

## O movimento da educação integral como agenda contemporânea: e o Programa Mais Educação neste contexto

### Resumo

O artigo, resultante de pesquisa em andamento, em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da UFSC, assume como propósito compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea no âmbito da política educacional e o *Programa Mais Educação* nesse contexto. Para tanto, destacam-se alguns aspectos históricos da educação como política pública social que se efetiva especialmente após a revolução industrial, tanto nos termos do chamado direito à educação quanto na ampliação do tempo de escolarização e de jornada, para então apresentar e discutir como a agenda da educação integral chega ao Brasil. Neste mesmo sentido, explica-se o modo como o programa denominado *Mais Educação* se apresenta nesta pauta. Por fim, exercita-se uma breve análise deste movimento, destacando-se algumas de suas contradições. De modo geral, é possível perceber que diferentes conceitos e perspectivas perpassam as discussões acerca do entendimento sobre educação integral no Brasil. Quando se toma como referência as experiências de sistemas escolares de distintas redes e esferas e de programas oficiais, verifica-se que elementos conceituais relacionados com a noção de formação humana, formação integral, educação integral, escola integral, escola de tempo integral e currículo integral se encontram, ainda que estes conceitos não estejam suficientemente claros. A partir da breve análise realizada, é possível observar que a agenda da educação integral aponta para a necessidade de um novo jeito de pensar e fazer a escola pública brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Agenda Contemporânea. Programa Mais Educação.

**Paula Cortinhas de Carvalho Becker**  
Prefeitura Municipal de Florianópolis  
paulacortinhas@gmail.com

No presente texto, resultante de pesquisa em andamento, em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da UFSC, assume-se como propósito compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea no âmbito da política educacional e o *Programa Mais Educação* nesse contexto. Para tanto, destacam-se alguns aspectos históricos da educação como política pública social que se efetiva especialmente após a revolução industrial, tanto nos termos do chamado direito à educação quanto na ampliação do tempo de escolarização e de jornada, para então apresentar e discutir como a agenda da educação integral chega ao Brasil. Neste mesmo sentido, explica-se o modo como o programa denominado *Mais Educação* se apresenta nesta pauta. Por fim, exercita-se uma breve análise deste movimento, destacando-se algumas de suas contradições.

Parece não haver dúvidas de que a educação integral é um desejo humano que não se restringe à sociedade brasileira. O sonho da plena formação humana se confunde com a própria ideia da civilização. Assim, para entendê-la como agenda contemporânea e defender sua imediata presença no contexto da educação brasileira, é preciso considerar alguns dos aspectos históricos que marcaram e ainda marcam o desejo coletivo de oportunizar, via escolarização, uma formação mais humana às classes populares. Sabe-se que o surgimento da civilização trouxe consigo forte divisão de classes que, em muitos aspectos, ainda continua acentuada.

Indiscutivelmente, o acesso das camadas trabalhadoras da sociedade às escolas sempre foi restrito. A princípio, como função social, as instituições escolares foram organizadas com o propósito de receber os filhos da elite social. De acordo com Giolo (2012), foi com a especialização do trabalho que surgiram corporações de ofício que davam formação prática às novas gerações de trabalhadores. Durante séculos manteve-se essa mesma lógica. Esta realidade só mudou com a industrialização, quando os trabalhadores dirigiam-se à empresa apenas para trabalhar e não para aprender. Além disso, as novas funções laborais passaram a exigir a apropriação de conteúdos escolares básicos, como ler, escrever e contar.

Desta forma, as atividades profissionais mais bem remuneradas passaram a ser acessíveis aos que tinham certificados e diplomas escolares. Além destas determinações oriundas do mundo do trabalho, o Estado Moderno, por meio do ideário republicano,

situou a escola como a instituição ideológica por excelência, de certa maneira, em substituição à Igreja na tarefa de formação das almas (GIOLO, 2012). Assim, os trabalhadores começaram a procurar a escola em busca de formação mais livre e cidadã e, principalmente, para conseguir e manter o emprego ou ascender na hierarquia das funções e dos salários.

