A vivência escolar deveria preparar os discentes para as questões da própria vida. Logo, se “a escola quer ter uma **função integral** de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que ela viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados” (p. 12, grifos nossos).

Nas bases da concepção de educação integral de Anísio Teixeira, era indispensável que os alunos fossem ativos no processo de aprendizagem. Para tal, professores e escola deveriam exercer os preceitos da democracia e da liberdade. O respeito à voz do aluno e à sua capacidade de resolver problemas e de criar suas soluções deveriam ser respeitados.

Para Anísio Teixeira, a função da escola é acompanhar, corrigir e harmonizar a educação integral do indivíduo. O autor propõe que:

[...] a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (1959, p.83).

O autor afirma, ainda, que a finalidade da educação, confunde-se com a finalidade da vida. Assim, “no fundo de todo esse estudo paira a convicção de que a vida é boa e pode ser tornada melhor” (1934, p.54), pois é essa a filosofia que nos ensina o momento em que vivemos. Sendo assim, a “educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais” (p. 54).

No ano de 1931, o educador deixou a Bahia e foi para o Rio de Janeiro, na época Distrito Federal do Brasil, onde foi convidado a assumir a Diretoria da Instrução Pública do

Distrito Federal. Nesse período, exaltavam-se as discussões a respeito da laicidade do ensino público e emergiam embates ideológicos entre os defensores do ensino religioso e os do ensino laico. Segundo Romanelli (1997):

Essas lutas tiveram seu ponto culminante no início da década de 1930, quando foi retomada a questão, por causa do conteúdo das reformas educacionais que começavam a ser implantadas em alguns Estados e por causa dos princípios abraçados pelo movimento renovador da educação que tinha dado ênfase à necessidade da permanência da laicidade do ensino (p. 143).

Os movimentos de reforma educacional primavam, além da já mencionada laicização, pela obrigatoriedade do ensino, tendo o Estado como seu mantenedor, pela educação para ambos os sexos e pela expansão da escola pública. Esse movimento de renovação educacional teve seu apogeu com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros<sup>13</sup>. Este documento propunha uma reforma educacional de âmbito nacional e objetivava “imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente” (ROMANELLI, 1997, p. 145).

A seguir, apontaremos brevemente os fundamentos educacionais contidos no Manifesto de 1932 que julgamos ser pertinentes à compreensão da concepção liberal de educação integral.

### **1.3.1 – O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: bases da concepção liberal de educação integral**

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou-se à sociedade brasileira como um documento de reformulação educacional no Brasil e foi endereçado “ao povo e ao governo”, conforme descrito no título do mesmo. Formulado após 43 anos de regime republicano, o Manifesto aponta a desarticulação entre as reformas educacionais e econômicas e a sucessão de ações fragmentadas e parciais como problemas fundamentais a

---

<sup>13</sup> Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J.P Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

administrar. Essas questões, a necessidade de determinar os fins filosóficos e sociais da educação, e a aplicação de métodos científicos aos problemas educacionais justificaram a necessidade do movimento de renovação educacional, segundo os educadores que organizaram o manifesto. Assim:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (GHIRALDELLI, 2001, P. 56).

Segundo o Manifesto, a educação era um reflexo da filosofia predominante em cada época, ou seja, era determinada pela estrutura da sociedade. A educação tinha por objetivo “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de **dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento**, de acordo com uma certa concepção do mundo” (GHIRALDELLI, 2001, p. 59, grifos dos autores).

Ao destacar as finalidades da escola, o movimento renovador enfatizou a importância do desenvolvimento do indivíduo que está inserido no meio social, mas propôs que o fim dessa não fosse o de servir aos interesses de classes, mas os de “solidariedade, de serviço social e cooperação” (idem, p.59-60). Dessa forma, não seriam de valia à educação os fins particulares de determinados grupos sociais, mas sim as características individuais sociais e biológicas dos educandos.

Em face à exposição dos princípios e fins da educação, o movimento renovador via no Estado o mantenedor da educação pública no país. Segundo o Manifesto:

[...] do direito de cada indivíduo á sua **educação integral**, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente publica, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições saciais (GHIRALDELLI, 2001, p. 61, grifos nossos).

Nota-se que o manifesto advogava a educação pública ao Estado como sendo uma função primordial e essencial a ser cumprida. A atuação da família na educação dos seus teria sua função transformada frente à responsabilidade do Estado perante a educação pública, pois família e escola caminhariam juntas na função educativa. Assim, a escola pública deveria

prover uma educação de qualidade para as crianças de 7 a 15 anos, comum e igual para todas, uma escola laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos.

Os princípios de unidade, autonomia e descentralização da função educacional estavam inseridos no documento como formas democráticas do desenvolvimento educacional no país, o qual primava pela formação integral das novas gerações. Portanto, fazia-se essencial ao movimento renovador do ensino que as instituições educacionais mantivessem uma unidade pedagógica, munidas de uma ampla autonomia técnica, econômica e descentralizada quanto a interesses regionais, uma vez que buscava um ensino comum a todos os cidadãos brasileiros.

A procura por uma educação que primasse pelo desenvolvimento integral do aluno tangenciava a compreensão de que a educação não poderia ser caracterizada pela descontinuidade e desarticulação de seus sistemas. A educação deveria estar interligada, da escola infantil à universidade, em um todo que respeitasse as particularidades de cada fase do desenvolvimento do educando:

**A continuação ininterrupta de esforços criadores** deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas (GHIRALDELLI, 2001, p. 69, grifos do autor).

A unificação não contemplaria a dicotomia entre a educação manual e a intelectual, pois ambas teriam a mesma base comum de cultura geral. A escola teria por finalidade, quanto aos diversos núcleos sociais, a implementação de trabalhos diferenciados que contemplassem as diferentes formas de trabalho. Fazia-se necessário, segundo o movimento:

Pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio (GHIRALDELLI, 2001, p. 68).

A docência, a ser exercida nesses sistemas educacionais, deveria possuir uma formação pedagógica completa, vivenciada na universidade. O movimento via nos professores uma ferramenta fundamental ao movimento renovador da educação, pois uma

graduação de qualidade deveria acontecer nos centros universitários, onde a Pedagogia estaria inserida em um contexto cultural mais amplo. Logo, para que os fundamentos educacionais supracitados pudessem se desenvolver no movimento renovador da educação, era fundamental uma formação de professores de qualidade.

Essa educação integral, prevista pelo movimento dos pioneiros da educação, aconteceria tendo a escola como núcleo educativo, agindo de forma integrada à sociedade. Para o movimento:

Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação (GHIRALDELLI, 2001, p. 75).

O movimento renovador teve por fundamento a educação integral que contemplava os aspectos físicos, morais e intelectuais do educando e ampliava o espaço escolar ao ambiente social, tendo como centro do processo a escola. Esse movimento teve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como documento norteador de suas bases pedagógicas e filosóficas.

Nessa perspectiva, a concepção de educação integral defendida pelos liberais teve no Manifesto de 1932 suas bases epistemológicas e fundamentos educacionais apresentados à sociedade, potencializando a circulação de ideias e os debates educacionais no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Segundo Chaves (2002), a educação de tempo integral não se constituía em uma exigência social e pedagógica do início do século XX, mas a educação integral “era algo imprescindível de ser realizado” (p. 58).

A partir das considerações anteriormente tecidas, a seção subsequente retoma os aspectos referentes aos encontros e desencontros entre os postulados defendidos pelas ideologias educacionais mencionadas. Destaca alguns apontamentos sobre **educação integral** nas décadas posteriores ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, além de descrever algumas experiências de educação implementadas a partir dessas concepções.

#### 1.4 – Educação integral: experiências posteriores ao Manifesto de 1932

À compreensão da categoria **educação integral** nas décadas posteriores ao Manifesto de 1932, faz-se essencial o entendimento de seus conceitos fundamentais, a partir dos quais emergem múltiplas interpretações relativas a tempo, espaço e aprendizagem. Nas análises apresentadas anteriormente, demonstramos que as concepções de educação integral, presentes no Brasil no início do século XX, primavam pela definição calcada na **formação integral do ser humano**, a partir da compreensão de que é necessário o desenvolvimento de seus aspectos individuais e sociais.

Assim, descrevemos que a concepção integralista destacava a importância de uma educação integral para o homem integral, formando o homem físico, intelectual, cívico e espiritual, a partir de princípios político-conservadores. Os teóricos do Anarquismo também acreditavam na formação do homem completo: intelectual, moral e físico, mas se baseavam em princípios emancipadores. O Liberalismo educacional de Anísio Teixeira também propunha a formação completa do homem, mas voltada para a democracia, a industrialização e a experimentação, pelo princípio filosófico político-desenvolvimentista.

A compreensão das bases político-filosóficas da educação integral no Brasil do início de século XX fundamentou nossas inquietações quanto aos aspectos teóricos desse tema e nos possibilitou o aprofundamento dos seus meandros conceituais. A partir do entendimento desses fundamentos, desvelamos algumas experiências implementadas no Brasil que tiveram os ideais educacionais do início do século XX como norteadores de seus projetos político-pedagógicos. De acordo com Cavaliere (2007), “a partir da abertura política, na década de 1980, algumas experiências ocorreram nesta direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro” (p. 1016).

Nessa perspectiva, apresentaremos quatro propostas que, na segunda metade do século XX e início do século XXI, foram idealizadas a partir de projetos político-pedagógicos que tinham por objetivo a educação integral, a citar (1) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, (2) os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, (3) os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e (4) os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo.

Em 1950, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira, então secretário de educação e saúde, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), também conhecido como Escola-

Parque, um centro educacional popular em nível primário que propunha suas atividades em tempo integral. Baseada nos ideais liberais do educador, a instituição tinha por objetivos:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmos e aos outros.<sup>14</sup>

A presença dos fundamentos político-filosóficos da educação integral de Anísio Teixeira é evidente e consolida-se nos objetivos supracitados. A ideia de integração das instâncias escolares e de seus agentes, da educação para o desenvolvimento econômico do país, da formação do homem como ator de um papel social pré-estabelecido e os preceitos de autonomia e liberdade evidenciam este modelo. De acordo com Cavaliere (2004):

Na contramão da história da escola pública brasileira que já singrava, àquela altura, o caminho do aligeiramento, o Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública (p. 15).

O CECR é constituído por Escolas-Classe e pela Escola-Parque, que funcionam em turnos alternados, cada qual com quatro horas diárias. A primeira é composta por salas de aula, onde são oferecidas as matérias de ensino: linguagem, matemática, ciências e estudos sociais. Na segunda, ocorrem as atividades ligadas, por exemplo, ao trabalho, às artes, à saúde, biblioteca, entre outros.

O tempo integral, constituído por oito horas de atividades, administrado em turno e contraturno escolar é fundamento primordial para essa concepção de educação, que prima pela formação integral do indivíduo, por meio de atividades diversificadas e em jornada ampliada.

No Estado do Rio de Janeiro, no governo Leonel Brizola, foi desenvolvido o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), sequenciado em dois Programas Especiais de Educação: 1º PEE, de 1983 a 1986 e 2º PEE, de 1991 a 1994, os quais tinham por objetivo implementar uma proposta de educação integral em tempo integral, com atividades curriculares voltadas para a formação complementar dos educandos. Esse projeto

---

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/escola\\_parque/historico\\_do\\_cecr.htm](http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm)

educacional, idealizado por Darcy Ribeiro, teve forte influência do pensamento de Anísio Teixeira.

Os dois programas apresentaram propostas diferentes quanto à realização de suas atividades. O primeiro programa propôs a organização em turno e contraturno escolar, realizando as aulas do “núcleo comum” pela manhã e as atividades “extras” à tarde. O segundo intercalou as atividades ao longo do dia, não dando margem à dicotomização entre atividades de sala de aula e atividades “extras”.

Na proposta inicial, a escola seria de tempo integral, somando oito horas de atividades. A estrutura arquitetônica<sup>15</sup> foi constituída por três blocos: um para salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e lazer, outro destinado ao ginásio e vestiários, e o último para abrigar a biblioteca escolar, sobre ela, a moradia para os alunos residentes. “Tendo em vista as necessidades específicas da maioria dos alunos, proveniente dos segmentos sociais de baixa renda, o CIEP fornece assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho todos os dias” (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Segundo o Livro dos CIEPs (RIBEIRO, 1995), o 1º PEE foi resultado da conjugação de ideias dos educadores e das autoridades educacionais e teve por diretriz básica:

A recuperação da escola pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido – e com a correção desejável (p. 35).

No ano de 1991, inspirados no modelo dos CIEPs, no governo Collor, então presidente do Brasil, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), uma das metas do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Os CIACs tinham por objetivo ministrar aulas em horário integral para o ensino fundamental, “envolvendo programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros”.<sup>16</sup> De acordo com Coelho (2000), eles foram projetados “em espaço físico amplo, com quadra de esportes, módulos para Educação Infantil, Fundamental, teatro de arena e salas-laboratório, além de refeitório e espaço para a Saúde” (p. 53).

No ano de 2003, no governo Marta Suplicy, na cidade de São Paulo, foram inaugurados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), complexos educacionais que

---

<sup>15</sup> Projeto arquitetônico de Oscar Niemayer.

<sup>16</sup> Disponível em: [www.educabrasil.com.br](http://www.educabrasil.com.br).

dispõem de creche, pré-escola, ensino fundamental completo, centro comunitário, teatro, cinema, biblioteca, quadra de esportes, piscinas, salas de televisão e vídeo, área de lazer, entre outros. Teve por objetivos o desenvolvimento integral dos educandos; articulação de programas para o desenvolvimento da comunidade e o desenvolvimento de experiências inovadoras no campo da educação. Esse projeto teve por base a concepção pedagógica da Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira, na qual a ampliação das tarefas escolares, por meio do oferecimento de atividades diversificadas, ocorre em dois turnos distintos.

A partir das considerações tecidas anteriormente, inferimos que as experiências brasileiras de educação integral tiveram influências dos preceitos educacionais do educador Anísio Teixeira e tiveram por embasamento a noção da formação integral do educando, por meio do desenvolvimento de suas múltiplas facetas.

Conforme evidenciamos, o CECR, os CIEPs e os CIACs têm no oferecimento da jornada ampliada importante fundamento pedagógico. Nesse sentido, acreditamos ser necessário tecer algumas considerações a respeito da jornada ampliada, por ser um tema recorrentemente associado à educação integral.

A ampliação da jornada nas instituições escolares deve ter por objetivo o processo formativo do educando, voltado à sua emancipação (CAVALIERE, 2002b), assim, “o tempo em que o indivíduo está sob a ação da instituição tem que ser não apenas ampliado ou intensificado, mas qualitativamente transformado” (p. 125). Cinco anos após tecer essas considerações a respeito do tempo escolar, a autora retoma este tema demonstrando que a ampliação do tempo escolar pode estar embasada por três justificativas à sua implementação, apresentando-se de forma conjunta umas a outras, ou individualizada.

Segundo Cavaliere (2007):

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (p. 1.016).

As três justificativas relacionadas à ampliação da jornada escolar, destacam-se no cenário educacional, quer por meio de projetos pedagógicos, quer pela implementação de políticas públicas. Ainda, segundo a autora, podemos identificar quatro concepções de escola

de tempo integral, que percorreram os últimos dez anos e se manifestam, ainda hoje, no pensamento educacional brasileiro.

A primeira delas é a ideia **assistencialista** de educação, na qual a escola tem a função de atender às crianças das classes populares. De acordo com a autora, essa visão predomina e entende a escola de tempo integral como um espaço para os “desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1.028).

A segunda concepção associa-se a uma visão **autoritária**, na qual a escola teria o papel de formar o aluno para o trabalho, evitando que fique na rua. Assim, “a escola de tempo integral seria uma espécie de instituição de prevenção ao crime” (p. 1.029).

A terceira visão é calcada na escola como um instrumento **democrático**, pois, a partir do tempo integral, o educando tem em sua formação o caráter emancipatório:

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (p. 1.029).

A quarta concepção baseia-se na ideia de que o ensino pode ocorrer dentro ou fora do espaço escolar e que o horário integral independe do ambiente escolar, caracterizando-se por uma visão **multissetorial**, pois a:

[...] educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (p. 1.029).

Atentamos para o fato de que, em algumas experiências, esses conceitos se manifestam de forma interligada, podendo uma política pública de educação integral em jornada ampliada ter por justificativa mais de uma abordagem. Assim, a título de exemplo, os CIEPs propunham a ampliação da jornada escolar a partir das justificativas de que o aluno de baixa renda precisa de assistência na escola, concepção assistencialista, e de que o tempo integral proporcionaria o acesso democrático e emancipador ao conhecimento, terceira

concepção apresentada por Cavaliere (2007). Neste sentido, essas abordagens devem ser entendidas de forma não estanques, tendo em vista a complexidade de atuação de políticas públicas em educação integral.

Respaldadas no arcabouço teórico tecido neste capítulo, vislumbramos que as concepções de educação integral que emergem dos paradigmas político-filosóficos apresentados e as abordagens estabelecidas por Cavaliere (2007) sobre as escolas de tempo integral podem relacionar-se entre si. Assim, apesar de não percebermos o direcionamento dos ideais conservadores e socialistas à jornada ampliada, inferimos que, na primeira, a concepção autoritária, a forma de organização do tempo escolar seria caracterizada pela ordem e rigidez de sua rotina. A segunda relacionar-se-ia à concepção do tempo direcionada à emancipação dos educandos, a partir de uma concepção anarquista de liberdade. Por sua vez, o tempo como instrumento de democracia liga-se intimamente ao conceito anisiano de educação integral, no qual a emancipação do alunado fundamenta-se em preceitos liberais.

Remetendo-nos ao objeto desta pesquisa, o Programa *Mais Educação*, descreveremos no capítulo subsequente a concepção de educação integral que fundamenta alguns conceitos descritos na Portaria Normativa Interministerial nº 17. Assim, o Capítulo 2 apresenta o debate atual de educação integral, em que a escola e seus parceiros atuam, em conjunto, para a consecução dos objetivos educacionais desejáveis a uma educação de qualidade. Ressaltamos que esse paradigma se configura como uma das possibilidades de implementação da educação integral no Brasil, sendo as concepções que se destacaram no início do século XX ainda presentes no cenário nacional de educação.

## 2 - EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEBATE ATUAL

O capítulo anterior teve por finalidade apresentar um breve histórico das concepções político-filosóficas de educação integral que se manifestaram no Brasil, desde as primeiras décadas do século passado. Os projetos implementados na segunda metade do século XX, a citar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) e os dois Programas Especiais de Educação dos CIEPs (1983-1986 / 1991-1994), experiências de grande repercussão no cenário educacional brasileiro, possibilitaram o fomento de debates, pesquisas e produções acadêmicas sobre o tema da educação integral<sup>17</sup>.

A partir da publicação da Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a temática da educação integral em jornada ampliada recebeu respaldo legal para sua implementação em âmbito nacional, uma vez que determinou que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (art. 34, § 2).<sup>18</sup>

Partindo desse entendimento, neste capítulo, faremos considerações sobre uma das concepções de educação integral que tem sido incorporada às políticas públicas atuais de educação, a citar o Programa *Mais Educação*, objeto de análise desta pesquisa e aos debates acerca dessa temática. Ressaltamos, de início, que – devido à complexidade de atuação e seu caráter inovador à organização curricular da educação –, a concepção a que nos remetemos neste capítulo se apresenta em processo de construção epistemológica.

Sendo assim, para respaldar os apontamentos sobre o tema, trouxemos autores que refletem sobre ele, de forma a contribuir com a formação de um arcabouço teórico que norteie as considerações tecidas e que contribua para dar corpo a esse debate, ainda pouco explorado pelas pesquisas educacionais, no intuito de provocar reflexões “nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções [...]” (CAVALIERE, 2009a, p. 53), tanto nas concepções de educação integral descritas no capítulo anterior, quanto no debate atual sobre o tema<sup>19</sup>.

Nesse aspecto, concordamos com Pacheco (2008) quando aponta que a discussão sobre uma proposta de educação integral não é simples e engloba diferentes dimensões conceituais como “tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre

---

<sup>17</sup> Esse fato é comprovado no levantamento das dissertações, teses, artigos e capítulos de livros que contemplaram a educação integral em suas pesquisas, realizado por Ribetto e Maurício (2009).

<sup>18</sup> Considerações sobre a LDB e a educação integral e (em) tempo integral serão tecidas no Capítulo 3.

<sup>19</sup> Ressaltamos que, tanto o debate atual, quanto as concepções que se fundamentam nas correntes político-filosóficas apresentadas no Capítulo 1, estão presentes no cenário nacional de políticas públicas.

diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação” (p. 05). Assim, de acordo com a autora, “estas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema” (idem, p. 05).

Por isso, evidenciamos *a priori* que, com respaldo na LDB, as categorias tempo e espaço, citadas por Pacheco (2008), atrelam-se intimamente à concepção de educação integral que abordaremos neste capítulo. No intuito de iniciarmos nossas reflexões sobre o tema, no que se refere à relação entre espaço e educação integral, partimos da reflexão de Cavaliere (2009b), em entrevista ao Jornal do Professor. A autora aponta que é possível reconhecer dois formatos de educação integral, que se configuram de forma diferenciada:

[...] um mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos no interior das unidades escolares, em seus espaços e em seus profissionais. Outro que se lança para fora da escola, buscando apoio e parcerias com agentes externos a ela (p. 01)<sup>20</sup>.

A primeira vertente destacada pela autora nos remete aos ideais que respaldaram as experiências de educação integral que destacamos no capítulo anterior, tendo como objetivo a formação completa do educando, a partir de práticas educativas que tinham a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação integral.

A concepção abordada neste capítulo vai ao encontro do segundo formato de educação integral a que a autora se refere na citação anterior, com ênfase na oferta de atividades diversificadas, articuladas a outros setores da sociedade e com a participação da escola, da família e da comunidade. Segundo dados levantados por Cavaliere (2009a), as experiências de políticas públicas de ampliação da jornada escolar que são implementadas nas prefeituras das grandes capitais tendem a seguir esse modelo de educação integral, com ênfase:

[...] na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (p. 53).

Frente ao exposto, pensar a educação integral no debate atual requer direcionar o olhar para uma concepção de educação que se desenvolve em tempos, espaços e práticas

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/jornal.html>

curriculares que contemplam múltiplas possibilidades de realização e que podem ocorrer dentro ou fora da instituição escolar.

Sob tal perspectiva, a educação integral tem seus meandros conceituais baseados em concepções e experiências que diferem, em alguns aspectos, das propostas de educação integral preconizadas no arcabouço teórico apresentado no capítulo anterior, como veremos no decorrer deste capítulo. Como descrito anteriormente, as teorias político-filosóficas do início do século XX calcavam seus fundamentos na educação integral como formação integral do homem, tendo como centro do processo educacional as instituições escolares. No tocante à valorização do desenvolvimento integral do educando, tanto essas concepções como o debate atual de educação integral reiteram a sua importância. Nessa perspectiva de formação integral, Maurício (2009) aponta que a concepção de educação integral a qual defende:

[...] reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social (p.26).

Compartilhamos com a autora a concepção que reconhece o indivíduo como um ser formado por múltiplas facetas, sendo a formação integral um caminho para contemplar o seu pleno desenvolvimento, indo, nesse aspecto, ao encontro das concepções político-filosóficas do início do século XX e ao debate atual, como descrito anteriormente.

As concepções educacionais abordadas no Capítulo 1, propunham a oferta de atividades diversificadas oferecidas na e pela escola, por sua vez, o debate atual de educação integral, além de valorizar a oferta de diferentes atividades, aponta para uma perspectiva educacional onde tempo, espaço e aprendizagem se configuram a partir da multiplicidade de funções a que hoje se atribui à educação. Nesse aspecto, Cavaliere (2002a) afirma que:

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, **mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável** (p. 248-249, grifos nossos).

Nesse sentido, à função educacional da escola, nos últimos tempos, vem-se associando a uma dimensão social mais ampla. A educação tem assumido funções que, tradicionalmente,

estavam sob a responsabilidade de outras secretarias como assistência social, saúde, esporte, segurança, entre outras, que desenvolvem ações conjuntas com a Secretaria de Educação, com vistas ao oferecimento de oportunidades educacionais que contemplem a formação completa do aluno.

Essa visão intersetorial<sup>21</sup> de educação tem por escopo o reconhecimento de que as trocas conceituais, gerenciais e técnicas entre políticas diversas possibilitam a melhoria da qualidade da educação. Tal entendimento insere o ensino e a aprendizagem em um contexto mais amplo, em um processo que visa formar o homem integralmente, corroborando para a educação integral do sujeito, por meio do oferecimento de outras oportunidades educacionais.

A partir desse entendimento “a compreensão das políticas de educação integral em tempo integral como inerentes à natureza da instituição escolar e de seu espaço vêm sendo questionadas” (COELHO, 2009, p. 92). Essa realidade aponta para um paradigma educacional em que a educação contempla aspectos sociais mais abrangentes, sendo a atuação intersetorial uma de suas possíveis características. Dessa forma:

Para o debate acerca da educação integral, do ponto de vista das ações preconizadas pelo Ministério da Educação, a **intersetorialidade** se impõe como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular aos componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas (BRASIL, 2009, p.34, grifos nossos).

Em consonância a essa perspectiva, na publicação do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), encontramos menção às características e aos novos desafios impostos à educação, presentes no atual debate:

[...] as funções historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras, entre elas a escola, estão também se modificando e exigindo novas configurações, o que implica agregar novos elementos aos conceitos existentes e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições (BRASIL, 2009b, p. 21-22).

Dessa forma, a concepção sobre qual nos propomos refletir neste capítulo busca a valorização das políticas educacionais a partir de seu inter cruzamento com outras esferas de atuação, como a assistência social, esportes, cultura, saúde e meio ambiente, indo ao encontro

---

<sup>21</sup> Optamos pela expressão “intersetorial” pelo seu significado de reciprocidade entre setores, de mútua colaboração entre eles.

do processo de ampliação das responsabilidades educacionais apontado por Cavaliere (2002a), anteriormente citada. Sobre essa perspectiva, Carvalho (2006) evidencia que a política educacional, quando fechada em si mesma, perde seu caráter transformador e assinala para a necessidade de a educação estabelecer relações com outros setores:

Não se quer mais uma política centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas). A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, meio ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social (p. 10).

Nesse sentido, retomamos o pensamento de Cavaliere (2007), descrito no Capítulo 1, quando aponta a existência de diferentes “visões de escola de tempo integral” (p. 1.028). Para a autora, essa concepção que abarca a atuação multissetorial da educação independe do conceito de escola de tempo integral, pois suas atividades podem ocorrer dentro ou fora da instituição escolar. Assim, “as estruturas de Estado, **isoladamente**, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (p. 1.029, grifos nossos).

Dessa forma, a implementação da educação integral conta com a participação não somente da comunidade escolar, mas de toda a sociedade que a envolve. Percebemos, assim, que, ao envolver diversos setores ao processo educacional, a educação integral, no contexto atual, pretende estabelecer múltiplas relações sociais e políticas, conferindo à educação uma “dimensão relacional” (VILLAR, 2001). Segundo a autora:

[...] a **dimensão relacional** que caracteriza as dinâmicas de desenvolvimento integral de um território, no quadro da gestão participativa, da cooperação público-privada, do progresso da vida coletiva e da definição dos projetos cívicos que animam amplos setores da população, defini-se como elemento nuclear de um discurso global que faça frente aos desafios econômicos, sociais, culturais e educativos de uma sociedade, traduzindo-se em propostas e ações concretas que unam esforços e interesses (p. 14, grifos da autora).

A educação integral, compreendida pela dimensão relacional, prevê a articulação entre as políticas públicas, na perspectiva da intersetorialidade, e as ações integradas da comunidade escolar com as famílias, a sociedade civil e organizações não-governamentais. O estabelecimento de parcerias é tido como elemento fundamental à oferta de novas

oportunidades educacionais nas quais os educandos vivenciam diversas experiências educativas, sociais, culturais, entre outras.

A partir desse entendimento, “a educação não é só uma preocupação do sistema educativo, mas sim um instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal” (VILLAR, 2001, p. 14). Esse conceito repensa o território, e não apenas a escola, como um espaço educativo capaz de desenvolver a potencialidade humana de forma integral, implicando a “conversão do território urbano em território intencionalmente educador” (MOLL, 2008, p.14). Para tal, faz-se fundamental a implementação de uma “administração relacional” capaz de estabelecer a coordenação entre todas as esferas envolvidas no processo, dada a complexidade de atuação requerida à educação (VILLAR, 2001).

Nessa perspectiva, a categoria espaço educativo, ou seja o local onde ocorre a aprendizagem, engloba a escola e todo o território em que ela está inserida. A partir desse pressuposto, Gadotti (2008), quanto à ampliação dos espaços educativos, aponta que, para que se inicie o processo de implementação da educação integral nas escolas, faz-se necessário “**mapear** o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, numa verdadeira pedagogia do lugar, **uma pedagogia da cidade**, da cidade educadora” (p. 04, grifos do autor).

A proposta da cidade educadora busca entender o território como um espaço educativo, rico em manifestações culturais, sociais, econômicas, políticas, esportivas e de lazer, dentre outras, aproveitando todas as suas potencialidades. Assim, as novas funções da escola estão atreladas ao pressuposto de que a instituição educativa, por si só, não é suficiente para atender à nova realidade demandada pela sociedade.

De acordo com Villar (2001):

A cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe, ou quando menos o pretendem, todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente (p. 20).

Segundo a autora, a filosofia das Cidades Educadoras, historicamente, evoluiu de um contexto social, no qual escola e comunidade pouco se relacionavam no sentido de compartilharem a função educativa, para a visão atual quando se entende que ambas se interrelacionam. Alfieri, citado por Villar (2001), estabelece três etapas da evolução da filosofia das Cidades Educadoras. A primeira delas é datada da década de 1970, quando a

educação era responsabilidade das escolas, as quais definiam como utilizar os recursos oferecidos pela comunidade, a partir de seu planejamento político-pedagógico. No entanto, a recíproca não era verdadeira, pois a escola não oferecia abertura à comunidade.

A partir da década de 1980, a visão escolacêntrica da educação passou a dar voz a um discurso que aponta para a riqueza da relação escola-comunidade, pelo entendimento de que a experiência obtida no território deve ser transformada em cultura na escola. Na ocasião, passaram a ser comuns passeios e visitas a espaços fora do ambiente escolar.

A última etapa, a partir da década de 1990, aponta para a complexidade que envolve a relação escola-comunidade no momento em que se define um projeto educativo territorial entre os diferentes agentes educativos implicados no sistema, integrando, de forma completa, o educando à comunidade local, em uma concepção na qual a cidade se transforma em Cidade Educadora.

Os princípios da Cidade Educadora foram expressos na Declaração de Barcelona, Espanha (1990), a qual buscou “sistematizar numa Carta os princípios básicos que devem formar o perfil educativo da cidade” (Carta das Cidades Educadoras, 1994, p. 01) . De acordo com o documento, os vinte os princípios fundamentais para a implementação da educação valorizam os aspectos sociais e humanos da cidade e todo o seu potencial ao desenvolvimento do educando.

Cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeia - outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países -, com o objetivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes (1994, p.01)<sup>22</sup>.

À educação integral em suas dimensões quantitativa, mais tempo sob a responsabilidade da escola, e qualitativa, formação integral do homem, soma-se uma perspectiva integradora de aprendizado, na qual o espaço escolar constitui um dos centros educacionais, e não mais o principal, como percebemos nas experiências destacadas no capítulo anterior. Dessa forma, segundo o referido documento “hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras” (idem, p. 01). De uma forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.quintacidade.com/wp-content/uploads/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>

De acordo com o referido documento:

A cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com objetivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou experiências que surgem de uma forma aleatória ou nascem de critérios comerciais. E ainda que o conjunto das propostas apresente, algumas vezes, contradições, ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre, a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer a mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária (1994, p. 01).

Partindo desse entendimento, no contexto nacional atual das políticas públicas, a proposta de educação integral, objetivando o desenvolvimento de inter-relações entre a escola e a comunidade, tem, como uma de suas perspectivas de atuação, o estabelecimento de Redes de Aprendizagem. Esta abordagem, que não se configura como uma nova forma de organização das propostas pedagógicas, tem por fundamento a criação de redes de colaboração.

Com a disseminação do conceito de **organização em rede**, entre as décadas de 1980 e 1990, alguns municípios passaram a criar um ambiente de colaboração entre as escolas, a equipe central da Secretaria Municipal de Educação e a comunidade local, articulando-as em torno de **projetos de rede**. Um dos componentes mais importantes na dinâmica dessa estrutura de rede é a capacidade de criar relações não-lineares e intensa conectividade entre seus membros. Essa característica permite estabelecer um processo de contínua aprendizagem, gerando inovação (BRASIL, 2008, p. 15, grifos do autor).

A partir do entendimento que envolve o conceito de redes de aprendizagem e do conseqüente reconhecimento de que o espaço extraescolar se configura como um espaço de aprendizagem e socialização, a comunidade onde a escola está inserida passa a ser concebida como um ambiente social com potencial para auxiliar na melhoria da qualidade da educação.

Com base nessa concepção, no ano de 2008, o Ministério da Educação publicou um estudo para apresentar os resultados da pesquisa intitulada “Redes de Aprendizagem”, realizada pelos seguintes órgãos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Ministério da Educação (MEC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Vale destacar que a pesquisa anteriormente enunciada teve por principal objetivo realizar um levantamento sobre as práticas educacionais das redes municipais de ensino que obtiveram bons resultados “a partir do cruzamento de informações socioeconômicas dos

alunos, extraídas do questionário que faz parte da Prova Brasil, com informações dos municípios e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, 2008, p. 07).

A pesquisa, realizada em 37 redes municipais, integrantes das cinco regiões geográficas do país, buscou a compreensão dos fatores que potencializaram a melhoria da educação nestes municípios e definiu dez ações comuns a eles, as quais em conjunto, contribuem para o avanço da qualidade educacional: (1) foco na aprendizagem, (2) consciência e práticas de rede, (3) planejamento, (4) avaliação, (5) perfil do professor, (6) formação do corpo docente, (7) valorização da leitura, (8) atenção individual ao aluno, (9) atividades complementares e (10) parcerias.

De acordo com os resultados da pesquisa:

[...] **a escola deixa de ser o único espaço educativo** para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. É uma nova forma de pensar e fazer a educação, que envolve múltiplos espaços e atores e se estrutura com base no trabalho em rede, da gestão participativa e da co-responsabilização (BRASIL, 2008, p. 62, grifos nossos).

Nesse sentido, a estrutura de redes oferece uma dinâmica pedagógica diferenciada em relação às concepções de educação que descrevemos no Capítulo 1 deste estudo, pois demanda a participação do Estado, das instituições escolares e da comunidade, entre outros, para a incorporação de questões locais e globais nos projetos político-pedagógicos das comunidades escolares. As redes de aprendizagem têm por fundamento a concepção de que a educação deve se desenvolver no espaço escolar e fora dele, articulando-se com diversos atores sociais, instituições locais na forma de redes de aprendizagem, possibilitando um ensino que contemple múltiplos tempos e espaços educativos e, conseqüentemente, oportunidades educacionais.

A visão de ações integradas de educação integral ganhou força no cenário pedagógico brasileiro a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como aprofundaremos no capítulo subsequente. A LDB determina que o ensino deverá ser ministrado com base em princípios educacionais, sendo um deles a “valorização da experiência extraescolar” (art. 3º, inciso x). Sob este enfoque, parcerias extraescolares encontraram respaldo legal à sua participação nas atividades propostas pela escola, a qual histórica e socialmente tem se apresentado como central no processo de ensino-aprendizagem.

A valorização da participação de diferentes setores no processo educacional, encontra acolhimento nas palavras de Setúbal (2006) que afirma que a educação integral:

Ressurge como expectativa de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como estratégia de convocação de muitos espaços de aprendizagem, como possibilidade de alargamento da participação de diferentes políticas sociais e da sociedade organizada no processo educativo e, também, como alternativa importante para a melhoria dos índices educacionais no país (p. 03).

Indo de encontro aos projetos educacionais centrados exclusivamente nos sistemas formais de ensino, essa visão pressupõe que a educação se desenvolve por meio da jornada ampliada, da intersetorialidade, da oferta de ações integradas, da ampliação do espaço educativo, entre outros. Assim, refletir sobre a educação integral nesse contexto implica pensá-la numa perspectiva integrada e percebê-la a partir de um paradigma em que os conceitos de tempo, espaço e aprendizagem se configuram para além da instituição escolar.

Nessa perspectiva, o tempo escolar que, nas experiências de educação integral, descritas no Capítulo 1, era caracterizado pela jornada em que o educando estava dentro da escola, ou, esporadicamente, realizava atividades fora dela, mas intimamente relacionadas ao currículo formal, no debate atual, passa a ser entendido como o tempo no qual o aluno está sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela, desenvolvendo a sua formação integral (MENEZES, 2008).

Partindo desse entendimento, a demanda pela jornada ampliada “traz como consequência a necessidade de espaço” (MAURÍCIO, 2009, p.26), que deixa de ter ênfase na instituição escolar, a partir da compreensão de que é possível haver aprendizagem em todos os espaços com potencial educativo, intra, inter ou extraescolares.

Por esse paradigma, de acordo com Carvalho (2006), a escola deve ser compreendida a partir de um novo contexto:

Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem. As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente invadem o campo das chamadas ações/programas sócio-educativos objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental ... enfim, aprendizagens básicas que se deslocam da escola, mas a ela se complementam (p. 08).