Neste sentido, a educação se consolidou como uma exigência do mundo do trabalho diretamente associada à resolução de problemas sociais. Somente se tornou um direito subjetivo muito recentemente, quando houve a ampliação dos sistemas públicos de ensino, que passaram a ser constituídos para atender todas as classes sociais, ainda que com distinção em termos de acesso e qualidade. Com a chamada “educação de massas”, os trabalhadores passaram a frequentar o ensino primário e o profissional, mesmo que em escolas precárias (estrutura física, material didático, professores, tempo) e com a obtenção de conhecimentos rudimentares, enquanto a elite continuou tendo acesso também ao secundário e ao nível superior em escolas mais bem preparadas, com equipamentos e materiais pedagógicos de ponta e professores, em geral, considerados como bem sucedidos. O tempo escolar, para esta classe, em muitos casos, já era integral em termos de jornada, com maior duração e possibilidade de cursar nível superior e especialização. (GIOLO, 2012)

Percebe-se que a classe dominante, de alguma forma, sempre teve acesso à escolas de jornada ampliada. Entretanto, com o impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos 50, com a universalização dos sistemas educacionais públicos, as escolas tiveram que atender um número crescente de alunos e as atividades, em sua maioria, passaram a ser concentradas em turno único.

Os filhos da elite, porém, continuaram a ter educação em tempo integral, recebendo formação complementar no contraturno, na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos. Além disso, conforme afirma Giolo (2012), as classes A e B sempre tiveram maior acesso à cultura e ao saber em seus contextos social e profissional. Por conseguinte, suas relações cotidianas acabam contribuindo com seus saberes e levando suas demandas para dentro da sala de aula, mantendo de algum modo, a escola de tempo integral.

Para o autor citado, a escola de tempo parcial sempre foi destinada às classes populares, porque na escolarização das massas, estudantes e famílias tiveram e ainda têm de conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. Em outras palavras, as escolas foram e ainda são organizadas para alfabetizar e colocar o jovem no mundo do trabalho. As poucas iniciativas de educação em tempo integral voltadas para as classes populares, feitas por políticas nacionais, pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio. Para Giolo (2012, p. 98), esta “é a tradução prática de uma cultura milenar e a manifestação real e concreta das políticas educacionais voltadas para esses segmentos”.

Ainda segundo o autor, as sociedades que instituíram governos democráticos e sensíveis aos direitos humanos buscaram superar esta dualidade escolar que se perpetua, sustentada por semelhante dualidade econômica e social. Isto por meio de políticas sociais e econômicas e por meio de redes escolares, visando a igualdade fundamental das pessoas. Giolo (2012) acredita que o Brasil abriu-se politicamente aos interesses populares e está realizando ações educacionais mais abrangentes, entretanto, não conseguirá resultados significativos se não reformular as escolas públicas de educação básica, em termos de tempo, de espaço e de profissão docente.

A educação integral, como agenda contemporânea, surge atrelada à ideia de expansão do direito à educação, como desejo de democratização e na busca por um desenvolvimento humano mais igualitário. Este desejo impõe, certamente, o enfretamento das desigualdades sociais historicamente marcadas pelo sistema educacional e dadas, entre outros aspectos, pela entrada tardia das camadas populares na escola em condições adversas. O grande desafio da educação pública, de aproximar a cultura das classes populares com o universo intelectual e letrado da cultura elaborada, apontado por Giolo (2012), continua sendo o mesmo nos dias de hoje.

Nesse sentido, a educação integral se confunde com a própria história da educação. Ela tem como princípio o desejo humano e histórico da formação integral para todos, sem distinção de classes. Entende-se que a agenda contemporânea da educação constitui-se, com base nas experiências e ideais historicamente produzidos, para universalização qualificada de todos os níveis e de todas as modalidades de ensino,

através da construção coletiva de políticas públicas. Somente nesta perspectiva ela pode ser considerada como integral.

No Brasil, a pauta da educação integral chega motivada pelo movimento reformista da Escola Nova, no início do século XX. Compreendida como educação escolar “de dia inteiro” e constituída por significativas possibilidades formativas, teve influência de dois grandes nomes: Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997). Ambos intelectuais reformistas, absolutamente presentes na história da educação pública do país, sonhavam com “(...) uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade” (MOLL, 2012, p. 129).