Nessa perspectiva, a categoria espaço educativo apresenta-se como fundamental e ressurgente no campo educacional a partir de um novo paradigma, no qual escola, comunidade e cidade, enfim, o território inter-relaciona-se em uma pedagogia de múltiplos espaços de aprendizagem. Dessa forma, a escola deixa de ser o único espaço educativo para assumir a responsabilidade pelo planejamento e articulação das oportunidades de formação que culminam com o desenvolvimento do potencial humano.

A utilização do espaço extraescolar possui, como um de seus vieses conceituais, a proposta das cidades educadoras que institui os princípios de parceria entre Estado e sociedade civil, pois, ao estabelecer as políticas locais, estimula a participação dos indivíduos, em um processo em que a educação, além de um direito de todos, passa a ser de participação espontânea de todos os cidadãos.

A partir dessas considerações, percebemos que o conceito de educação integral no debate atual, tem como alicerces os diferentes entendimentos social, político e historicamente construídos a respeito das categorias tempo escolar, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, formação integral, entre outros, sendo esse um conceito em construção.

Os aspectos relacionados a essa concepção, como abordado anteriormente, pressupõem a articulação de diversos setores em prol da oferta da educação integral. A esse respeito concordamos com Cavaliere (2009a) quando afirma que:

Uma escola que envolva atores sociais de fora dela, incorporando a diversidade cultural da realidade que a envolve, estará aproximando-se dessa transformação [aproximação entre as classes populares e os modos de socialização da escola]. Mas esta não prescinde de um projeto político-pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido (p. 57).

Dessa forma, as atividades realizadas na jornada ampliada, por meio das ações integradas, devem estar relacionadas ao projeto político-pedagógico da comunidade escolar que sendo esse componente indispensável à organização do processo educativo. Por isso sua elaboração deve ocorrer de forma coletiva, com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo: educadores, educandos, funcionários, comunidade, entre outros. Assim se constituirá em um documento que reflete o papel social, político e pedagógico da instituição. Nesse sentido, Veiga (2003) aponta que:

Se, por um lado, a coordenação do processo de construção do projeto pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é co-responsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e de segmentos organizados da sociedade local, contando, ainda, com a colaboração e assessoria efetivas de profissionais ligados à educação (p. 31).

Sendo assim, a educação integral tem como centro do processo de aprendizagem a instituição escolar, mas realiza-se dentro ou fora dela e, quando entendida como um ato educativo intencional, deve fundamentar-se nas diretrizes dispostas nos programas escolares, de modo a realizar-se de forma coesa aos objetivos da comunidade escolar.

Quanto ao papel da escola na educação de crianças, adolescentes e jovens, apontamos ser fundamental uma profunda reflexão epistemológica a respeito das considerações apresentadas neste capítulo. Ressaltamos que não deve haver uma descentralização da responsabilidade da escola em que, no somatório de diferentes ações integradas, o processo educacional se dilua de tal forma a não possuir um projeto pedagógico sólido, respaldado por legislação específica, coeso aos objetivos educacionais propostos pelas secretarias de educação e dispostos nos projetos político-pedagógicos da comunidade escolar.

Apontamos, porém, que perscrutar os caminhos atuais da educação integral não invalida os conceitos historicamente construídos sobre o tema, mas sim implica na possibilidade de reflexão para fomentar o debate em questão, uma vez que essa concepção está presente nas políticas públicas de educação integral que têm por finalidade a melhoria da qualidade da educação no país.

Apresentamos neste capítulo alguns fundamentos que emergem do debate atual de educação integral, de forma a construir um arcabouço teórico que possibilite a análise que propomos em nosso objetivo da pesquisa. Nesse sentido, para a compreensão da proposta de educação integral presente em nosso objeto de estudo, o Programa *Mais Educação* faz-se imprescindível a apresentação do ordenamento jurídico pertinente a ela, em que propomos um breve percurso pela legislação vigente que respaldou o Programa. O capítulo seguinte tratará do ordenamento jurídico relativo à educação integral.

### 3 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A compreensão do objeto de análise desta pesquisa, o Programa *Mais Educação*, suscitou-nos a busca pelo respaldo legal que lhe dá sustentação. Optamos por realizar uma breve análise da legislação educacional vigente que oferece subsídios à nossa investigação. Levantamos os dados referentes à educação integral e à ampliação da jornada escolar presentes na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001, tecemos algumas considerações sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 e, a partir da pesquisa bibliográfica, buscamos autores que se dedicam aos aspectos legais da educação, como respaldo às nossas considerações.

No tocante à legislação nacional, Carneiro (1998) descreve com propriedade que o “Estado moderno, enquanto sistema político, pressupõe uma ordem de valores sobre a qual repousam as instituições. Essa ordem é encorpada na Constituição, verdadeira bússola da vida pública e garantia de liberdade dos cidadãos” (p.17). A Carta Magna trouxe importantes determinações para o campo da Educação, apresentando, entre outros aspectos, a educação como o primeiro direito social do cidadão (art. 6º).

O artigo 205, por sua vez, determina “que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A leitura desse artigo nos permite inferir que, no que tange à educação como direito social de todos os cidadãos, o Estado tem sua importância ressaltada no oferecimento da educação que possibilite o pleno desenvolvimento do educando.

Quando a Constituição Federal de 1988 legisla sobre o direito social do cidadão à educação (art. 6º) e a apresenta como condição para o seu pleno desenvolvimento (art. 205), de certa forma, regulamenta o direito do cidadão à educação integral, compreendida como a formação completa do homem, não fazendo alusão a ampliação da jornada escolar. Nesse caminho, Menezes (2008) aponta que:

No que tange ao ordenamento jurídico atual, observa-se que, embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal aos termos **educação integral e/ou tempo integral**, ao evidenciar (1) a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-lo (2) como direito capaz de conduzir ao **pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação**

**para o mundo do trabalho** (art. 205) – de forma subliminar, a partir da conjugação dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral (p. 02, grifos da autora).

Atrelada à noção de que a educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, a Constituição de 1988 determina ainda que essa deve ser universal, gratuita, democrática e de qualidade, com base nos seguintes princípios, dispostos no artigo 206:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Os princípios em que se baseia a educação nacional, descritos anteriormente, são fundamentais ao estabelecimento de políticas públicas de educação integral no Brasil, pois garantem as condições básicas necessárias à sua implementação. Assim, a Constituição de 1988 abre caminho para a implementação da educação integral nos sistemas de ensino, deixando para a legislação que lhe é decorrente os aspectos conceituais e os fundamentos à sua implementação.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90) apresenta legislação específica à proteção de crianças e adolescentes (art. 1º), indo ao encontro da Constituição de 1988, que determina ser este um dos direitos sociais (art. 6º). Desta forma:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da **proteção integral** de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade** (art. 3º, grifos nossos).

A análise do artigo supracitado, permite inferir que, quando o ECA faz menção à proteção com a adjetivação **integral**, refere-se ao atendimento de todas as necessidades do sujeito, tanto físicas quanto sociais e psicológicas. Nessa perspectiva, todos os direitos sociais da criança e do adolescente devem ser respeitados.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (art. 4º).

O atendimento a esses direitos e a proteção integral das crianças e adolescentes têm, como uma de suas finalidades, o oferecimento de condições básicas de vida para que possam se desenvolver de forma completa, como aponta o artigo 3º, anteriormente citado. Nessa perspectiva, inferimos que, o desenvolvimento completo, em todas as suas potencialidades, refere-se à formação integral do sujeito, uma vez que pretende fomentar os aspectos físico, mental, moral, espiritual e social. O artigo 53 ratifica esta determinação quando aponta que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao **pleno desenvolvimento de sua pessoa**, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (grifos nossos).

Outro aspecto relevante à proteção integral do sujeito é abordado no artigo 86 que descreve que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de **um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios**” (grifos nossos). De acordo com esse artigo, o oferecimento de atendimento aos direitos sociais dar-se-á por meio de ações integradas, com a participação de toda a sociedade, e intersetoriais, a partir de ações articuladas entre diferentes esferas do poder público, com vistas ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Para tal, é dever das políticas de atendimento oferecer assistência social àqueles que vivem em situação de risco social, como descreve o artigo 87, que determina ser uma das linhas de ação das políticas de atendimento as “políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem” (art. 87, II).

Nesse sentido, Guará (2006) evidencia que a educação deve ser conjugada com a proteção social:

O movimento de inclusão de todas as crianças no mundo do conhecimento supõe, sobretudo, que o educador compreenda que qualquer criança é um ser em desenvolvimento e que **articule ajuda para promover esse**

**desenvolvimento**, dispendo-se a aprender ou rever suas estratégias pedagógicas, para acolher, ensinar e estimular a todos a crescer em suas competências e talentos (p. 20, grifos nossos).

Assim, o ECA, ao determinar a interligação da assistência social à educação, evidencia a necessidade de retirar a criança e o adolescente da situação de risco social, para que tenham condições de se desenvolver plenamente.

No que se refere à educação nacional, Saviani (2007) descreve que “‘imediatamente abaixo da Constituição’ está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96), ‘lei maior da educação no país’ e, por isso, chamada de ‘carta magna da educação’, responsável pela ‘definição das linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira’ ” (p. 02).

A LDB, em seus artigos 1º e 2º, reitera o artigo 205 da Constituição, ao apontar para o pleno desenvolvimento do educando, a partir de suas práticas sociais. No texto da LDB, art. 2º, percebemos a inversão das palavras “Estado” e “família” com relação ao art. 205 da Carta Magna. Por esse entendimento, a família se estabelece como precedente no dever da garantia da educação que:

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

A educação, dever da **família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º, grifos nossos).

No artigo 34 da LDB encontramos referência à jornada ampliada das atividades escolares: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo **progressivamente ampliado** o período de permanência **na escola**” (grifos nossos). O tempo integral é enfatizado no parágrafo 2º, a saber, “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em **tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino” (grifos nossos). Outro aspecto importante a destacar refere-se ao fato de a Lei relacionar a ampliação da jornada exclusivamente ao ensino fundamental.

A leitura destes artigos possibilita a compreensão de que a ampliação da jornada escolar está relacionada ao espaço escolar, estando sua organização sob a responsabilidade dos sistemas de ensino. Apesar de definir a ampliação da jornada como ação a ser

implementada pelas instituições escolares, a LDB não define o número de horas de atividades que corresponderiam ao tempo integral.

De acordo com Carneiro (1998):

A escola pública brasileira, voltada para a educação básica, não apenas apresentava um dos menores calendários letivos da América Latina (180 dias), como também uma das menores cargas horárias/dias (na média nacional, não chega a três horas plenas de aula). O objetivo deste dispositivo (Art. 34) é reverter esta situação, conferindo, ao aluno, a permanência de quatro horas em sala de aula, para um **trabalho efetivo** de aprendizagem mais intensa (p. 115, grifos do autor).

Percebemos, assim, que, se a Constituição define que a educação deve ser oferecida de forma integral, a LDB apresenta o tempo integral como componente à Educação Integral, sendo esta direito do cidadão. Outro aspecto relevante é evidenciado no artigo 3º, inciso X, o qual apresenta como princípio da educação a valorização da experiência extraescolar, possibilitando que as atividades educacionais não ocorram somente no espaço circunscrito à escola. Tal enunciação abre a possibilidade de as organizações da sociedade civil participarem do processo educativo, como descrevemos no Capítulo 2, no que se refere ao debate atual de educação e à possibilidade da oferta de atividades em espaços intra, inter ou extraescolares.

O artigo 87, parágrafo 5º da LDB reafirma que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de **escolas de tempo integral**” (grifos nossos). Segundo Menezes (2008), o tempo integral, embora presente na LDB, não se apresenta necessariamente associado à formação integral do ser humano, podendo estar relacionado a outros fatores. Assim:

O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior clarificação desta relação na legislação, em acordo com os princípios do Direito, também não obstaculiza sua enunciação (p. 03).

Saviani (2007) afirma que, decorrente da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/2001) foi a principal medida política educacional, pois:

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos (p. 04).

Assim, o PNE, em vigor pelo prazo de dez anos a partir de sua publicação, retoma a discussão sobre a educação integral e traz em seu bojo a questão da jornada ampliada. Se por um lado a LDB apresenta a ampliação da jornada escolar associada ao ensino fundamental, o PNE estabelece sua implementação abarcando também a educação infantil, evidenciando um avanço em relação àquela legislação.

O PNE tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir de objetivos e metas a serem alcançados. Dentre esses, a garantia do ensino fundamental obrigatório para todos e “a prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (p. 08).

No tocante à educação infantil, o PNE regulamenta que é prioridade de atuação “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (p. 18). Quanto ao ensino fundamental, aponta como um dos objetivos e metas “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos **sete horas diárias**, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (p. 26, grifos nossos).

Se por um lado a LDB preconiza a ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental, o PNE vai ao seu encontro e amplia sua extensão para a educação infantil. Outro aspecto a salientar é a delimitação quantitativa no número de horas que correspondem à escola de horário integral, um mínimo de sete horas diárias. Percebemos que o PNE evidencia que a prioridade de implementação do tempo integral deve se fazer associar às camadas sociais desfavorecidas, o que, segundo Menezes (2008), “vai de encontro à Carta de 1988, que determina que: **todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza...** (art. 5º)” (p. 05, grifos da autora).

Embora o PNE tenha se constituído como um avanço legal à implementação da educação integral e do horário integral no Brasil, não apresenta uma definição de recursos a ser destinados a sua manutenção e desenvolvimento, o que só se concretizou com a divulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007, o qual substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (FUNDEF) e ampliou sua atuação ao abarcar creche, educação infantil, os ensinos fundamental e médio, a educação especial e a educação de jovens e adultos, além da extensão da jornada escolar.

No que tange a jornada ampliada, o decreto nº 6.253/2007, que regulamentou o FUNDEB, vai ao encontro do PNE e considera que o tempo integral constitui-se como a “jornada escolar com **duração igual ou superior a sete horas diárias**, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares...” (art. 4º).

O FUNDEB, além de destinar recursos a toda a educação básica, e não somente ao ensino fundamental, como o FUNDEF, destacou-se pelo pioneirismo em destinar recursos diferenciados para a educação de horário integral<sup>23</sup>. Segundo Menezes (2008), o mesmo “inovou em relação ao FUNDEF ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por nível, modalidade e etapa da educação básica, mas também pela extensão do turno na escola” (p. 06).

Em 24 de abril de 2007, o Governo Federal instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de mais de 40 ações de diferentes naturezas - leis, projetos de leis, decretos, portarias normativas, portarias normativas interministeriais, resoluções, editais, chamada pública, protocolo, entre outras - que, em conjunto, têm por finalidade a melhoria da qualidade do ensino no Brasil por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais.

Por meio da implementação de metas de qualidade para a educação básica, o plano prevê acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores educacionais de sucesso. A execução dos programas do PDE está fundamentada na concepção de educação do Ministério da Educação (MEC) que visa à construção de um sistema nacional de educação que:

Reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho (BRASIL, 2007f, p. 05).

---

<sup>23</sup> “Para o ensino fundamental, o percentual é de 25% a mais do custo aluno/ano. Para o ensino médio, 30% (Ver Lei 11.494, de 20/06/07, que regulamenta o FUNDEB)” (BRASIL, 2009a, p.12).

Dessa forma, o PDE busca a realização de suas metas e objetivos por meio da visão sistêmica de educação, na qual todas os níveis, etapas e modalidades de ensino caminham de forma articulada. Ainda de acordo com o documento, o programa tem a pretensão de ser:

Mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007f, p. 07).

A partir dessa concepção, o programa busca sua fundamentação em seis vertentes que, juntas, poderão contribuir para a concretização dos objetivos do programa: (a) visão sistêmica da educação, por meio de um sistema nacional de educação; (b) territorialidade, respeitando as diferenças regionais e apresentando oportunidades educacionais; (c) desenvolvimento, alinhando as ações do estado no enlace entre educação e desenvolvimento; (d) regime de colaboração, articulando todas as instâncias do governo; (e) responsabilização de todos pela educação e (f) mobilização social em prol da educação.

Para tal, o PDE apresenta o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, que tem por finalidade a mobilização da sociedade brasileira em torno da melhoria da qualidade da educação básica, por meio da participação conjunta da União, Estados, Distrito Federal e Municípios atuando em regime de colaboração. Assim, o Compromisso:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Decreto nº 6.094/ 2007a).

Nesse sentido, apresenta um conjunto de metas que abordam as diretrizes gerais propostas pelo PDE e que atuarão como norteadoras das ações do compromisso. As cinco metas apontadas pelo documento apresentam os resultados a serem alcançados pelo país até 2022, ano do bicentenário da independência, para que a melhoria educacional almejada aconteça. As cinco metas propostas são:

- Meta 1: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- Meta 2: toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- Meta 3: todo aluno com aprendizado adequado à sua série;
- Meta 4: todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos;
- Meta 5: investimento em Educação ampliado e bem gerido (2007)<sup>24</sup>.

A verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso será realizada por meio de um indicador objetivo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desta forma:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Decreto n° 6.094, art. 3°, 2007a).

Ao estabelecer diretrizes para a melhoria da educação básica no país, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação preconiza alguns pontos que julgamos essenciais à compreensão do nosso objeto de pesquisa, o Programa *Mais Educação*. Em seu artigo 2°, diretriz VI, aponta que é necessário “combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial”, sendo esta uma primeira indicação da necessidade da ampliação da jornada escolar. O tempo ampliado de aprendizagem deve estar sob a responsabilidade da instituição escolar, como descreve a diretriz VII: “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”. Ressaltam-se, ainda, as diretrizes a seguir:

- XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (art. 2°).

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>.

Nessa perspectiva, a instituição escolar estabelece um importante vínculo com a sociedade civil, sendo de suma importância que o processo de ensino-aprendizagem seja estabelecido pela centralidade da escola, a partir da implementação da educação integral compreendida como a formação integral do homem e tendo a jornada ampliada como aliada à sua consecução.

Nesta perspectiva, Menezes (2008) afirma que:

Sob a ótica do Compromisso Todos pela Educação (incisos XXIV, XXVI e XXVII), a educação integral se faz associar também à perspectiva da integração, por meio da qual os estudantes têm acesso a novas possibilidades de aprendizagens (intra ou extraescolares) enriquecedoras do seu desenvolvimento global e que a escola, por si só, não apresenta condições de oferecer. A educação integral integrada tanto possibilita com que a escola avance para além de seus muros, quanto busca trazer a sociedade civil para dentro do seu contexto, ampliando seus espaços e tempos (p. 12).

Em relação ao PNE e à LDB, o PDE avança quanto aos fundamentos da educação integral, pois preconiza a jornada ampliada enquanto possibilidade de formação integral do homem, a partir de múltiplos espaços de aprendizagem.

Conforme descrito anteriormente, outra importante ação do PDE é o Programa *Mais Educação*, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que tem por objetivo fomentar a educação integral dos alunos por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Para tal, propõe a ampliação do tempo de permanência dos estudantes sob a responsabilidade da escola, a ampliação do espaço educativo, o estabelecimento de parcerias, a intersetorialidade, o oferecimento de ações socioeducativas, entre outros, buscando, assim, a redução da evasão, da reprovação e distorções idade/série escolar.

Partindo do exposto, e tendo por fundamentação o arcabouço teórico desenvolvido nesta pesquisa, o capítulo que se segue tem por finalidade investigar o Programa *Mais Educação*, no intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa: compreender a concepção de educação integral disposta na Portaria nº 17.

#### **4 – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A partir das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, nos quais organizamos um referencial teórico e normativo quanto aos conceitos, práticas e legislação que contemplam o tema educação integral, este capítulo tem por finalidade desvelar a concepção de educação integral presente no corpo da Portaria nº17 que instituiu o Programa *Mais Educação* (ANEXO A). No intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, conforme descrevemos na introdução, optamos pela Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (1977), como referencial metodológico de análise de dados.

No momento da “pré-análise”, realizamos a “leitura flutuante” do objeto da pesquisa, fase em que se desenvolveu a organização inicial do *corpus* do estudo, o que possibilitou a sistematização das primeiras reflexões referentes ao tema e a organização da codificação do texto da Portaria nº 17. Nessa etapa tratamos a documentação de forma a transformar os dados brutos do texto legal, com o objetivo de compreendermos as suas características.

Dessa forma, foi possível realizar a organização de recortes de expressões textuais presentes na Portaria nº 17, de acordo com seus sentidos afins, como tempo escolar, espaço educativo, formação integral, entre outros, descritos no decorrer deste capítulo. Nessa perspectiva, optamos pelo arranjo temático quanto à “unidade de registro” que, segundo a autora, representa “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial” (p. 104).

Tendo por base a seleção das unidades de registro, que, como descrito anteriormente, estruturaram-se por frases ou expressões presentes no corpo da Portaria nº 17, foi possível agrupá-las em unidades de contexto, de forma a codificar as unidades de registro. Segundo Bardin (1977), a unidade de contexto “corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (p. 107).

Assim, o agrupamento de unidades de contexto possibilitou a emergência das categorias de análise que, neste estudo, não foram definidas *a priori*, pois surgiram da leitura e codificação do corpo do texto da Portaria nº 17. Definidas as categorias, retomamos os arcabouços teórico e legal que embasam esta pesquisa para analisá-las, de forma a atingir o objetivo geral a que nos propomos.

A estrutura textual da Portaria n° 17 está organizada em três partes básicas<sup>25</sup>, sendo a primeira, a parte preliminar, constituída pela epígrafe, a ementa e o preâmbulo. A segunda, a parte normativa, compreende o corpo do texto, onde estão presentes as normas de conteúdo substantivo com relação à matéria regulada, e a parte final, que aborda as disposições relativas às medidas necessárias para a implementação das normas da lei. A análise que propomos nesta pesquisa terá como escopo a parte normativa do Programa *Mais Educação*, uma vez que nosso objetivo consiste em compreender a concepção de educação integral presente no texto relacionado à matéria regulada.

No entanto, entendemos que a ementa e o preâmbulo que o antecedem trazem importantes dados referentes aos objetivos e aos aspectos considerados para a redação da Portaria n° 17 ao indicar os ministérios competentes à sua resolução, suas bases legais e programas que fundamentam as propostas do *Mais Educação*, apontando subsídios para a análise aqui descrita.

A ementa da legislação, ao apresentar o objeto a ser normatizado, evidencia que a Portaria n° 17 “institui o Programa *Mais Educação*, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. Este trecho permite inferir, a priori, que as expressões **atividades socioeducativas** e **contraturno escolar** serão de suma importância à compreensão do objeto da pesquisa.

No que tange ao preâmbulo, o formato interministerial da Portaria n° 17 é destacado ao ressaltar os ministros envolvidos na sua consecução, a saber: (1) Ministro de Estado da Educação, (2) Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, (3) Ministro de Estado do Esporte e (4) Ministro de Estado da Cultura<sup>26</sup>. A sua configuração **interministerial** revela-se fundamental à análise, pois aponta para um formato que envolve a conjugação de diferentes campos de atuação das políticas públicas, com vistas a conquistar uma educação de qualidade.

As legislações nas quais a Portaria n° 17 tem respaldo - a Constituição Federal de 1988, a LDB e o ECA -, em seus aspectos relacionados à educação integral, foram anteriormente abordadas no Capítulo 3, por isso não julgamos necessário tecer maiores

---

<sup>25</sup> O texto da Portaria Normativa Interministerial n° 17, apresentado no Anexo A deste estudo, destaca/nomina essas partes da lei. Essa denominação tomou por base a Lei Complementar n° 95, de 26 de fevereiro de 1998.

<sup>26</sup> Documento divulgado pelo MEC propõe a articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República (vide: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf)).

considerações a respeito. Cabe-nos ressaltar que “a progressiva ampliação do período de permanência na escola” (LDB, art. 34) e a garantia da proteção integral e de “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (ECA, art. 3º) são preceitos fundamentais à concepção de educação integral do Programa *Mais Educação*.

Partindo desse entendimento, como descrito anteriormente, à caracterização das unidades de contexto, surgiram as categorias que permeiam o tema da educação integral na Portaria nº 17. Na sequência, organizamos as **categorias de análise** em oito quadros constituídos por unidades de contexto e que subsidiaram as análises decorrentes. Dessa forma, emergiram da pesquisa oito categorias de análise, a citar: (1) tempo escolar, (2) ações socioeducativas, (3) espaço educativo, (4) ações integradas, (5) intersetorialidade, (6) assistência social, (7) diversidade e (8) formação integral.

Salientamos que, para fins didáticos, essas categorias foram desmembradas do corpo do texto de forma a possibilitar melhor compreensão de suas características, mas, de fato, o entendimento de seus significados dar-se-á pela compreensão de que são conceitos imbricados uns aos outros. Sendo assim, em cada quadro esquemático, destacamos uma categoria, como descrito a seguir.

A primeira categoria de análise, presente no QUADRO 1, pelo critério temático, foi denominada **tempo escolar**, a qual emerge como fundamental à compreensão do objetivo desta pesquisa. Entendemos “tempo escolar” como aquele em que o aluno está sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela.

QUADRO 1  
Portaria Normativa Interministerial n° 17/ 2007: categoria “tempo escolar”

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Tempo escolar</b>	O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no <b>contraturno escolar</b> [...] (art. 1º, parágrafo único).
	O Programa tem por finalidade apoiar a <b>ampliação do tempo</b> e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no <b>contraturno escolar</b> [...] (art. 2º, I).
	O Programa Mais Educação será implementado por meio de incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no <b>contraturno escolar</b> , com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (art. 5º, III).
	O Programa Mais Educação visa fomentar [...] projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas [...] que considerem as seguintes orientações: contemplar a <b>ampliação do tempo</b> e do espaço educativo de suas redes e escolas [...] (art. 6º, I).

Refletir sobre a categoria **tempo escolar** requer a compreensão de que o tempo se constitui como símbolo social que pode ser representado a partir de muitos enfoques, de acordo com o contexto a que está atrelado. Segundo Noronha (2003), “as reflexões sobre a categoria do tempo têm despertado ultimamente o interesse de vários setores, desde os acadêmicos até aqueles preocupados em explicar a problemática do tempo relacionado à vida cotidiana” (p. 1.415). Nesta mesma direção, Valle (2001) descreve que há múltiplas formas para o entendimento da temporalidade:

Há o tempo cronológico linear e irreversível do relógio e das folhinhas; há o tempo dito “natural”, cíclico e reversível das estações; há o tempo lógico do pensamento, linear porque escondido por uma causa da qual sempre se implica seu efeito; e o tempo finalista inteiramente movido por uma finalidade situada no destino ou na origem; e há o tempo subjetivo do sonho, feito de coexistência de memórias que jamais se anulam, jamais se confundem inteiramente, um tempo que não pode ser dito cíclico, nem

linear, nem lógico, que estrutura os diferentes elementos de uma forma *sui generes* (p. 101).

Sendo assim, as indagações sobre a categoria tempo permeiam os debates que se estabelecem em diferentes setores que buscam a sua compreensão, podem ser direcionadas para diversas abordagens de pesquisa, de acordo com o pensamento epistemológico a que está atrelado.

Dessa forma, segundo Elias (1998), o tempo, sob o enfoque sociológico, apresenta-se como um produto da evolução de nossa sociedade, devendo ser compreendido no contexto social em que é produzido e na interação entre seus atores sociais. Assim, “não podemos separar inteiramente a determinação temporal dos acontecimentos sociais e dos acontecimentos físicos” (p. 38). De acordo com o autor, citado por Chaves (2002), “o tempo não é apenas algo matemático e quantitativo, mas, sobretudo, alguma coisa que se institui a partir de determinadas exigências que são sociais” (p. 43).

Partindo desse entendimento, o estudo dessa categoria requer a compreensão do contexto social no qual se pretende compreendê-la. Para analisarmos a categoria tempo presente no corpo da Portaria nº 17 que respalda o Programa *Mais Educação*, temos que remetê-la ao tempo social no âmbito escolar: o **tempo escolar**. Nesse sentido, Cavaliere (2002b) afirma que:

Dentre as formas de organização do tempo social, destaca-se o **tempo de escola** que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade (p. 117, grifos nossos).

Nesse artigo, no qual destacamos o excerto anterior, a autora definiu três níveis para a compreensão das dimensões do tempo de escola e suas respectivas características. O nível **macroestrutural** engloba, por exemplo, a noção do ciclo de escolarização por completo. Já no **nível intermediário**, o tempo se organiza em função da duração da jornada, semana ou período letivo. É nesse nível que localizamos as experiências de ampliação da jornada escolar. O último nível engloba o **microestrutural**, que envolve a organização do tempo dentro da sala de aula, tendo em vista a dinâmica de trabalho do professor.

A expressão “ampliação do tempo”, compreendida, segundo a autora, no nível intermediário, está disposta no QUADRO 1 e vai ao encontro da legislação que contempla o

enfoque da educação integral, como descrito no Capítulo 3. A LDB aponta para a progressiva ampliação do tempo nas escolas do ensino fundamental (art. 34), o PNE determina que a ampliação da jornada escolar se faz prioritária para as camadas sociais mais necessitadas, amplia a sua extensão ao envolver também a educação infantil e apresenta que o tempo integral deve abarcar, no mínimo, sete horas diárias. Por sua vez, Decreto que regulamentou o FUNDEB considera como educação básica em tempo integral “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]” (art. 4º).

No tocante à ampliação do tempo escolar, compartilhamos com Cavaliere (2007), no que se refere à oferta de oportunidades educacionais, o entendimento de que, na jornada ampliada oferecida na escola:

[...] as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode proporcionar esse tipo de vivência (p. 1.023).

Por essa perspectiva destacada pela autora, a ampliação da jornada associa-se ao espaço intraescolar, de forma a ofertar oportunidades educacionais variadas, de modo a possibilitar a melhoria da qualidade da experiência escolar. Por outro lado, no tocante à categoria **tempo escolar**, o *Mais Educação* objetiva a ampliação da jornada escolar na forma do contraturno, que se estabelece dentro ou fora da escola, como evidenciado no QUADRO 1.

Sendo assim, o termo **contraturno** fornece subsídio para a compreensão de que a ampliação do tempo preconizada pelo Programa *Mais Educação* tem como forma de implementação a combinação do turno regular com um segundo turno de atividades, complementar ao primeiro. Dessa forma, constatamos um primeiro apontamento quanto à concepção de educação integral do Programa: o de que o tempo é compreendido como a ampliação da jornada escolar, organizada na forma de turno e contraturno.

Se nos remetermos às experiências de educação integral em jornada ampliada que tiveram destaque no cenário nacional no século XX, descritas no Capítulo 1 deste estudo, perceberemos alguns pontos de consonância, no que se refere ao tempo escolar, entre tais experiências e a proposta do Programa em questão, embora apresentem fundamentos político-filosóficos diferentes.

A experiência implementada por Anísio Teixeira na Bahia, o CECR (1950) propunha o oferecimento de educação integral em horário integral. Conforme descrito anteriormente, a jornada ampliada foi organizada em turno e contraturno escolar. Durante um período os alunos estudavam nas escolas-classe, com aulas regulares e, no outro, se dirigiam para a escola-parque para realizar atividades diversificadas. No tocante ao 1º PEE dos CIEPs (1983 / 1986), foi proposta a organização da jornada ampliada por meio do oferecimento de atividades complementares de cultura, esporte e lazer no contraturno escolar. No 2º PEE, a jornada ampliada não segmentou as atividades, oferecendo-as de forma imbricada ao longo da jornada escolar.

No que se refere ao debate atual sobre educação integral, já abordado no Capítulo 2, a ampliação da jornada escolar é realizada na forma de turno e contraturno, este com atividades socioeducativas. De acordo com Guará (2009), esta concepção:

Decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no **contraturno escolar**, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade (p. 71, grifos nossos).

Indo ao encontro dessa perspectiva, no Programa *Mais Educação*, as atividades socioeducativas dar-se-ão de forma complementar ao turno regular, e não de forma mesclada às “matérias escolares clássicas”<sup>27</sup> (Matemática, Português, História, entre outras), como proposto no 2º PEE dos CIEPs, descrito no Capítulo 1. A organização do tempo presente no *Mais Educação* pode, entre outros aspectos, fazer-se associar ao fato de que o espaço escolar – que, em alguns casos, inclusive, inexistente (FILHO; VIDAL, 2000, p. 32) – pode não atender às necessidades físicas necessárias à implementação das atividades socioeducativas. Nesse aspecto, o contraturno possibilitaria uma facilitação da utilização do tempo, no que se refere ao deslocamento entre a escola e espaços educativos diversos.

A partir das considerações tecidas, no que se refere à categoria **tempo escolar**, tanto as experiências desenvolvidas no século XX, que ainda fundamentam propostas de educação integral, quanto o debate atual, mesmo que por concepções distintas, apontam a jornada ampliada como uma das possibilidades para a melhoria da qualidade da educação no Brasil e, nesse sentido, apresentam semelhanças com a proposta de ampliação da jornada presente no Programa *Mais Educação*.

---

<sup>27</sup> Expressão utilizada por Vasconcelos (2004).

No que se refere à ampliação da jornada escolar, ressaltamos que a concepção presente na Portaria nº 17 vai ao encontro do debate atual, descrito no Capítulo 2, uma vez que concebe o formato de contraturno escolar como o período complementar em que são desenvolvidas as atividades socioeducativas.

Partindo desse entendimento, a categoria **tempo escolar**, na Portaria nº 17, é concebida como o tempo em que o aluno está sob a responsabilidade da escola, sendo a jornada ampliada condição fundamental para o oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Essa concepção de jornada ampliada não prevê a realização das atividades socioeducativas de forma mesclada às oferecidas no turno regular. Para que essas ações não sejam vistas de forma fragmentada, diferenciando as atividades regulares das complementares (usualmente reconhecidas como extraclases), é necessário que estejam registradas no projeto político-pedagógico da comunidade escolar. Caso contrário, tornar-se-ão ações isoladas, indo de encontro à proposta de formação integral do educando.

Por esse entendimento, ao **tempo escolar** ligam-se diretamente as ações desenvolvidas durante a ampliação da jornada. Partindo dessa concepção, a segunda categoria de análise, que emergiu do corpo do texto normativo – **ações socioeducativas** –, apresenta-se destacada no QUADRO 2.

QUADRO 2  
Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “ações socioeducativas”

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Ações socioeducativas</b>	O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de <b>ações socioeducativas</b> no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer [...] (art. 1º, parágrafo único).
	Incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de <b>atividades socioeducativas</b> no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (art. 5º, III).
	O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de <b>ações socioeducativas</b> oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens [...] (art. 6º).

A realização de atividades no contraturno escolar, como descrevemos anteriormente, de acordo com a Portaria n° 17, ocorre de forma a complementar às “aprendizagens ofertadas pela escola” (CARVALHO, 2006, p.10). Segundo a autora, o caráter socioeducativo das ações oferecidas “designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam” (p. 10).

Esse entendimento, abordado no Capítulo 2 desta pesquisa, baseia-se na concepção de que a educação tem a escola como centro do processo ensino-aprendizagem, e, embora não se constitua no único espaço educativo, cabe a ela propor atividades variadas direcionadas à formação integral de seus alunos, durante a jornada ampliada, possibilitando uma maior vivência de experiências aos educandos, além de estabelecer estratégias relacionadas à necessária proteção àqueles em situação de risco social.

Ressaltamos que a compreensão do conceito de ações socioeducativas se faz fundamental ao entendimento da proposta do *Mais Educação*, uma vez que sua significação pode ser atrelada à ideia de reabilitação social, que nesse sentido são ações “destinadas ao atendimento de adolescentes em conflito social que se encontram em regime de privação da liberdade, conforme preconiza o artigo 90 do ECA” (PEREIRA, 2007, p. 02), **sentido oposto ao preconizado pela Portaria n° 17**, como descreveremos a seguir.

Partindo desse pressuposto, de acordo com o documento da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)<sup>28</sup>, as ações socioeducativas, compreendidas pelo mesmo significado da Portaria n° 17,:

[...] conjugam educação e proteção social, duas faces da proteção integral à infância e juventude.

[...] atendem a crianças, adolescentes e jovens no período alternado ao escolar.

[...] junto com o processo de escolarização, investem no desenvolvimento integral das crianças e dos jovens.

[...] fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e juventude<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC é pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos, reconhecida de Utilidade Pública Federal pelo Decreto 36.505/54 e registrada junto ao Conselho Nacional de Assistência Social desde 1951, como Entidade Beneficente de Assistência Social.

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.cnec.br/porta12/index.php>

O documento associa a proteção integral, disposta no art. 3º do ECA, à educação e à proteção social (na forma do desenvolvimento integral do educando) como fios condutores das ações socioeducativas realizadas no turno alternado ao escolar. Vimos percebendo, pela pesquisa bibliográfica que abarca o tema das ações socioeducativas, que a proteção social apresenta-se como condição necessária à efetivação da educação integral. De acordo com esse paradigma, para pensar sobre o desenvolvimento integral do aluno que vive em situação de risco social é imprescindível oferecer oportunidades de retirada desse indivíduo de sua condição de vulnerabilidade. Nesse sentido, o fomento às atividades socioeducativas caracteriza-se como uma das formas de alcance desse objetivo. Segundo a CNEC *online*:

Estas ações apresentam-se com propostas, oferecendo atividades lúdicas, artísticas e esportivas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, ampliação do universo cultural e convivência em grupo na perspectiva de inclusão social<sup>30</sup>.

Dessa forma, as ações socioeducativas incluem os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outros, conforme previsto na Portaria nº 17, com vistas ao oferecimento de oportunidades educacionais, as quais, em alguns casos, constituem-se como única forma de contato do educando com diferentes meios de manifestações culturais, esportivas e de lazer, daí a importância do seu oferecimento nos programas escolares.