Seus projetos educacionais iam muito além da simples ampliação da jornada escolar. Visavam uma formação abrangente que englobasse o campo das ciências, das artes, da cultura e do mundo do trabalho. Tudo isso produzido na escola, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais historicamente presentes, muitas delas, inclusive, reforçadas pela tradicional cultura escolar. Ambos propuseram uma escola que se constituísse como espaço de trabalho coletivo e também de produção individual; de reorganização do trabalho pedagógico; de aproximação com a comunidade local, considerando os desenhos institucionais e curriculares próprios de seus tempos (MOLL, 2012).

Ainda que suas experiências tenham sido, em alguns aspectos, descaracterizadas sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira (GIOLO, 2012), Anísio e Darcy, deixaram muitas contribuições para educação pública no Brasil. Refletindo a este respeito, Moll (2012) acredita que, mesmo que as políticas de educação básica no Brasil não tiveram, no século XX, a continuidade necessária para a consolidação de uma educação para todos e em jornada ampliada, estas experiências marcaram expressões locais, discussões e debates em fóruns educacionais, os quais ainda hoje vêm constituindo a pauta da educação integral.

Nos últimos anos, o debate sobre o tema vem se intensificando no país. As discussões em seminários, conferências, fóruns de educação, e as ações coordenadas, tanto pelo Ministério da Educação, quanto pelas Secretarias Municipais e Estaduais, revelam os principais elementos presentes na pauta da educação integral. Questões relacionadas com currículo, ampliação de jornada, formação inicial e continuada, organização de tempos e espaços e articulação com a comunidade e equipamentos escolares ganham centralidade.

Dentre as problemáticas elencadas, a organização do trabalho pedagógico e os redimensionamentos do currículo escolar, visando a superação dos turnos e contraturnos, a fim de garantir aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos são as que mais têm merecido a atenção das redes escolares, dada a própria pressão política que fazem os atuais governantes para a implantação imediata de projetos nesta perspectiva. Giolo (2012, p. 105) alerta que “(...) a escola de tempo integral não deverá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular, sendo esta a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar”. O ideal está em promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, valorizando as culturas e experiências.

Outro ponto importante a ser lembrado é o debate acerca da formação e do trabalho docente. As demandas em termos de trabalho docente são diferenciadas em escolas organizadas em turnos e em escolas de tempo integral. Segundo Moll (2012), a dedicação exclusiva para professores da educação básica tem relação direta com a consolidação da agenda da educação integral. Para a autora, a promoção de processos de inserção profissional docente, que permitam o aprofundamento da relação do professor com a escola e sua comunidade, constitui-se em mais um desafio deste movimento.

Brandão (2009) também defende esta ideia. Segundo ela, para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que seja um recurso complementar destinado aos estudantes. É preciso que incorpore professores em regime de tempo integral, com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição. Brandão acredita

numa escola de tempo integral como horizonte da melhoria da educação, oferecendo ao cidadão uma escolaridade de qualidade e o acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares, e isto somente será alcançado com professores bem preparados e com integral disponibilidade. A pesquisadora entende que a escolarização em tempo integral parece ser uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece.

Com perspectiva semelhante encontra-se Costa (2012), para quem a educação integral constitui elemento fundamental para o enfrentamento do desafio da vulnerabilidade social a que os jovens se encontram submetidos, em todas as regiões do país, em pleno século XXI. Na visão desta autora, a superação da lógica da exclusão, da desigualdade e da opressão se dará através de um novo sistema, propiciado por um processo educativo autônomo e responsável. O desenvolvimento integral é, para ela, o objetivo central da educação. O processo educativo deve ocupar todas as dimensões humanas: ética, estética, afetiva, moral, física, espiritual, intelectual.

Dirigindo o pensamento nesta mesma direção, Guará (2009) assevera que o período integral é uma demanda justificada pela situação de pobreza e exclusão, que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social. Assim, a educação em tempo integral surge como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil. Segundo a autora, se a escolarização é considerada como o maior passaporte para a inclusão social, as atividades desenvolvidas tanto pela escola como pelas organizações sociais deveriam oferecer reais oportunidades de melhoria da aprendizagem para aqueles em situação de vulnerabilidade. Por isso, para Guará (2009), as ações voltadas para melhoria da educação contemporânea, na perspectiva de atendimento a todos e a todas as dimensões da vida, necessitam estar articuladas com as demais políticas sociais.