Segundo Gonçalves (2006), a ampliação da jornada escolar só faz sentido se “considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma **ampliação de oportunidades e situações** que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (p. 131, grifos nossos). O autor ressalta a importância do acesso ao universo cultural (música, artes, cinema, teatro, museus, entre outros), por meio da ampliação de oportunidades propostas pelas instituições escolares, proposição essa também presente no Programa *Mais Educação*.

Ainda no que tange à oferta de atividades, concordamos com Cavaliere (2002c) quando aponta que:

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre **diferentes tipos de atividades**, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaborações e que favoreça o bom aproveitamento escolar (p.101, grifos nossos).

---

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.cneec.br/porta12/index.php>

Nesse aspecto, faz-se fundamental à proposta da jornada ampliada a implementação de um currículo que possibilite formas de aprendizagem que tenham por alicerce o desenvolvimento das faculdades físicas, sociais, cognitivas, afetivas, entre outras, para que, por meio da realização de atividades socioeducativas, sejam fornecidas ao indivíduo as condições necessárias à formação integral.

Ressaltamos, entretanto, que as ações socioeducativas devem estar ligadas ao projeto político-pedagógico das escolas e de suas redes, conforme determina a Portaria nº 17, a qual aponta que o Programa visa “integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes” (art. 6º, III). De acordo com publicação do MEC (BRASIL, 2009a), “as experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de educação integral” (p. 07), evidenciando a necessária centralidade da escola na implementação de um projeto político-pedagógico que englobe as ações socioeducativas como proposta à educação integral.

Quanto às concepções de educação integral que abordamos no Capítulo 1, observamos que primavam pela oferta de atividades diversificadas com vistas à formação completa do educando. Podemos inferir que essas ações tinham por objetivo possibilitar o desenvolvimento integral do aluno, proposta essa também presente no *Mais Educação*, que prevê o oferecimento de ações socioeducativas como pilares ao desenvolvimento integral.

De acordo com o corpo do texto da Portaria nº 17, as ações socioeducativas devem ser realizadas no contraturno, de forma complementar ao turno regular de atividades escolares. Essas têm por objetivo proporcionar ao educando oportunidades educacionais, incluindo ações da proteção social, que propiciem condições para o seu desenvolvimento integral.

Conforme descrito anteriormente, é necessário que as ações socioeducativas estejam dispostas no projeto político-pedagógico, para que não se constituam como atividades sem relação com as propostas das instituições de ensino, sob o risco de não favorecerem a formação integral dos indivíduos, mas constituírem-se como medidas paliativas às questões relacionadas ao risco social.

As ações socioeducativas são realizadas no espaço intra, inter ou extraescolar. Esse entendimento emerge da terceira categoria de análise - **espaço educativo**<sup>31</sup> - abordado no QUADRO 3.

---

<sup>31</sup> Entendemos por espaço educativo todo o ambiente em que ocorre aprendizagem. Não nos referimos a espaço escolar por ser este limitado ao ambiente intraescolar.

QUADRO 3  
Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “espaço educativo”

Categoria de análise	Unidade de contexto
Espaço educativo	<p>Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal [...] <b>alterando o ambiente escolar</b> e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (art. 1º).</p>
	<p>O Programa será implementado por meio do apoio à realização, <b>em escolas e outros espaços socioculturais</b>, de ações socioeducativas no contraturno escolar [...] (art. 1º, parágrafo único).</p>
	<p>O Programa tem por finalidade apoiar a <b>ampliação</b> do tempo e <b>do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica</b> de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar [...] (art. 2º, I).</p>
	<p>O Programa Mais Educação visa fomentar [...] projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas que considerem as seguintes orientações: contemplar a <b>ampliação</b> do tempo e <b>do espaço educativo de suas redes e escolas</b> [...] (art. 6º, I).</p>

A reflexão a respeito da categoria espaço educativo remete à compreensão dos conceitos que envolvem essa expressão: espaço, espaço físico, espaço escolar e, por fim, espaço educativo. De acordo com glossário virtual do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da faculdade de educação da UNICAMP “o espaço físico é, para o ser humano, um espaço apropriado, disposto e habitado. Neste sentido, o espaço é uma construção social e o espaço escolar, uma das modalidades de sua conversão em território e lugar” (LAGE)<sup>32</sup>. Assim, o **espaço escolar** se refere ao espaço circunscrito ao interior dos muros da escola. No entanto, o QUADRO 3 explicita a expressão **espaço educativo**, possibilitando a compreensão de que a educação, segundo o *Mais Educação*, se desenvolve em espaços intra, inter ou extraescolares.

Por essa concepção, na qual o espaço escolar se constitui como uma das vertentes do espaço educativo:

<sup>32</sup> Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_espaço\\_escolar.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_espaço_escolar.htm).

Os espaços são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Lugares onde se encontram os objetos de conhecimento seja no âmbito da cidade ou no campo. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa (BRASIL, 2009a, p. 21).

A partir desse entendimento, o espaço é concebido como todo o ambiente em que o educando dispõe de meios para desenvolver a aprendizagem, estando no espaço escolar ou fora dele. Nesse paradigma, a educação se desenvolve no território, local de possibilidades educativas diversas, englobando a comunidade, o bairro, a cidade, o estado ou o país.

A ampliação do espaço educativo, prevista no art. 2º da Portaria nº 17, vai ao encontro da proposta da Carta das Cidades Educadoras (1990), explicitada no Capítulo 2. Essa perspectiva de atuação prevê a utilização do território da cidade como espaço educativo e aponta a necessidade de a escola “redefinir o seu papel em relação aos demais agentes, clarificando as funções de cada um deles no processo socializador” (VILLAR, 2001, p.32).

Nesse aspecto, segundo a Portaria nº 17, o fomento à educação integral dar-se-á a partir do entendimento de que a escola, centro do processo de ensino-aprendizagem, é estabelecida como um dos espaços educativos, o espaço escolar. Sendo assim, a utilização de outros espaços, ao ampliar “a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (art. 1º), caracteriza-se como uma forma de oferecer aos educandos outras oportunidades educacionais, com vistas ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, por meio do acesso a espaços educativos diversos.

De acordo com Cavaliere (2009a), a ampliação do tempo de escola vem se configurando no Brasil a partir de duas vertentes, que apontam para a compreensão do espaço de forma diferenciada:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (p. 52).

O primeiro formato descrito pela autora esteve fortemente presente nas concepções de educação integral do século XX, como descrito no referencial teórico desta pesquisa, em que apresentamos as concepções de educação integral com base nos teóricos do Conservadorismo, do Socialismo e do Liberalismo. Nessas concepções político-filosóficas, o espaço educativo tinha como *locus* principal a escola. Nas experiências de educação integral da segunda metade

do século XX, como as realizadas no CECR e nos CIEPs, a concepção de espaço estava intimamente ligada ao espaço intraescolar, como descrito no 1º PEE: “existe sempre uma hora em que cada aluno se torna dono absoluto do seu tempo, para fazer o que achar melhor **dentro do espaço escolar**” (RIBEIRO, 1986, p. 48, grifos nossos), sendo essa perspectiva de utilização do espaço intraescolar mantida no 2º PEE.

Dessa forma, as atividades educacionais aconteciam dentro da escola e o espaço extraescolar era pouco utilizado como espaço educativo. Nessa abordagem, Vintró (2003) aponta que:

Se nos remetemos ao pensamento educativo dos últimos 10 ou 15 anos, veremos que ele não questionava a ideia de que a educação se baseia na escola e que, portanto, propor a relação entre a cidade e a escola implicava sobretudo apoiar as tarefas escolares no sentido de trazer recursos para que as escolas pudessem exercer suas funções (p. 37).

Assim, conforme descrito no Capítulo 2, a relação entre a escola e a comunidade, nos meados de 1970, era pouco expressiva, e o espaço escolar era tido como o local privilegiado de ensino-aprendizagem, quase sem abertura aos espaços extraescolares. Na década de 1980, a relação entre espaço escolar e território estreitou-se, de modo que a instituição escolar passou a utilizar os espaços educativos externos a ela como possibilidade de complementação da proposta pedagógica. O incremento nas relações entre a escola e a comunidade veio a partir da década de 1990, momento em que foi lançada a Carta das Cidades Educadoras (1994) e que emergem os projetos educativos que englobam escola-território (VILLAR, 2001).

Essa forma da organização do espaço, centrada no ambiente escolar, ganhou uma outra dimensão no que se refere ao debate atual de educação integral. De acordo com as considerações tecidas no Capítulo 2, o espaço passa a ser compreendido como todo o ambiente em que ocorre a aprendizagem, sendo ele intra, inter ou extraescolar. Percebemos esta vertente de compreensão da ampliação do espaço no QUADRO 3, que revela a ampliação do espaço da escola para outros espaços socioculturais, alterando-o. Nessa perspectiva, Moll (2008) aponta para a compreensão:

[...] de que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos (p.12).

Essas considerações sobre a categoria **espaço educativo**, a partir do estudo da Portaria nº 17, conduzem ao apontamento de que na concepção de educação integral presente no Programa *Mais Educação*, o espaço intraescolar é central às práticas de ensino-aprendizagem, mas a ele se integram outros espaços socioculturais. Segundo Evaristo *et al* (2008), no debate atual, o que está sendo proposto “é enxergar a educação para além da escola, articulando diversos atores e instituições locais na construção de redes que se co-responsabilizam pela educação das crianças e dos jovens” (p. 21).

A abordagem das três categorias às quais fizemos menção - **tempo escolar, ações socioeducativas e espaço educativo** -, no que se refere à proposta de educação integral do Programa *Mais Educação*, dá-se de forma imbricada, evidenciando uma estreita relação entre elas. Percebemos que a inter-relação entre as categorias é condição fundamental à implementação da concepção de educação integral proposta pela Portaria nº 17, a qual evidencia que o Programa tem por finalidade “apoiar a **ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar** nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de **atividades no contraturno escolar**” (art. 2º, I).

Assim, à ampliação do tempo, faz-se associar a ampliação dos espaços onde ocorrerão as atividades socioeducativas propostas pelas redes e escolas públicas. Devido à importância que se faz associar a esse entendimento, reiteramos que a utilização de espaços extraescolares deve estar em acordo com as demandas da comunidade escolar e, dessa forma, disposta no projeto político-pedagógico.

Para a consecução da proposta de ampliação dos espaços educativos, é necessário o estabelecimento de parcerias, com vistas ao desenvolvimento de ações integradas. Assim, quanto à quarta categoria de análise – **ações integradas** –, percebemos um conjunto de ideias que congregam a noção de parcerias com vistas à melhoria da qualidade da educação. De acordo com a Portaria nº 17, o Programa visa “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada” (art. 6º, VI). Essa perspectiva, que engloba o setor privado, além da participação da comunidade, foi descrita no Capítulo 2 como sendo um dos pilares da concepção de educação integral que emerge dos debates atuais. Por agregar diversos segmentos sociais e comunitários à educação, essa categoria, apresentada no QUADRO 4, foi intitulada de **ações integradas**, na perspectiva de promover uma educação integrada.

QUADRO 4  
Portaria Normativa Interministerial n° 17/ 2007: categoria “ações integradas”

Categoria de análise	Unidade de contexto
Ações integradas	O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao <b>cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades</b> [...] (art. 1º, parágrafo único).
	Promover a <b>aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades</b> , mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, <b>integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar</b> (art. 2º, VII).
	Fomentar a <b>participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada</b> (art.6º, VI).
	Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de <b>parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros</b> (art. 6º, VII).

Como descrito anteriormente, a ampliação da jornada escolar, a oferta de atividades socioeducativas e a compreensão de que o espaço escolar é um dos pilares do espaço educativo são prerrogativas que emergem do texto da Portaria n° 17. A essas concepções, atrela-se a questão das ações integradas, que têm nas parcerias a possibilidade de ampliação da oferta de oportunidades educacionais. Cabe destacar aqui que, conforme apresentado anteriormente, o *Mais Educação* determina que a realização das suas ações deve estar ligada ao projeto político-pedagógico da comunidade escolar (art. 4º, §2º; art. 6º, III e art. 8º, I), levando a inferir que as propostas de atividades socioeducativas e a organização de parcerias sejam estabelecidas pela comunidade escolar, a partir do levantamento das necessidades e potencialidade que se fazem associar ao seu contexto educacional.

Ainda no que tange à educação integrada, Coelho, Menezes e Bonato (2008) destacam que:

[...] leva em conta aspectos como **parcerias**, a serem construídas com o poder público/escolas, bem como questões como **espacialidade/ territorialização**, quando discute as inúmeras possibilidades educativas advindas de espaços considerados como não formais de educação e/ou a própria potencialidade das **idades/bairros** em que a instituição pública de ensino se insere (p. 07, grifos das autoras).

Esse paradigma educacional tem por base a tríade escola, família e comunidade, conforme previsto na Portaria nº 17 (art. 2º, VII). A legislação que respalda o Programa *Mais Educação* aborda a participação da sociedade civil no âmbito educacional, como abordado no Capítulo 3. De acordo com a Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, grifos nossos). Essa inter-relação encontra respaldo na LDB, a qual determina que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º) e aponta para a “valorização da experiência extraescolar” (art. 3º, X).

Por esse entendimento, os textos legais possibilitam a compreensão de que a participação da sociedade na educação contribui para o desenvolvimento integral do educando. Para além da legislação, outro aspecto a ser destacado atrela-se ao fato de que “a integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver todos num compromisso de participação mais ativa e próxima” (GUARÁ, 2006, p. 19). Esse entendimento reconhece que, um programa político, tendo por finalidade a melhoria da qualidade da educação no país, adquire pilares mais sólidos à sua consecução quando atrelado à participação da sociedade.

Nesse sentido, as parcerias estabelecidas em prol da educação devem atuar de forma conjunta, possibilitando a realização de ações integradas que, por meio do oferecimento de diferentes oportunidades educacionais, potencializam a possibilidade do desenvolvimento integral do educando. Concordamos com Cavaliere (2009a) quando afirma que os programas de ampliação da jornada e das funções escolares encontram-se em um processo de construção e transformação de suas práticas e que:

Certamente uma escola que envolva atores sociais de fora dela, incorporando a diversidade cultural da realidade que a envolve, estará aproximando-se dessa transformação. Mas essa abertura não prescinde de um projeto político-pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido (p. 57).

As ações integradas, de acordo com esta concepção, abrangem uma perspectiva de educação mais ampla e se estabelecem a partir do projeto político-pedagógico da comunidade escolar. Baseia-se na compreensão de que a sociedade e o poder público atuam de forma integrada, em seus programas e ações, com o intuito de beneficiar crianças e jovens pelo oferecimento de uma proposta de educação de qualidade para todos, como preconizado pelo *Mais Educação*. Assim, “esse processo de educação comunitária consegue agregar a sociedade em torno do processo educativo ao pactuar com ela esse compromisso; identificar referências; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidade e parceiros; construir e gerir trilhas educativas<sup>33</sup>” (BRASIL, 2009a, p.19).

De acordo com a Portaria nº 17, o fomento à educação integral dar-se-á, entre outros aspectos, pelo estabelecimento de parcerias entre as instituições escolares, a família, a comunidade, a sociedade civil, as organizações não-governamentais e a esfera privada. As ações integradas realizadas por essas instâncias devem estar dispostas no projeto político pedagógico das escolas, conforme descrito anteriormente, para que, no somatório de suas ações não sejam propostas isoladas e distantes da necessária formação integral.

As ações integradas, com vistas à promoção da educação integral integrada, reconhecem o estabelecimento de parcerias como uma possibilidade de mobilização de vários setores da sociedade civil, para atuarem conjuntamente na formação integral dos educandos. Essa perspectiva de atuação conjunta, no que tange à esfera de políticas públicas, evidencia-se na quinta categoria de análise – **intersetorialidade** –, uma vez que aponta a participação de diferentes ministérios para alcançar os objetivos e finalidades a que se propõe. Conforme evidenciado anteriormente, integram o *Mais Educação* os seguintes Ministérios: **Educação; Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Cultura e Esporte** (art. 4º), os quais devem atuar de forma articulada para alcançar os objetivos do Programa.

O QUADRO 5 apresenta os excertos da Portaria nº 17 que deram origem à categoria em análise.

---

<sup>33</sup> Trilhas educativas são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, entre outros (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-Escola passo a passo*. São Paulo, s.d.).

QUADRO 5  
Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “intersetorialidade”

(Continua)

Categoria	Unidade de contexto
<b>Intersetorialidade</b>	<p>Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da <b>articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal</b> e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas [...] (art. 1º).</p>
	<p>Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, <b>articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios</b> integrantes do Programa (art. 2º, I).</p>
	<p>O Programa Mais Educação promoverá a <b>articulação de ações do Governo Federal</b> que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens (art. 3º).</p>
	<p>Integram o Programa Mais Educação <b>ações dos seguintes Ministérios:</b> <b>I - Ministério da Educação;</b> <b>II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;</b> <b>III - Ministério da Cultura; e</b> <b>IV - Ministério do Esporte</b> (art. 4º).</p>
	<p><b>Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais</b> poderão integrar o Programa (art. 4º, § 1º).</p>
	<p>O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de <b>ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas</b>, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (art 4º, §2º).</p>

QUADRO 5  
Portaria Normativa Interministerial n° 17/ 2007: categoria “intersetorialidade”

(Conclusão)

Categoria	Unidade de contexto
<b>Intersetorialidade</b>	<b>Articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados</b> , visando a criação de um ambiente de <b>interlocução</b> (art. 5º, I).
	O Programa Mais Educação será implementado por meio de: assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e <b>fomento à articulação intersetorial local</b> (art. 5º, II).
	Incentivo e apoio a projetos que visem à <b>articulação de políticas sociais</b> para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (art. 5º, III).
	O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de <b>articulação de políticas sociais</b> e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens [...] (art. 6º).
	Promover a <b>articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades</b> (art. 6º, II).

Como apontamos anteriormente, de acordo com o debate atual, a escola desenvolve papel central na educação integral, sendo que a ela se conjugam políticas de outros setores que, imbricadas, contribuem para a maior oferta de oportunidades educacionais. Por esse entendimento:

A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p. 25).

Partindo desse entendimento, a articulação de políticas públicas em prol da educação apresenta-se como um dos fatores que contribuem “para a **diversidade de vivências** que

tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo” (BRASIL, 2009a, p. 07, grifos nossos). Nesse sentido, o fomento ao desenvolvimento integral dos educandos dar-se-á de forma a oferecer oportunidades educacionais por meio de diferentes esferas de atuação pública, com vistas à ampliação do universo cultural dos sujeitos. Por esse paradigma, de acordo com Carvalho (2006), a educação no contexto atual desenvolve-se sob um novo enfoque no qual:

[...] as políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, invadem o campo das chamadas ações/programas sócio-educativos objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizado no campo esportivo, consciência e trato ambiental... enfim, aprendizagens básicas que se deslocam da escola, mas a ela se complementam (p. 08).

Essa forma de atuação das políticas públicas, em sua característica intersetorial, vai ao encontro da categoria ações integradas, uma vez que atrela-se à ideia de que a educação integral deve reunir esforços de todos os setores da sociedade, públicos ou privados, visando à formação completa dos educandos. Se, por um lado, as ações integradas têm por finalidade a conjugação de esforços de toda a sociedade, por meio do estabelecimento de parcerias, por outro, a intersetorialidade congrega as políticas públicas de forma a fomentar a educação integral.

Outro aspecto relevante ao debate sobre a intersetorialidade é o de que, ao associar-se a atuação de outros ministérios à educação e, mais especificamente, à proposta de educação integral, possibilita-se uma oferta maior de recursos (humanos, físicos e financeiros), atividades, programas e ações em benefício dos educandos. A esse respeito, no tocante ao objeto desta pesquisa:

O Programa *Mais Educação* alcançou construir parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Por um lado, no Fórum Mais Educação constituído no Governo Federal, diferentes Ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola. Portanto, programas e ações de governo voltados para esse público devem prever, necessariamente, um diálogo com as redes de educação. Por outro lado, o compromisso dos estados e municípios em aprimorar a qualidade da educação pública motivou uma ampla adesão dessas redes à proposta em construção (BRASIL, 2009a, p. 07).

Essa nova característica das políticas educacionais públicas, a intersetorialidade, na Portaria n° 17, apresenta-se associada às categorias supracitadas, pois aponta para a ampliação

do espaço educativo e o desenvolvimento de parcerias, além de determinar que estas sejam planejadas pelas redes e escolas públicas. Assim, a atuação de outros setores da esfera pública na educação corrobora para a maior articulação entre família, comunidade, escola e Estado, no que se refere ao oferecimento de variadas oportunidades educacionais.

As ações integradas e o caráter interministerial do Programa *Mais Educação* têm por objetivo oferecer condições para o desenvolvimento completo do sujeito, em todas as suas potencialidades. Para além da educação, no intuito de possibilitar a proteção integral do indivíduo, a sexta categoria de análise – **assistência social** – prevê o desenvolvimento integral do aluno pelo entendimento de que a criança/adolescente em situação de risco social apresenta dificuldades em ser beneficiada plenamente pelas políticas intersetoriais. O QUADRO 6 apresenta a referida categoria.

QUADRO 6  
Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “assistência social”

Categoria	Unidade de contexto
<b>Assistência social</b>	O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da <b>proteção social da assistência social</b> [...] (art. 1º, parágrafo único).
	Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a <b>promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social –SUAS</b> (art. 2º, IV).

Para a reflexão dessa categoria de análise, buscamos compreender seu conceito por meio de legislação específica. Assim, de acordo com a Lei 8.742/ 93, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, que se configura como um:

[...] direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um **conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade**, para garantir o atendimento às necessidades básicas (art. 1º, grifos nossos).

A leitura do excerto possibilita concluir que a assistência social constitui-se como um direito do cidadão, assegurado pela Constituição, a qual determina que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a **proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados** (art. 6º, grifos nossos). Tendo por referencial essa determinação, o Estado deve prover o oferecimento de condições sociais básicas para que o indivíduo não permaneça na condição de risco social. À iniciativa pública, atrelam-se as ações da sociedade civil que, por meio do estabelecimento de parcerias, conjugam esforços com vistas a possibilitar o acesso às políticas de assistência social.

Nesse sentido, essa categoria atrela-se à educação, uma vez que pretende ofertar condições sociais básicas para que o indivíduo possa gozar, de forma plena, de uma educação integral de qualidade, por meio da perspectiva da proteção integral. “Essa coloca as crianças e adolescentes no centro das políticas públicas, pois afirma sua condição de sujeito de direitos, a indivisibilidade desses direitos e a prioridade absoluta no atendimento de suas necessidades” (BRASIL, 2009a, p. 19). Partindo desse entendimento, a proteção integral engloba a proteção social e a educação na proposta integral, pilares do desenvolvimento integral do sujeito.

A proteção integral encontra respaldo normativo, conforme explicitado no Capítulo 3, no que se refere à:

[...] Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) [os quais] são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à **proteção integral de crianças e adolescentes** (BRASIL, 2009a, p. 12, grifos nossos).

O ECA, que relaciona o entendimento da proteção integral com o desenvolvimento integral, por meio de ações que possibilitem ao indivíduo o exercício da cidadania, determina que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da **proteção integral** de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (art. 3º).

Nesse sentido, a concepção de educação integral do Programa *Mais Educação* prevê a criação de condições sociais básicas para crianças e adolescentes no intuito de que os ideais

de formação integral tenham condições de ser desenvolvidos plenamente nos educandos. A esse respeito, Guará (2006), ao refletir sobre a importância da assistência social, evidencia que:

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a **proteção social**, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura (p. 20, grifos nossos).

Esse paradigma aponta que o indivíduo que se encontra sob condições de vulnerabilidade social por meio da oferta de ações da assistência social, tem melhores condições de desenvolver sua formação integral. Assim, a análise do QUADRO 6 aponta que a proteção social e o oferecimento de serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) possibilitam o fomento à educação integral, objetivo do Programa *Mais Educação*. Vale destacar que o SUAS tem por finalidade:

[...] a regulação e organização em todo território nacional dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais, de caráter continuado ou eventual, executados e providos por pessoas jurídicas de direito público sob critério universal e lógica de ação em rede hierarquizada e em articulação com iniciativas da sociedade civil<sup>34</sup>.

As ações socioassistenciais do SUAS destinam-se à identificação de indivíduos que vivem em situação de vulnerabilidade social e à implementação de ações que visam sanar essa realidade de violência, abandono, privações, exploração, doenças, entre outros, no intuito de promover o desenvolvimento integral do sujeito, direcionando-o a gozar de seus direitos sociais.

Assim, a categoria **assistência social** associa-se às categorias anteriormente descritas, como ações integradas e intersetorialidade, uma vez que “realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais” (Lei 8.742/ 93, art. 2º, Parágrafo único), sendo um desses direitos a educação. Nessa perspectiva, o indivíduo beneficiado com ações de combate a situações de risco social terá maiores chances de desenvolver melhores resultados na área educacional. O formato

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas>

interministerial da Portaria n° 17 possibilita à educação, o estabelecimento de parcerias com as ações da assistência social. Evidenciamos que, de acordo com o corpo do texto normativo, essa categoria não se constitui como uma visão assistencialista de educação, uma vez que visa, prioritariamente, oferecer condições básicas necessárias para fomentar a educação integral do educando.

A perspectiva de inclusão social de crianças e adolescentes na educação emerge na sétima categoria de análise – **diversidade** –, descrita no QUADRO 7.

QUADRO 7  
Portaria Normativa Interministerial n° 17/ 2007: categoria “diversidade”

Categoria	Unidade de contexto
<b>Diversidade</b>	Oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com <b>necessidades educacionais especiais</b> , integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a <b>diversidade</b> de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 2º, III).
	Promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da <b>diversidade cultural brasileira</b> , estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares (art. 2º, V).

O Programa *Mais Educação* pressupõe o entendimento de que, por meio da jornada ampliada, das ações integradas, da ampliação do espaço educativo, do estabelecimento de parcerias, do envolvimento de toda a sociedade na educação, entre outros, crianças, adolescentes e jovens têm a possibilidade de receber uma educação integral. Nesse aspecto, as políticas públicas, com vistas a garantir o direito social à educação, elevadas à condição de políticas de Estado, devem possibilitar a consecução da perspectiva integral a todos e a cada um dos indivíduos. Ofertá-la pressupõe o respeito e a valorização da diversidade de experiências, culturas, etnias, enfim, da diversidade cultural do Brasil, como descrito no QUADRO 7.

Concordamos com Araújo e Klein (2006) que “a construção de sociedades e escolas inclusivas, abertas às **diferenças** e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, é um objetivo prioritário da educação dos dias atuais” (p. 123, grifo nosso). No tocante às

diferenças, a Constituição de 1988 determina que sejam respeitadas e valorizadas as diversidades étnica e regional (art. 215, V), possibilitando inferir que a categoria diversidade engloba toda a forma de manifestação cultural, regional, religiosa e diversidades étnicas e físicas, a partir do respeito e oferta de oportunidades educacionais para todos.

Um dos aspectos relacionados à diversidade diz respeito à implementação de condições básicas para a inclusão de alunos com necessidades especiais, com vistas à valorização da inclusão social, como descrito no QUADRO 7. O respeito à pluralidade cultural brasileira e às diversas formas de expressão do ser humano, como a artística, a literária e a estética, entre outras, são preceitos do Programa para fomentar a inclusão de todos os alunos.

O respeito à identidade cultural dos educandos e a oferta de possibilidades para que todos tenham acesso à educação integral faz-se fundamental à implementação do *Mais Educação*.

Dessa forma, o *Mais Educação* vai ao encontro do estabelecido na LDB e relaciona a oferta da educação especial como um dos pilares à educação integral, a partir do respeito às diversidades, possibilitando “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58, V).

Dando continuidade à análise do texto da Portaria nº 17, evidenciamos que a próxima categoria foi definida como - **formação integral** -, a qual evoca o ideal de que a formação do aluno deve estar voltada para o seu desenvolvimento integral, a partir da vivência de diferentes oportunidades educacionais “[...] incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer [...]” (art. 1º, parágrafo único). O QUADRO 8 tem por objetivo evidenciar a referida categoria.

## QUADRO 8

Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “formação integral”

(Continua)

Categoria	Unidade de contexto
<b>Formação integral</b>	<p>Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a <b>formação integral de crianças, adolescentes e jovens</b>, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e <b>ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos</b> (art. 1º).</p>
	<p>O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da <b>educação, artes, cultura, esporte, lazer</b> mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à <b>formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes</b> (art. 1º, parágrafo único).</p>
	<p>Promover a <b>formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares</b> (art. 2º, V).</p>
	<p>Estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de <b>práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade</b> (art. 2º, VI).</p>

QUADRO 8  
Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007: categoria “formação integral”

(Conclusão)

Categoria	Unidade de contexto
Formação integral	Incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas a <b>formação integral de crianças, adolescentes e jovens</b> (art. 5º, III).
	Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de <b>formação integral</b> e emancipadora (art. 6º, I).
	Contribuir para a <b>formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens</b> (Art. 6º, V).

A última categoria de análise que emergiu do estudo congrega todas as categorias a que fizemos menção neste capítulo, pois se apresenta como alicerce no qual as ações do *Mais Educação* estão fundamentadas, uma vez que têm por objetivo o alcance do desenvolvimento integral dos educandos.

No tocante à concepção de que o educando é um ser de múltiplas dimensões, Gonçalves (2006) considera que:

[...] o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial (p. 130).

De acordo com o referencial teórico apresentado no Capítulo 1 deste estudo, no qual abordamos as concepções de educação integral que permearam os ideais político-filosóficos no Brasil a partir do início do século XX, vislumbramos que a filosofia do homem integral está presente em todas as concepções a que fizemos menção. Apesar de ideologias distintas, o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo possuíam em seus ideais de educação a premissa de que o homem deve ser formado integralmente, em suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais, entre outras.

No que diz respeito ao debate atual sobre educação integral, a formação completa do homem atrela-se à perspectiva de oferta de novas oportunidades educacionais, a partir do

estabelecimento de parcerias e do apoio de toda a sociedade. Logo, tanto as correntes que se fundamentam nas concepções de educação integral do Capítulo 1 quanto as do Capítulo 2 têm em seus meandros conceituais a formação integral como princípio de uma educação integral de qualidade.

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

Na perspectiva do desenvolvimento integral, concordamos com Coelho (2002) quando afirma que a educação integral em jornada ampliada deve se estabelecer de modo a possibilitar a utilização do tempo de forma qualitativamente significativa, objetivando a formação completa do aluno. Segundo a autora:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma **escola de dupla jornada**, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o **tempo integral**, fazemo-lo a partir também de uma concepção de **educação** que se fundamenta na **formação integral** do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p.143, grifos da autora).

A categoria **formação integral** manifesta-se como um dos alicerces da concepção de educação integral do Programa *Mais Educação*, que, como descrito anteriormente, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela noção de jornada ampliada, no formato de turno e contraturno escolar, tendo o espaço da escola e outros espaços educativos como ambientes de aprendizagem, objetivando a formação integral dos educandos.

A partir da análise das categorias que emergiram da codificação do texto presente no corpo da Portaria nº 17 e por meio do arcabouço teórico que respalda esta pesquisa, pudemos observar que o tema da educação integral no Brasil apresenta-se em processo de construção, uma vez que seus conceitos podem abarcar diversos significados, de acordo com a política a que se subscreve. Compreendemos também que, por se tratar de um Programa recente, o *Mais Educação* ainda está construindo os seus caminhos e, dessa forma, ainda não apresenta bases

empíricas consolidadas para que seja possível avaliar os avanços e/ou desafios na implementação de sua proposta.

Cabe-nos, nesse momento, refletir e analisar o texto do documento normativo, como forma de buscar a compreensão das informações que emanaram da Análise de Conteúdos. Indicamos, porém, que nossas impressões não tiveram por objetivo estabelecer comparações entre as concepções de educação integral apresentadas nos capítulos anteriores, mas demonstrar, de forma analítica, o que o *Mais Educação* determina como educação integral.

Partindo desse entendimento, a realização da Análise de Conteúdos do corpo da Portaria n° 17, por meio do recorte de unidades de contexto e subsequente categorização, permitiu a emergência de oito categorias com vistas à compreensão da concepção de educação integral presente no texto legal que normatiza o Programa. Assim, foram analisadas as categorias **tempo escolar, ações socioeducativas, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, assistência social, diversidade e formação integral**, fundamentais àquela compreensão. Analisando as significações dessas categorias pudemos caracterizar, de forma resumida, alguns aspectos relativos às propostas que as respaldam, conforme QUADRO 9:

QUADRO 9  
Concepções presentes no corpo da Portaria Normativa Interministerial n° 17/2007  
(Continua)

<b>Categorias de análise</b>	<b>Propostas</b>
<b>Tempo escolar</b>	Tempo em que o aluno está sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela. Jornada escolar ampliada na organização de turno e contraturno escolar.
<b>Ações socioeducativas</b>	Oferecimento de atividades diversificadas que contemplam diversas formas de conhecimento, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, realizadas no contraturno escolar, para fomentar o desenvolvimento integral do aluno.
<b>Espaço educativo</b>	Utilização dos espaços intra, inter e extraescolares, tendo a instituição escolar como centro do processo de aprendizagem.

QUADRO 9  
 Concepções presentes no corpo da Portaria Normativa Interministerial n° 17/2007  
 (Conclusão)

<b>Categorias de análise</b>	<b>Propostas</b>
<b>Ações integradas</b>	Atuação da escola, da família, da sociedade e de organizações não-governamentais, com vistas ao estabelecimento de parcerias para a melhoria da qualidade da educação.
<b>Intersetorialidade</b>	Atuação de um conjunto de políticas públicas com vistas à realização de ações em prol da educação pública e ao desenvolvimento integral dos indivíduos.
<b>Assistência social</b>	Oferecimento de proteção social e de ações socioassistenciais da assistência social para os alunos em situação de risco, com o objetivo de possibilitar-lhes proteção integral.
<b>Diversidade</b>	Valorização da diversidade cultural brasileira e inclusão dos alunos com necessidades especiais.
<b>Formação integral</b>	Formação completa do educando, em seus aspectos físico, intelectual, artístico, social e afetivo, entre outros, por meio da realização de ações socioeducativas no contraturno escolar.

Partindo do exposto, a ampliação da jornada escolar é apresentada na Portaria n° 17 como condição fundamental à implementação da educação integral. É por meio dela que o aluno terá oportunidade de realizar atividades do turno regular e ações socioeducativas no contraturno, como forma de desenvolver suas potencialidades. Ressaltamos que a essa dinâmica de organização do tempo escolar faz-se necessário enriquecer as possibilidades educativas dos alunos de modo que a ampliação da jornada não se constitua apenas numa estratégia para manter os alunos na escola.

Segundo esse paradigma, a diversidade de atividades e a possibilidade de interação com a comunidade apontam para a necessidade de o espaço deixar de ser apenas escolar e se transformar em espaço educativo, incluindo todos os ambientes em que se possa desenvolver a aprendizagem. A relação que se estabelece entre a escola, a família, a sociedade e o poder público assinala para uma visão educacional cujas ações integradas favorecem o avanço da qualidade da educação, pois envolvem todos no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, destacamos que a dinâmica de organização da jornada ampliada e a inter-relação entre a escola e outros espaços educativos devem estar dispostas no projeto político-pedagógico da comunidade escolar.

Outro aspecto relevante a esta pesquisa relaciona-se ao caráter intersetorial da Portaria n° 17, que associa a educação integral como objetivo ao desenvolvimento completo

do educando. Com vistas a alicerçar este objetivo, a Portaria n° 17 aponta que o Estado deve estabelecer ações conjuntas em prol do referido desenvolvimento. Nesse sentido, citamos como exemplo a valorização do esporte, destacada na Portaria n° 17 e, a construção de quadras, ação do Ministério do Esporte, instituída pela Portaria Normativa Interministerial n° 19<sup>35</sup>, que estabelece diretrizes para cooperação entre os Ministérios da Educação e do Esporte, com o objetivo de definir critérios para a construção de quadras ou infraestrutura esportiva em espaços escolares. Vale destacar que a construção de quadras deve priorizar escolas com maiores índices de repetência e evasão escolar.

A atenção destinada à população estudantil que está sob risco social faz-se presente na Portaria n° 17, uma vez que estabelece que os alunos em situação de pobreza, abuso sexual, exploração, entre outros, devem ter apoio da assistência social para que atinjam condições básicas de cidadania e tenham condições de se desenvolverem de forma integral. Assim, a união de todos esses aspectos que incorporam o corpo da Portaria n° 17 do *Mais Educação* tem por finalidade o fomento da formação integral dos indivíduos, a partir de ações que contemplam múltiplas oportunidades educacionais.

Percebemos que, desde as concepções de educação integral que permeavam os ideais do Conservadorismo, do Socialismo e do Liberalismo no início do século XX, a prática educativa que contempla a jornada ampliada e a formação integral vem atendendo a diversos formatos de educação, sendo, até os dias atuais, um conceito em construção.

Se nos remetermos às concepções de educação integral a que fizemos menção no arcabouço teórico desta pesquisa, veremos que a proposta do Programa *Mais Educação* tem por objetivo fomentar a educação integral, a partir de conceitos também presentes no debate atual, descrito no Capítulo 2.

Nesse sentido, a visão de educação integral do Programa *Mais Educação*, atende a um formato de educação que entende que a prática educativa manifesta-se em múltiplos espaços e tempos, com a participação de toda a sociedade, com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação completa, a partir do oferecimento de oportunidades educacionais diversas. Assim, na jornada escolar ampliada, os alunos ficam sob a responsabilidade da escola e realizam suas atividades dentro ou fora dela.