Em pesquisas acadêmicas sobre o tema, a educação integral é definida tendo por base diferentes perspectivas e enfoques. Guará (2009) explicita quatro perspectivas e enfoques: a primeira compreende a educação integral no registro da escola de tempo integral, com foco nas horas dedicadas aos estudos. Outra discussão gira em torno do

desenvolvimento integral de crianças e jovens, compreendendo o homem como ser integral que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano. Uma terceira compreensão visualiza a educação integral pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar. Outra concepção, ligada à ideia de “cidades educadoras”, defende a necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias.

A autora não descarta nenhuma destas perspectivas, apenas defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas, que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político em que vivem. Guará (2009) considera importante refletir sobre as condições que favorecem a formação humana, assim, busca as bases da educação integral numa teoria do desenvolvimento humano que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral da criança.

No entendimento da mesma autora, o conceito de educação integral deve encontrar pleno amparo jurídico na legislação brasileira. A garantia legal é uma salvaguarda da promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagem e vivem em famílias que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito (GUARÁ, 2009). Para Moll (2012), a proposição de marcos legais e de ações indutoras para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária pode contribuir para a modificação da estrutura societária no país. Neste sentido, a pauta da educação integral no Brasil vem se estruturando gradativamente. Alguns avanços já podem ser observados em experiências de escolas e em documentos/diretrizes oficiais produzidos nos últimos anos.

A Constituição Federal de 1988, mesmo não se servindo da expressão “educação integral” ou “tempo integral” traz, em seus artigos, questões que permitem que seja deduzida a presença da concepção “do direito de todos os indivíduos à educação de



formação integral”. O art. 6º, por exemplo, garante como direito social a educação, e o artigo 205 assim define: “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”.

Cabe lembrar, todavia, que a legislação só passou a tratar da educação integral recentemente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que deixa “a critério dos estabelecimentos de ensino” a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º). Além disso, esta lei reitera o princípio do direito à educação integral, disposto na Carta de 1988, em seu art. 2º, ao determinar como princípio e fim da educação nacional o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Mais do que prever a ampliação do ensino fundamental para tempo integral, a Lei 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (art. 3, inciso X), que podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. Cada município e unidade escolar pode garantir a formação integral em suas propostas de ensino e no Projeto Político Pedagógico de acordo com sua realidade.

Outro instrumento normativo importante a ser considerado neste âmbito é a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, o PNE retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação integral do homem. Cabe ressaltar que o Plano vai além do texto da LDB ao apresentar a ampliação progressiva do tempo escolar entre os objetivos e as metas não apenas relacionadas ao ensino fundamental, mas também à educação infantil. O texto delimita ainda um quantitativo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral.

Giolo (2012) acredita que o PNE foi muito mais enfático do que a LDB ao estabelecer a necessidade de educação de tempo integral. Entretanto, também não foi capaz de impor à nação um conjunto de ações concretas para a educação básica. Na

opinião do autor (2012, p. 96), o plano “continuou preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas”.

De qualquer forma, ao mesmo tempo em que são propostos caminhos para a ampliação do número de horas da jornada escolar diária, efetivam-se avanços significativos na direção da universalização do ensino fundamental. A escolarização obrigatória que, durante décadas, foi dos 7 aos 14 anos, em 2006, passou a ser dos 6 aos 14 anos, e em 2009, a partir da Emenda Constitucional 59, passou a ser dos 4 aos 17 anos (MOLL, 2012).

Além destas normas, estabelecidas na última década, o Congresso Nacional aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública, cujos encaminhamentos se constituíram importante iniciativa do Poder Executivo. Inicialmente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a este, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 e, posteriormente, convertido na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. É considerado um mecanismo de financiamento da educação pública no Brasil. Seus recursos são destinados necessariamente ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica, isto é, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Este fundo 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 de acordo com a extensão do turno na escola. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o fundo possibilita a distribuição de um percentual maior de recursos para a educação integral. Desta forma, o FUNDEB evidencia uma tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral e vem se constituindo numa política propulsora da

ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para o tempo integral.