Neste capítulo, buscamos analisar o corpo da Portaria n° 17 no intuito de compreender a concepção de educação integral que permeia tal legislação de nível nacional. Não voltamos nossas análises para a identificação político-ideológica que embasa o programa,

---

<sup>35</sup> ANEXO B

pois focamos nosso objetivo de pesquisa nos aspectos conceituais presentes na referida Portaria nº 17. Porém, vale destacar que não nos posicionamos de forma ingênua frente ao conteúdo ideológico que o respalda. Neste sentido, concordamos com Cavaliere (2009a) quando descreve que a um modelo de organização da ampliação do tempo de escola, seja ele voltado para investimentos dentro da escola ou fora dela se estabelece:

Com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infra-estrutura, mas também pode representar [...] correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade (p. 52).

Por esse apontamento, julgamos impreterível direcionar nossas reflexões ao conteúdo referente à proposta de educação integral da Portaria nº17, uma vez que é um Programa recém implementado e, por isso, pouco debatido nos cenários político e educacional.

Assim, optamos por desvelar, por meio da Análise de Conteúdo, a proposta do *Mais Educação*, por acreditarmos que, por ser uma política pública de âmbito nacional e por ter sua divulgação ainda recente, essa análise possibilitará uma compreensão da visão de educação integral descrita no corpo do texto legal. A partir do diálogo com os autores que respaldam o referencial teórico desta pesquisa, buscamos fornecer subsídios às práticas que se estabelecerão a partir do referido Programa.

O *Mais Educação* visa “contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (art. 2º, III). Na análise realizada evidenciou-se que, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação no país, a ampliação da jornada e do espaço educativo são preceitos fundamentais ao Programa.

Em suma, vislumbramos uma concepção de educação que propõe a articulação de políticas sociais e o estabelecimento de parcerias para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, tendo em vista o alcance da formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

Frente ao exposto, nos posicionamo-nos de forma positiva, porém crítica, frente à iniciativa do governo federal em estabelecer um ordenamento jurídico para a implementação da educação integral no Brasil. Constitui-se essa legislação um avanço normativo para o estabelecimento de uma proposta nacional sólida de educação integral. Ressaltamos que uma política pública de qualidade se desenvolve a partir de sua implementação e, conforme suas

ações venham a ser concretizadas, possibilita um ir e vir reflexivo com conseqüente amadurecimento de suas bases conceituais. Segundo a Secad/MEC:

O Programa MAIS EDUCAÇÃO já é uma realidade que, como tudo que se faz em educação, será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p. 07).

Em suma, por se tratar de um programa recente, muito ainda deve ser debatido, apreendido e reorientado para que os ideais de uma educação integral de qualidade sejam alcançados, principalmente no que se refere às bases conceituais de tempo, espaço e aprendizagem, mas, por contemplar a educação integral e trazê-la ao cenário nacional de políticas públicas, apresenta-se como um avanço à educação pública pois, como dizia o poeta “por mais longa que seja a caminhada o mais importante é dar o primeiro passo” (Vinícius de Moraes).

O Programa *Mais Educação* segue seu caminho...

## 5 – CONSIDERAÇÕES

Perscrutar o campo da educação integral no Brasil, observando seus meandros conceituais, normativos e suas experiências foram os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa para buscar compreender a proposta de educação integral presente no corpo da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007. A possibilidade de mergulharmos em uma temática ainda pouco estudada por pesquisadores em educação mostrou-se instigante, mas, ao mesmo tempo, desafiadora. Estimulou-nos o fato de estarmos pisando em um território ainda carente de fundamentação teórica, no que tange aos aspectos relacionados ao debate atual de educação integral e à possibilidade de análise de uma legislação educacional de publicação recente.

Por outro lado, desafiou-nos a constante movimentação que envolve o Programa *Mais Educação*, por se tratar de uma política recém implementada. Por estar em destaque no cenário nacional, a ela se encorpam, frequentemente, novos debates e, conseqüentemente, novas informações à pesquisa.

Nessa perspectiva, escrever este capítulo de considerações nos possibilita apresentar as “considerações iniciais” sobre o objeto deste estudo e de contribuir para o fomento do debate a esse respeito. Para alcançarmos os objetivos a que nos propomos, trilhamos os caminhos da pesquisa documental e bibliográfica e utilizamos a Análise de Conteúdo para mergulhar no corpo da Portaria nº 17 e compreender a concepção de educação integral que dela emerge.

Na Introdução, apresentamos as motivações que levaram a indagar sobre o Programa *Mais Educação*, um percurso pessoal que se iniciou no curso de graduação em Pedagogia na UFRJ e estende-se até hoje, ao final do curso do mestrado na UNIRIO. Apontamos, nessa etapa, o tema, o objeto, os problemas, a justificativa do estudo, questões e objetivos, além dos aspectos teóricos e metodológicos que respaldaram a pesquisa.

O Capítulo 1 teve por escopo apresentar as discussões que envolvem o tema da educação integral, as quais tiveram forte presença nas décadas iniciais do século XX. Demonstramos que, pelo viés político-filosófico, a educação integral fundamentou os ideais do Conservadorismo, do Socialismo e do Liberalismo, apresentando-se por diferentes formatos de educação.

A partir dos autores destacados neste estudo, constatamos que a concepção conservadora de educação, que, em uma de suas formas, manifestou-se no Brasil por meio do Integralismo, defendia a educação integral entendida como a formação completa do homem

em seus aspectos físico, intelectual, cívico, espiritual e por fundamentos político-conservadores.

Por sua vez, a corrente político-filosófica socialista teve como expoente, no Brasil, o Anarquismo, que tinha por educação integral um ideal de formação completa do homem, em seus aspectos físico, intelectual, artístico, filosófico, entre outros. Os fundamentos dessa corrente tinham, por base, fundamentos político-emancipadores.

A última corrente a que fizemos menção, o Liberalismo, caracteriza-se por seus aspectos político-desenvolvimentistas, pois teve por fundamentos a educação voltada para o progresso e a formação completa do homem, com base em atividades físicas, intelectuais, artísticas, entre outras.

Para além das teorias a que nos referimos, destacamos quatro experiências de educação integral que, na segunda metade do século XX e início do século XXI, repercutiram em âmbito nacional, são elas: (1) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, (2) os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, (3) os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e (4) os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo. Essas experiências tinham por fundamento a formação integral do educando, estimulando o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, tendo como um de seus alicerces a jornada ampliada.

No entanto, não perduraram como propostas sólidas de educação integral e hoje se apresentam de forma fluida e, em grande parte, sem o oferecimento da jornada ampliada<sup>36</sup>.

Os conceitos apresentados no Capítulo 1 são de significativa relevância para aqueles que se dedicam à temática da educação integral no Brasil, pois carregam em seu bojo os fundamentos político-filosóficos e as discussões que emergem dessas concepções, possibilitando uma profunda reflexão sobre as bases epistemológicas que as embasam. Os ideais de uma educação oferecida em jornada ampliada e que possibilite o desenvolvimento de variadas facetas do ser humano, corroborando para a sua formação integral, são preceitos presentes nas concepções de educação integral até os dias atuais<sup>37</sup>.

Ressaltamos que as concepções político-filosóficas às quais fizemos menção retrataram a realidade político-social do início do século XX e, por isso, não acreditamos na transposição direta de seus ideais para os dias atuais. Porém, seus conceitos e fundamentação teórica são de suma importância para a compreensão do tema, debate e implementação de

---

<sup>36</sup> Ver a esse respeito Coelho (2009).

<sup>37</sup> Ver a esse respeito Cavaliere (2009).

uma proposta de educação integral de qualidade que atenda às necessidades da sociedade contemporânea.

O Capítulo 2 teceu considerações sobre a concepção que tem fundamentado propostas de educação integral de políticas públicas de educação<sup>38</sup>. A escassa publicação acadêmica sobre o tema, decorrente de seu caráter recente, apresentou-se como um desafio à nossa reflexão, o que, por outro lado, foi um estímulo à investigação.

Esse paradigma concebe a educação integral como forma de desenvolver integralmente o educando. Para tal, propõe a oferta de atividades socioeducativas que se estabelecem no espaço educativo, intra, inter ou extraescolar, no contraturno da jornada ampliada. Outro preceito a essa concepção se configura na atuação de parceiros da escola, pelo entendimento de que a família, a comunidade e a sociedade civil devem fazer parte do processo educacional. O caráter intersetorial se evidencia na atuação conjunta de políticas públicas em prol da educação, possibilitando maiores recursos (físicos, financeiros, humanos). Uma dessas ações se associa à assistência social, que prevê a oferta da proteção social aos alunos em situação de risco.

Essa concepção parte do entendimento de que a sociedade contemporânea outorga à educação funções sociais que, no início do século XX, não estavam atreladas à escola. Muitas podem ser as justificativas para essa realidade: (1) mães que estão no mercado de trabalho e não têm com quem deixar os seus filhos; (2) aumento da violência nas ruas, que faz com que os pais optem por deixar seus filhos na escola; (3) dificuldades financeiras para oferecer atividades diversificadas a seus filhos; (4) entendimento de que a educação deve abarcar aspectos culturais mais amplos; (5) pressuposto de que a emancipação do sujeito se dá pelo seu desenvolvimento integral; entre outros.

Essas novas responsabilidades atribuídas à escola, já evidenciadas por Cavaliere (2004, 2009a), configuram-se como uma realidade no cenário de políticas públicas, cabendo-nos a difícil missão de compreendê-las, questioná-las e buscar caminhos que conduzam ao oferecimento de uma educação integral de qualidade.

Ressaltamos, porém, que essa proposta apresentada no Capítulo 2 deve estar de acordo com demandas das instituições de ensino e, conseqüentemente, dispostas nos seus projetos político-pedagógicos, sob o risco de se tornarem tantas possibilidades que, ao final, atenham-se a ações isoladas e sem fundamentação epistemológica. Por se tratar de uma concepção de

---

<sup>38</sup> Em nível nacional, citamos o Programa *Mais Educação* e em nível municipal o Programa Bairro-escola, de Nova Iguaçu (Para saber mais: ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-Escola passo a passo*. São Paulo, s.d.).

cunho recente no âmbito das políticas públicas, muito ainda deve ser fundamentado, discutido e apreendido para que se estabeleça uma proposta sólida e que atenda às reais necessidades da escola pública.

O Capítulo 3 evidenciou o ordenamento jurídico que respalda o tema da educação integral no âmbito normativo. Por meio das considerações tecidas evidenciamos que a Constituição Federal de 1988, embora não se refira de forma literal à expressão “educação integral”, determina o direito de todos à educação que se fundamenta no pleno desenvolvimento da pessoa. O ECA prevê o pleno desenvolvimento do indivíduo, por meio de ações governamentais, não-governamentais, da comunidade e da sociedade, com vistas a possibilitar a proteção integral do sujeito.

A LDB determina que o ensino fundamental deverá ter a sua jornada progressivamente ampliada, de forma a oferecer o tempo integral, valorizando a experiência extraescolar. O PNE especifica que o tempo integral deve abarcar pelo menos sete horas de atividades e amplia o seu oferecimento para a educação infantil. Por sua vez, o Decreto que regulamentou o FUNDEB apresenta a jornada integral de sete horas como possibilidade para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica e estabelece que esse tempo pode ocorrer dentro ou fora da escola, estando o aluno sob a responsabilidade da instituição escolar. O PDE retoma o tema da educação integral no cenário das políticas públicas e apresenta o *Mais Educação* que visa fomentar a educação integral por meio do oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Percebemos, quanto ao ordenamento jurídico referente à educação integral no Brasil, um avanço dos textos normativos. A partir da LDB, que determinou a progressiva ampliação da jornada escolar, os documentos legais que a complementam abarcaram o tema e avançaram quanto às bases para sua compreensão. Se por um lado determinam o quantitativo mínimo de horas referentes à jornada integral, englobando progressivamente toda a educação básica, tendo estabelecido um coeficiente de remuneração diferenciado para as escolas de tempo integral, por outro há questões a ser sanadas, como quais atividades podem ser computadas dentro da jornada ampliada de forma a possibilitar a formação integral do aluno.

Porém, faz-se necessário destacar que a iniciativa do governo federal em regulamentar a educação integral de forma mais precisa é de grande valia e de suma importância para constituir bases, cada vez mais sólidas, de atuação das políticas públicas nesse formato de educação.

O Capítulo 4 mergulhou no corpo do texto da Portaria nº 17. Por meio da Análise de Conteúdo, possibilitou a emergência de categorias que orientaram nossas considerações.

Analisar esse documento possibilitou a compreensão de conceitos que, ao primeiro contato com o texto normativo, não haviam aflorado a nossas leituras. Emergiram do estudo oito categorias de análise: (1) **tempo escolar**; (2) **ações socioeducativas**; (3) **espaço educativo**; (4) **ações integradas**; (5) **intersetorialidade**; (6) **assistência social**; (7) **diversidade**; (8) **formação integral**.

Como descrevemos anteriormente, essas categorias foram separadas com o objetivo de facilitar a análise de cada uma delas, sendo que se apresentam naturalmente entretecidas.

A categoria **tempo escolar** é definida como o tempo em que o aluno se encontra sob a responsabilidade da escola. Sendo que a jornada ampliada é condição explicitada pela Portaria para o fomento da educação integral. A organização do tempo é tida como um turno de atividades escolares e um contraturno de atividades complementares, no qual são desenvolvidas as ações socioeducativas.

Esse formato de organização da jornada ampliada, que esteve presente nas experiências de educação integral do CECR e dos CIEPs, a título de exemplo, configura-se como uma das possibilidades de arranjo do tempo escolar. O *Mais Educação* não aponta para outra proposta de coordenação do tempo, mas nos posicionamos de forma flexível a essa perspectiva, pois acreditamos que deva ser outorgado às instituições de ensino a decisão relativa ao formato curricular pelo qual nortearão suas atividades. Outra possibilidade, não apresentada pelo Programa, diz respeito à possível oferta das atividades diversificadas de forma mesclada com as escolares, ao longo de toda a jornada, de modo que não haja segmentação entre “tarefas escolares” e “tarefas diversificadas”. Caberia, assim, às escolas optar pelo modelo que atenda às demandas de sua realidade.

Quanto à categoria **ações socioeducativas** o Programa prevê a sua implementação no contraturno escolar e a associa às atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras. Sua implementação dar-se-á de forma a complementar as atividades escolares. De acordo com as considerações tecidas anteriormente, as ações socioeducativas conjugam educação e proteção social, tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno e a proteção integral.

Essa concepção de educação parte do princípio de que essas atividades estão dispostas no projeto político-pedagógico da instituição escolar, podendo ser realizadas em espaços educativos diversos, inclusive no espaço escolar. Dessa forma, amplia-se a noção de atividades “extraclasse” para o entendimento de que essas são fundamentais ao desenvolvimento do educando, atuando com o mesmo grau de importância na educação integral do sujeito.

Como apontamos nas considerações sobre a categoria **tempo escolar**, a organização das ações socioeducativas, imbricadas ao longo do dia ou realizadas no contraturno escolar, como determina o *Mais Educação*, ao nosso entendimento, deve atender à proposta pedagógica da escola, respeitando os anseios da comunidade escolar e da comunidade local e, por isso, uma opção da instituição.

A categoria **espaço educativo** engloba o espaço escolar e outros espaços socioculturais, sendo todo o espaço em que ocorre a aprendizagem. Esse paradigma, que tem como um de seus fundamentos a Carta das Cidades Educadoras (1994), ressalta o potencial educativo da comunidade, do bairro, da cidade, do estado, enfim, do território. Dessa forma, desloca a educação para além da escola, na perspectiva de que a oferta de múltiplas oportunidades educacionais constitui fator que, conjugado a outros, é capaz de possibilitar o desenvolvimento integral do aluno.

Ressaltamos que é impreterível que a ampliação dos espaços educativos tenha como centro do processo de aprendizagem a escola, para que a responsabilidade pela educação esteja de acordo com propostas pedagógicas coerentes ao projeto político-pedagógico da comunidade escolar. Vale exemplificar que o espaço educativo de um município rural se configura de forma diferenciada de um espaço de uma grande metrópole, por isso, compreender a realidade geográfica e social de um território é fundamental para implementar as ações do Programa *Mais Educação*.

A categoria **ações integradas** parte do princípio de que toda a sociedade deve ter participação na educação e, por isso, as parcerias estabelecidas com a família, a comunidade, a sociedade civil e organizações não-governamentais se configuram como meios para ofertar outras oportunidades educacionais. Acreditamos que essas ações devem ter como centro do processo a instituição escolar. Sua implementação deve dar-se de forma muito transparente e com fundamentação pedagógica estabelecida pelos programas escolares, sob o risco de se tornarem ações fragmentadas e que não atendam à formação integral do educando.

A atuação dos setores públicos, apresentada na categoria **intersectorialidade**, entende que a educação abarca funções mais amplas na sociedade e a ela se somam as ações de outros ministérios, como do esporte, da cultura, do desenvolvimento social e combate à fome, entre outros. Essas ações públicas integradas trazem importantes recursos à educação (financeiros, humanos, físicos...) e possibilitam ao educando beneficiar-se das ações sociais, para possibilitar a sua educação integral.

A **assistência social**, outra categoria que emergiu da análise da Portaria nº17, parte do pressuposto de que o indivíduo em risco social não é capaz de desenvolver-se plenamente.

Por isso, as ações socioassistenciais têm por objetivo possibilitar a saída do indivíduo de sua condição de vulnerabilidade social, dando-lhe condições básicas para que seja beneficiado pelas políticas públicas em educação e outros setores.

A categoria **diversidade** liga-se à noção de que a educação deve atender a todos os alunos, independente de aspectos, sociais, econômicos, físicos, étnicos, culturais, entre outros, valorizando a diversidade cultural brasileira. O programa prevê o oferecimento de atendimento especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive mediante ações de acessibilidade àqueles com mobilidade reduzida ou deficiência.

A categoria **formação integral** engloba todas as ações descritas no *Mais Educação*, uma vez que se constitui finalidade do Programa. Segundo a Portaria nº 17, o desenvolvimento integral do sujeito é condição fundamental para que se desenvolva a educação integral.

A análise do corpo do texto legal possibilitou a compreensão dos aspectos considerados pelo governo federal para que a educação integral seja implementada nas escolas públicas brasileiras. Por sua vez, o conceito de educação integral no Brasil configura-se como um processo que vem sendo construído desde as décadas iniciais do século XX, apontando para a necessidade de se intensificar reflexões, debates, estudos e pesquisas sobre o tema.

As experiências de educação integral implementadas por políticas públicas de educação no Brasil constituíram-se, na maior parte, por práticas da esfera municipal e estadual, como as do CECR, dos CIEPs, entre outros. Não vivenciamos nenhuma experiência de educação integral, de nível nacional, que conseguisse se estabelecer por um projeto pedagógico sólido e que atingisse o território nacional.