Pode-se afirmar que esse fundo inaugura um novo tempo na educação pública brasileira. Segundo Giolo (2012), é possível dizer que agora há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para educação integral, que podem chegar a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional. A dúvida que fica, para o autor, é se os valores previstos serão suficientes para mobilizar os sistemas educacionais. Ele acredita, entretanto, que há base material para que isso ocorra.

Ainda na direção do fortalecimento desta pauta, em 24 de abril de 2007 foi lançado, pelo Presidente da República e pelos Ministros da Educação, da Fazenda e do Planejamento, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorarem a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo Plano, o MEC repassa recursos financeiros, visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. Neste âmbito, foi proposto o programa denominado *Mais Educação*, pensado e organizado pelo MEC na perspectiva da construção de uma agenda de indução à educação integral (MOLL, 2012).

O PDE indica, no seu artigo 20, as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e à qualificação dos processos de ensino, com participação dos alunos em projetos socioculturais e em ações educativas. A ideia é ampliar a jornada escolar, possibilitando que crianças, adolescentes e jovens envolvam-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. De acordo com os documentos da *Série Mais Educação* (2009, 2011), isso contribuirá para reduzir evasão, reprovação e distorções de idade-série, ampliando o tempo de aprendizagem dos alunos. Atualmente, a média diária de horas-aula dos alunos é de apenas quatro, quando o ideal seria, no mínimo, sete horas.

Conforme o Plano, o desenvolvimento da educação, essencial ao desenvolvimento econômico sustentável do país, impulsionado pelo Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), depende de uma boa articulação de políticas públicas em vários setores. O Plano

faz ampla divulgação de medidas de apoio à educação a fim de eliminar as barreiras que impedem o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola.

O *Programa Mais Educação* (PME) trata, portanto, da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, ação esta que pretende contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (2013, p. 4),

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Ainda de acordo com o Manual (2013), as atividades oferecidas pelo Programa, de acordo com cada macrocampo<sup>1</sup>, devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e considerar o contexto social dos sujeitos, sendo importante “fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (Manual, 2013, p.10).

Os documentos orientadores do *Mais Educação* sugerem ainda que suas ações sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos. Para isso, precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento e, assim, priorizar “os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual” (MANUAL, 2013, p.11).

---

<sup>1</sup> As atividades a serem desenvolvidas pelas escolas que desenvolvem o Programa Mais Educação são organizadas em macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, Educação em Direitos Humanos, Promoção da Saúde.

O trabalho pedagógico, no desenvolvimento das atividades oferecidas através do Programa, deve dar atenção também à “indissociabilidade do educar/cuidando ou do cuidar/educando”. Isto inclui em suas ações acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Então, o que se propõe é “uma metodologia participativa, que valorize as experiências do grupo e, ao mesmo tempo, multiplique as possibilidades da contribuição diferenciada de cada um e aguace a capacidade de pensar, criar e desenvolver a assertividade” (MANUAL, 2013, p.11).

Segundo Moll (2012), foi inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, de Darcy Ribeiro e, mais recentemente, de Paulo Freire, que o governo federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006), além de outros programas e projetos que ampliam direitos e garantem investimentos para a educação pública. Com foco centrado na proposta de educação integral, o *Programa Mais Educação* torna-se, nos dias atuais, o principal programa indutor deste movimento/agenda, promovendo a ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.

### Considerações finais

De modo geral, é possível perceber que diferentes conceitos e perspectivas perpassam as discussões acerca do entendimento sobre educação integral no Brasil. Quando se toma como referência as experiências de sistemas escolares de distintas redes e esferas e de programas oficiais, como o *Mais Educação*, por exemplo, verifica-se que elementos conceituais relacionados com a noção de formação humana, formação integral, educação integral, escola integral, escola de tempo integral e currículo integral se encontram, ainda que estes conceitos não estejam suficientemente claros. Como já se fez referência anteriormente, o fato é que significativa parcela do debate parece girar em torno do modo de organizar o trabalho pedagógico, o que, de alguma forma, acaba afastando a reflexão sobre o “o que”, o “por que” e o “para que” uma educação integral nas redes públicas de ensino.