Nesse sentido, o Programa *Mais Educação* constitui-se em um esforço do governo federal em trazer à tona a questão da educação integral para o cenário da educação pública no Brasil. Reconhecemos que essa iniciativa é positiva frente à escassez de projetos de educação integral que envolvam significativa quantidade de alunos na esfera nacional. Por outro lado, por se tratar de um programa recente, muito ainda deve ser aprofundado, discutido, questionado e apreendido para que a proposta do *Mais Educação* esteja de acordo com os anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político.

Buscamos, nesta pesquisa, evidenciar a proposta de educação integral que está posta na Portaria nº 17. Nossas inquietações ultrapassam o tempo de pesquisa que nos é possibilitado em uma dissertação de mestrado. Optamos por analisar o corpo do texto normativo por acreditarmos que seja um dos primeiros passos para responder às indagações

daqueles que refletem sobre o tema. Neste momento, questionamentos afloram ao debate: qual é a concepção político-filosófica do Programa *Mais Educação*? De que forma ele está sendo implementado? Quais os resultados que vêm obtendo? Qual é a visão dos profissionais da educação sobre o Programa? De que forma suas ações têm impacto na realidade de alunos que vivem em situação de risco social? Entre tantas outras indagações...

Nesta pesquisa enveredamos por um caminho pouco explorado pelas pesquisas em educação e, por muitas vezes, sentimos certa angústia pela ausência de informações que fundamentassem as propostas do Programa, fazendo com que cada reflexão se estabelecesse por meio do afincamento e determinação que doamos a este estudo. Acima de tudo, nossas motivações são fruto da paixão exacerbada que nutrimos pela educação pública e pela esperança de que uma educação de qualidade para todos é um objetivo que caminha para além da utopia, pois, como dizia o educador Paulo Freire, “não se pode falar de educação sem amor”.

Ao final de nossas considerações, esperamos que esta pesquisa contribua para as reflexões de todos aqueles que se dedicam à nobre missão de educar e ao vasto campo da Pedagogia e que nossos apontamentos fomentem o desejo de outros pesquisadores em aprofundar nossas considerações e questionamentos não respondidos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana Maria. Escola e Comunidade, juntas, para uma cidadania integral. *Caderno CENPEC: Educação Integral*. São Paulo: 2006. n°.2, p. 119-125.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-Escola passo a passo*. São Paulo, s.d. Disponível em: <[http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao\\_comunitaria/bairro\\_escola.pdf](http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/bairro_escola.pdf)>. Acesso em: 15 jan 2009. 53 p.

AIRES, L. O sentido da formação pliniana. In.: Enciclopédia do Integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, 1959, V. IX *apud* CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999. 239 p.

ALFIERI, F. *Políticas xuvenis e Administracións Públicas*. Xunta de Galicia: Congreso Galego de Xuventude. Xoves: somos quen. Santiago de Compostela: Ed. Conselleria de Cultura e Xuventude, Junta de Galicia, 1994. p. 9-46.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 227 p.

BAKUNIN, Mikhail A.. *Deus e o Estado*. São Paulo: Imaginário, 2001. 95 p.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. Brasília. 12ª ed. V. 1 e 2, Editora Universidade de Brasília, 2004. 1.318 p.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de fevereiro de 1891.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul 1990.

\_\_\_\_\_. Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 dez 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007c.

\_\_\_\_\_. 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007d.

\_\_\_\_\_. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007e.

\_\_\_\_\_. MEC. *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. s. d.

\_\_\_\_\_. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília, DF: MEC, 2007f.

\_\_\_\_\_. MEC. *Compromisso todos pela Educação: passo a passo*. Brasília, DF: MEC, 2007g.

\_\_\_\_\_. MEC. *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília, DF: MEC, 2008. 103 p.

\_\_\_\_\_. MEC. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a. 104 p.

\_\_\_\_\_. MEC. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. 52 p.

CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE (CNEC). Disponível em: <<http://www.cneec.br/portal2/index.php>>. Acesso em: 20 jun 2009.

CARNEIRO, Moaci. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998. 224 p.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona, (1990). Nov 1994. Disponível em: <<http://www.quintacidade.com/wp-content/uploads/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 20 nov 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. *O lugar da educação integral na política social. Caderno CENPEC: Educação Integral*. São Paulo: 2006. n.º.2, p. 7-11.

CASIMIRO, A. P. B. S. . Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Moura Nascimento. (Org.). *Navegando na História da Educação Brasileira*. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006, p. 1-12.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999. 239 p.

CAVALIERI, Ana Maria. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

\_\_\_\_\_. *Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo*. Teias, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). *Educação Brasileira e (m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002c. cap. 5, p. 93-111.

\_\_\_\_\_. *A educação integral na obra de Anísio Teixeira*. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

\_\_\_\_\_. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, v.21, p. 51-63, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Conceito de educação integral é um conceito em construção*. *Jornal do professor*, Rio de Janeiro, 27 maio 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 27 maio 2009b.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO. Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/escola\\_parque/historico\\_do\\_cecr.htm](http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm). Acesso em: 26 de maio de 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2000. 440 p.

CHAVES, Miriam. *Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30*. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha C. da Costa (orgs.). *Educação Brasileira e (m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

COELHO, Ligia Martha.. C. C. . *Brasil e escola pública de tempo integral : Por que não?.* Revista Proposta (Rio de Janeiro), n° 83, 2000. p. 50-55.

\_\_\_\_\_. *Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral.* In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral.* Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 7, p. 133-146.

\_\_\_\_\_. *Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental.* In: 27a. Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu. *Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?* Caxambu: 2004. p. 1-19.

\_\_\_\_\_. *Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral.* In: V Jornada do Histedbr - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Sorocaba, São Paulo. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. *História (s) de educação integral.* In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso.(org). *Em Aberto: Educação Integral em Tempo Integral.* Em Aberto, Brasília, v. 22, n° 80, 2009. p. 83-96.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (organizadoras). *Educação Brasileira e (m) tempo integral.* Petrópolis: Vozes, 2002. 236 p.

COELHO, Lígia M.C.C. ; MENEZES, Janaina S. S. ; BONATO, N. M. C. . *Educação integral, tempo ampliado e currículo nas atuais políticas públicas.* In: IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, 2008, Florianópolis. Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Florianópolis, 2008. p. 01-16.

COSTA, Marly de Abreu. *Qualidade de Ensino: a Escola Pública de Tempo Integral em Questão.* 1995. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

DICIONÁRIO INTERATIVO. Disponível em: <  
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>> . Acesso em: 1 de junho de 2008.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 168 p.

EVARISTO *et al.* *Escola integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender.* Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p.20-25.

FILHO, L. M. DE F.; VIDAL, D. G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.* Revista Brasileira de Educação. Maio/agosto, n° 14. ANPEd: São Paulo, 2000. p. 19-34.

GADOTTI, Moacir. *Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral.* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p.1-21.

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 1, p. 13-42.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Risco*. Campinas: Papirus, 1995. 191 p.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 172 p.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. *É imprescindível educar integralmente*. Caderno CENPEC: Educação Integral, n° 2, São Paulo: 2006. p. 15-24

\_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso.(org). *Em Aberto: Educação Integral em Tempo Integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n° 80, 2009. p. 65-82.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Caderno CENPEC: Educação Integral, n° 2, São Paulo: 2006. p. 129-135.

LAGE, A. C. P. . Verbete – Espaço escolar. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBr / UNICAMP, 2006 (Navegando na História da Educação Brasileira). Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_liberalismo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm). Acesso em: 10 fevereiro 2009.

\_\_\_\_\_. Verbete - Liberalismo. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBr / UNICAMP, 2006 (Navegando na História da Educação Brasileira). Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_liberalismo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm). Acesso em: 20 maio 2008.

LENIRA HADDAD. *Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

LOYOLA, F. H. (tenente integralista). In.: *Província da Guanabara, I (5), 1937 apud CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Integralismo – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999. 239 p.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO DE 1932. São Paulo: 1932. Disponível em: [www.integralismo.org.br/novo/?cont=75&vis=>](http://www.integralismo.org.br/novo/?cont=75&vis=>). Acesso em: 15 maio 2008.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 172 p.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. Consolidação e redação das leis: Lei Complementar 95/98 e Decreto 2954/99. Aplicação à Lei 9756/98 sobre o processamento de recursos nos tribunais. Jus Navigandi, Teresina, a. 4, n. 39, fev. 2000. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=853>. Acesso em: 14 junho 2008

MAURÍCIO, Lúcia V. *Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*. Em Aberto, Brasília, V. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

MENEZES, Janaina S. S. . *Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. In: IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia. Anais do IV Simpósio Internacional: o Estado e as políticas educacionais. Uberlândia : Digiteca, 2008. p. 01-17.

MENEZES, Janaina S. S.; COELHO, Lígia M.C.C.. *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão*. In: 30a Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu - MG. Anais da 30a Reunião da ANPEd. Timbaúba -PE : Espaço Livre, 2007. p. 01-18.

MIGUEL, M. E. B. *A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira*. Campinas: Graf. FE; HISTEDBR, 2007, p. 1-13.

MOOL, Jaqueline. *Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro*. Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p. 11-16.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 245 p.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 416 p.

NORONHA, Olinda Maria. Quanto tempo o tempo tem!. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.85, pp. 1415-1418. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a19v2485.pdf>>. Acesso em: 11 abr 2009.

PACHECO, Suzana M. *Elementos para o debate necessário*. Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p. 03-10.

PEREIRA, J. A. . *Medidas Sócio-Educativas: um olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos adolescentes em conflito social no Centro Educacional Regional de Lages - SC*. 2007. GT: Educação Popular / n.06 anped. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT06-3099--Int.pdf>> . Acesso em: 20 abr 2009.

PHILLIPS, B. S. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 460 p.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: editora Ática, 2003. 183p.

ROBIN, Paul. *Manifiesto a los Partidarios de la Educacion Integral: un antecedente de la Escuela Moderna*. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1981. 63 p.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986. 152 p.

RIBEIRO, Darcy *et al.*. *O Novo Livro dos CIEPs*. Carta 15 [Publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do Senado]. 1995. 297p.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia V. *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Em Aberto, v.21, n. 80, p. 137-160, 2009.

ROBIN, Paul. *Manifiesto a los Partidarios de la Educacion Integral: un antecedente de la Escuela Moderna*. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1981. 63 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 267 p.

SALGADO, Plínio. *Despertemos a nação*. Obras Completas, Vol. 10. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935, p.145-150.

\_\_\_\_\_. *O país que não lê*. Garanhuns, PE, 1931 *apud* CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999. 239 p.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores associados, 2007. 310 p.

SAVIANI, Dermeval. *PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 100 p.

SECO, A. P. ; AMARAL, T. C. I. . *Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira*. Campinas: Graf. FE; HISTEDBR, 2006, p. 1-11.

SETUBAL, Maria Alice. *O Ressurgimento da educação integral*. Caderno CENPEC, n° 2, 2006. p.3.

TEIXEIRA, Anísio. *A propósito da "Escola Única"*. Revista do Ensino. Salvador, v.1, n.3, 1924.

\_\_\_\_\_. *Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/visita.htm> < Acesso em: 24 junho 2008.

\_\_\_\_\_. *Aspectos americanos de educação*. Salvador, Tip. de São Francisco, 1928. 166p. Disponível em: < <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/visita.htm> >. Acesso em: 24 junho 2008.

\_\_\_\_\_. *Porque "Escola Nova"*. *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n.1, 1930. p.2-30. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html>> . Acesso em: 24 junho 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 150 p.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

\_\_\_\_\_. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971. 150 p.

\_\_\_\_\_. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990. 173 p.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In.: VEIGA, Ilma; RESENDE, Lúcia Maria (orgs). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus Editora, 2003. 200 p.

VALLE, Lílian do . Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paideia democrática como emergência do singular e do comum. In: Vera Maria Candau. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 1, p. 97-110.

VILLAR, Maria B. Caballo. *A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 240 p.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. *A Cidade como Projeto Educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-55.

**ANEXOS**

## ANEXO A

ESTRUTURAÇÃO	TEXTO NORMATIVO
<b>Epígrafe</b>	<b>PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007</b>
<b>Ementa</b>	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.
<b>Preâmbulo</b>	<p>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, O MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE E O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal e</p> <p>CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;</p> <p>CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;</p> <p>CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;</p> <p>CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;</p> <p>CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos;</p>

ESTRUTURAÇÃO	TEXTO NORMATIVO
<b>Preâmbulo</b>	<p>CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;</p> <p>CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;</p> <p>CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal, define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;</p> <p>CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações interssetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local;</p> <p>CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e sócio-educativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e</p> <p>CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento; resolvem:</p>

ESTRUTURAÇÃO	TEXTO NORMATIVO
<p><b>Parte normativa</b></p>	<p>Capítulo I Dos objetivos</p> <p>Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.</p> <p>Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.</p> <p>Art. 2º O Programa tem por finalidade:</p> <p>I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;</p> <p>II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;</p> <p>III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;</p> <p>IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;</p>

ESTRUTURAÇÃO	TEXTO NORMATIVO
<p><b>Parte normativa</b></p>	<p>V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;</p> <p>VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;</p> <p>VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e</p> <p>VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.</p> <p>Capítulo II Da execução</p> <p>Art. 3º O Programa Mais Educação promoverá a articulação de ações do Governo Federal que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens.</p> <p>Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:</p> <p>I - Ministério da Educação;</p> <p>II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;</p> <p>III - Ministério da Cultura; e</p> <p>IV - Ministério do Esporte.</p> <p>§ 1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.</p> <p>§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.</p> <p>§ 3º A participação no Programa Mais Educação não exime o ente federado das obrigações estabelecidas em cada uma das ações dos Ministérios integrantes do Programa.</p>

ESTRUTURAÇÃO	TEXTO NORMATIVO
<p><b>Parte normativa</b></p>	<p>Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:</p> <p>I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.</p> <p>II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;</p> <p>III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.</p> <p>Capítulo III</p> <p>Das diretrizes para o apoio a projetos e ações</p> <p>Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:</p> <p>I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;</p> <p>II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;</p> <p>III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;</p> <p>IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;</p> <p>V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;</p> <p>VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;</p> <p>VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;</p> <p>VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e</p> <p>IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.</p>

ESTRUTURAÇÃO	TEXTO NORMATIVO
<p><b>Parte normativa</b></p>	<p>Capítulo IV Das atribuições dos integrantes do Programa</p> <p>Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa; II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos; III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa; IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação.</p> <p>Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte: I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas; II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria; III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.</p> <p>Art. 9º Fica instituído o Fórum Mais Educação, com a atribuição de coordenar a implementação do Programa. § 1º O Fórum será composto por representantes dos Ministérios ou Secretarias Federais que integrem ou venham a integrar o Programa Mais Educação. § 2º Cada Ministério ou Secretaria deverá indicar um representante para compor o Fórum. § 3º O Fórum será coordenado pelo MEC e terá caráter consultivo. § 4º O Fórum poderá convidar representantes das ações desenvolvidas pelos Ministérios participantes e de outros órgãos e instituições que possam contribuir na implementação, monitoramento e avaliação do Programa.</p>

<b>ESTRUTURAÇÃO</b>	<b>TEXTO NORMATIVO</b>
<b>Parte normativa</b>	<p>Art. 10 Constituem atribuições do Fórum Mais Educação:</p> <p>I - propor aos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa;</p> <p>II - fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional das ações do Programa, com o objetivo de ampliar sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade; e</p> <p>III - acompanhar a implementação do Programa gerando sua constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para seu aperfeiçoamento.</p>
<b>Disposições pertinentes às medidas necessárias à implementação das normas</b>	<p>Art. 11 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.</p>
<b>Assinam</b>	<p>FERNANDO HADDAD Ministro de Estado da Educação</p> <p>PATRUS ANANIAS Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome</p> <p>ORLANDO SILVA Ministro de Estado dos Esportes</p> <p>GILBERTO GIL Ministro de Estado da Cultura</p>

**ANEXO B**

PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 19, DE 24 DE ABRIL DE 2007

Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E O MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal, e

CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO que o artigo 26, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inclui a educação física como componente curricular obrigatório da educação básica;

CONSIDERANDO que o artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais enquanto diretrizes para os conteúdos curriculares;

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO a Comissão Interministerial para a EDUCAÇÃO e o ESPORTE instituída pelo Ministério da Educação e o Ministério do Esporte com o propósito de balizar as ações conjuntas;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e de formação para a cidadania, a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação, bem como a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local; e

CONSIDERANDO a importância das práticas esportivas, das atividades físicas e de lazer para a promoção da saúde, o aprendizado da convivência democrática, a participação social e o exercício da cidadania; resolvem:

Art. 1º Estabelecer as diretrizes para cooperação entre os Ministérios da Educação e do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou

infra-estrutura esportiva nos espaços escolares, diretamente ou em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art.2º Na definição dos critérios mencionados no artigo anterior os Ministérios da Educação e do Esporte observarão as seguintes diretrizes:

- I - priorizar escolas com maior número de alunos;
- II - participação do proponente no Programa Mais Educação;
- III - inexistência de espaço adequado para a prática de esportes na escola;
- IV - avaliação de vulnerabilidade do território por intermédio do índice de repetência e evasão escolar;
- V - disponibilidade de recursos humanos para otimizar a utilização da quadra pela comunidade escolar;
- VI - disponibilidade de infra-estrutura de lazer na comunidade beneficiária; e
- VII - plano de utilização da quadra pela comunidade, propiciando a integração escola-comunidade.

Art. 3º Na execução das etapas da construção das quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva nos espaços escolares participarão:

- I - o Ministério do Esporte, na qualidade de Gestor;
- II - o Ministério da Educação, na qualidade de co-Gestor; e
- III - os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na qualidade de proponentes, diretamente ou por meio de órgãos de sua administração.

Art. 4º O Ministério do Esporte expedirá orientações para a apresentação de propostas por parte dos interessados na construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva nos espaços escolares.

Art. 5º O Ministério do Esporte disponibilizará três modelos de projetos-padrão de construção de quadras esportivas para opção do proponente, considerando a disponibilidade de área e destinação de uso.

Art. 6º O Ministério do Esporte se responsabilizará pela aprovação e acompanhamento da execução dos projetos.

Art 7º. O Ministério da Educação subsidiará o Ministério do Esporte na análise dos projetos, disponibilizando informações para a implementação das diretrizes a que se refere o artigo 2º desta Portaria.

Art. 8º Os recursos destinados à construção das quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva nos espaços escolares constarão do Orçamento Geral da União.

Parágrafo único. Os proponentes, no caso de entes federativos, a título de contrapartida deverão obrigatoriamente alocar recursos na Lei Orçamentária do Estado, Distrito Federal ou Município,

em conformidade com os percentuais estabelecidos na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) vigente.

Art. 9º A Comissão Interministerial para a EDUCAÇÃO e o ESPORTE instituída pelo Ministério da Educação e o Ministério do Esporte ficará encarregada de promover a troca de informações e de estabelecer a prioridade dos projetos apresentados, considerando as diretrizes estabelecidas nesta Portaria.

Art 10. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Ministro de Estado da Educação

ORLANDO SILVA DE JESUS JÚNIOR

Ministro de Estado do Esporte

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.04.2007