Entende-se que muito ainda precisa ser construído na incessante busca pela qualidade do ensino público brasileiro e, particularmente, no âmbito da educação integral. Não obstante, considera-se que o *Programa Mais Educação* tem possibilitado algumas mudanças na organização pedagógica de escolas que o desenvolvem. São oportunidades de pensar e planejar uma educação em perspectiva integral em escolas básicas das redes municipais e estaduais em todo o Brasil. Não se pode negar que esta indução do movimento educacional contemporâneo está impulsionando debates e discussões para uma proposta de educação nacional visando a formação integral do sujeito, mesmo que, muitas vezes, ainda restrita, por adesão, às redes de ensino.

Relatos, depoimentos e pesquisas sobre experiências de educação integral dão conta de que existem diferentes formas de se desenvolver este projeto, constituindo o que genericamente se pode chamar de nova modalidade educativa. Uma dessas propostas aponta para uma escola de jornada ampliada em que, num período, as crianças frequentam a escola comum (currículo básico), e no outro, em outros espaços de aprendizagem da comunidade ou da própria instituição de ensino, elas têm oportunidade de participar de outras atividades educacionais. Há também projetos em que se propõe a superação do modelo chamado “mais do mesmo”, ou seja, da escola integral do contraturno. Nestes, o currículo é redesenhado assumindo outra dinâmica – espaço em que se congrega o acadêmico, o artístico, o cultural, o tecnológico, o lazer, a alimentação, o entretenimento, além de outros aspectos da formação humana.

Acredita-se que, numa proposta de educação pública de jornada ampliada, que vise a formação integral do sujeito e a superação da fragmentação do conhecimento, não cabe a mera repetição, em tempo a mais, das atividades de uma escola de quatro horas diárias. É preciso ir além. Faz-se necessária outra forma de organização dos tempos e espaços, em que se valorizem tanto os conhecimentos escolares quanto os demais saberes (cultura, arte, esporte, higiene e saúde, valores, experiências de vida). No âmbito da formação integral, mais do que ensinar os conteúdos escolares, é preciso considerar o sujeito como um ser social e histórico. Sujeito que tem desejos, interesses, conhecimentos, experiências de vida, que se relaciona consigo mesmo e com os outros. Esta necessária integração escola – vida – cultura – conhecimento - mundo, no percurso

formativo da educação básica formal, continua sendo um grande desafio para escola contemporânea.

Finalmente, é possível afirmar que a agenda da educação integral aponta para a necessidade de um novo jeito de pensar e fazer a escola pública brasileira; que este novo jeito precisa ser assumido por professores que efetivamente materializam os processos pedagógicos e por intelectuais pesquisadores que frequentemente, com seus estudos, abrem novas janelas para o desenvolvimento crítico e criativo desta complexa atividade humana. O momento parece exigir que se esteja atento às mudanças e disposto a contribuir para a construção de políticas educacionais que superem os modos convencionais, seja em termos de organização curricular, seja da própria cultura escolar.

O grande desafio para a efetivação de propostas, nesta perspectiva, está no reposicionamento das próprias finalidades educativas em termos políticos, na compreensão ampliada de educadores e gestores sobre as atuais demandas sociais e educativas, na capacidade dos professores em redesenhar os percursos formativos escolares e no esforço coletivo da sociedade para superar os projetos de escolarização estritamente vinculados às expectativas do mundo produtivo.

Não há dúvidas de que a educação para a formação integral dos sujeitos sempre foi um desejo coletivo das sociedades desde sua mais remota história. Embora se tenha alcançado alguns avanços nesta trajetória, a formação total dos seres humanos continua sendo a grande utopia.

## Referências

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 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. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Casa Civil, dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001.

BRASIL. 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. 6º 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. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, 2007.

COSTA, Natacha G. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 477 – 483.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: mar. 2014.



GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 105.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

MANUAL Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129 – 146.

MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (CECIP)*. Série *Mais Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2011.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Série *Mais Educação*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). Ministério da Educação/SECAD. *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. Série *Mais Educação*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Série *Mais Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2011.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. Série *Mais Educação*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.