



EDUCAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Mara Regina Martins Jacomeli¹
Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão²
Leandro Sartori Gonçalves³

Resumo

A formação integral do homem consta como agenda educativa importante, sobretudo nas concepções da esquerda educacional. Recentemente, a educação integral se torna “chave” argumentativa de variadas acepções políticas, ganhando contornos determinados, sobretudo quando vinculados a denominada “qualidade educacional”, seja na política governamental ou em projetos empresariais. Neste artigo inventariamos os principais traços das políticas de educação integral no Brasil, pensando suas concepções, seus limites e contradições. Escolhemos como marco para considerar a educação integral no Brasil o projeto dos CIEPs - realizado no Estado do Rio de Janeiro e com repercussão nacional - que por algum tempo constaram como referência importante de educação integral. Posteriormente, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) se tem substantiva alteração quanto a referência de educação integral em implementação no país, já que o programa “Mais Educação” se torna um dos principais temas na agenda governamental. As ações cujo caráter remete mais complementaridade educativa e ocupação do tempo dos escolares como forma de saneamento social e “proteção da infância” e reforço escolar engendram uma nova integralidade pró-capital, na medida em que há um apagamento dos referências clássicos de formação humana e passa a ser o sujeito na lógica produtivista e fragmentada dos universos da pós-modernidade.

Palavras-chave: Educação integral. CIEP. PDE. (Novo) Mais educação.

INTEGRAL EDUCATION OF MAN AND THE BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY: LIMITS AND CONTRADICTIONS

Abstract:

The integral formation of man is an important educational agenda, especially in the conceptions of the educational left. Recently, integral education becomes an argumentative "key" of varied political acceptations, gaining determined contours, especially when tied to so-called educational quality, whether in government policy or in business projects. In this article we will invent the main features of integral education policies in Brazil, thinking about their conceptions, their limits and contradictions. We chose as a framework to consider integral education in Brazil the CIEPs project, which for some time were an important reference in integral education, carried out in the State of Rio de Janeiro and with national repercussions. Subsequently, with the Education Development Plan (2007) there is a substantive change regarding the reference of integral Education in implementation in the



country, since the "More Education" program becomes one of the main topics in the governmental agenda. The actions that characterize more educational complementarity and occupation of school time as a form of social sanitation and "child protection" and school reinforcement generate a new pro-capital integrality, since there is a deletion of the classic references of human and becomes the subject in the productivist and fragmented logic of the universes of postmodernity.

Keywords: Integral education. CIEP. PDE. (Novo) Mais Educação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos decênios a educação integral esteve presente dentre as políticas educacionais nacionais em implementação no Brasil. A partir das políticas de Educação para todos (pós-1990) e, mais especificamente, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a educação integral torna-se um dos suportes para se alcançar as metas de qualidade. Assim, passa a compor a agenda governamental, traduzindo-se numa das bases da denominada nova governança pelos organismos internacionais para a educação.

No decreto nº. 6094 de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, constam as diretrizes dessa governança para a educação integral:

[...] visa ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; [...] XIV - 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; XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007a).

Para alcançar essas diretrizes instituiu-se o *Mais Educação*, sancionado através da Portaria Interministerial nº17 de 2007 (BRASIL, 2007b), cujo conteúdo trata dos objetivos, finalidades, execução, diretrizes para apoio a projetos e ações. Este é um programa com muitas finalidades - desde a ampliação do tempo e do espaço educativo, prevenção do trabalho infantil, redução da evasão e da reprovação, promoção da aproximação entre escolas, famílias e as comunidades visando à responsabilização. De acordo com Santos (2014, p. 82) o



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

Quanto as diretrizes para apoio é necessário destacar as orientações sobre a ampliação do tempo e do espaço educativo pautada pela formação “integral e emancipadora”. Nesta portaria não fica explícito o significado da noção de integral e emancipadora. No entanto, o sentido de ampliação do espaço educativo é bem definido, pois aponta para a participação das famílias e outros da esfera privada, bem como, estabelecimento de parcerias. Merece destaque é jornada escolar igual ou superior a sete horas como eixo diferenciado de financiamento da educação no fundo redistributivo - o FUNDEB. Posteriormente, em 2016, consta a portaria nº1144 (BRASIL, 2016), que institui o Programa “Novo *Mais Educação*” que visa especificamente a melhoria e aprendizagem em língua portuguesa e matemática.

Pode-se afirmar que não há uma concepção político-filosófica explícita quanto ao entendimento do termo “educação integral” no atual contexto das políticas brasileiras, mas sim que há indicação de que o tema está relacionado a expansão do tempo em atividades educacionais.

Hoje quando se fala em educação integral percebem-se diferentes concepções e práticas, alicerçadas em visões sociais de mundo por vezes complementares, por vezes contraditórias, que necessitam urgentemente de um mapeamento, no sentido de descrever essa múltiplas construções político-sociais, teórico-epistemológicas e pedagógicas. (BRASIL, 2009, p. 6).

Num país com as dimensões territoriais como o Brasil, sem um Sistema Nacional de Educação e com muitas discontinuidades nas políticas explica estas diferentes concepções e visões sociais distintas. Essa realidade pode justificar o porquê, no encontro sobre Educação Integral realizado em Brasília (2007), o MEC / SECAD solicitou para um conjunto de universidades públicas: UFPR, UFMG, UNIRIO e UNB o desenvolvimento de pesquisa para mapear a existência de experiências de ampliação da jornada escolar, vinculadas a sistemas, redes e/ou instituições públicas de Ensino Fundamental. No ano de 2009, divulga-se o resultado da pesquisa através do documento nomeado *Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*⁴ (BRASIL, 2009) cujos objetivos precípuos eram:

[...] mapear experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental em curso no Brasil; de (ii) analisar as experiências mapeadas a partir da construção de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas; e, ainda, de (iii) subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de educação integral, em nível nacional. (BRASIL, 2009, p. 6).

No que tange os objetivos mencionados no documento, o primeiro deles foi desenvolvido quantitativamente a partir de um roteiro com dados preenchidos por municípios brasileiros. Tais dados são importantes, pois viabiliza reflexão sobre o caráter de experiências de “Educação Integral” no Brasil atual e abre espaço ao entendimento do caráter



de complementaridade de tais políticas recentes. Estes temas são discutidos na primeira seção deste artigo. Posteriormente, se apresenta alguns aspectos da proposta dos CIEPs, seus limites e possibilidades, enquanto política pública que visa a integralidade nas ações educativas a que se propõe e tem como referencia educação integral no espaço da escola pública.

O MEC E A CRIAÇÃO DE INTEGRALIDADE PRÓ-CAPITAL POR MEIO DE COMPLEMENTARIDADE DE AÇÃO EDUCATIVA VIA EXPANSÃO DE JORNADA ESCOLAR E APOIO DA “COMUNIDADE”

Na pesquisa desenvolvida pelo MEC (BRASIL, 2009) foram consideradas como expansão do tempo escolar as experiências de escolarização nas quais as jornadas fossem superiores a quatro horas de duração, obtendo o universo de oitocentas experiências. Se fossem consideradas somente as experiências com jornada superior a sete horas o universo de experiências cairia para quase a metade do número total, algo em torno de quatrocentos e quarenta experiências. Circunscrevendo ainda a frequência de oferecimento de expansão de carga horária a somente as escolas que oferecessem jornada ampliada durante os cinco dias da semana, o universo ficaria ainda mais reduzido, aproximadamente trezentas e trinta experiências. (BRASIL, 2009).

Devemos ainda observar o caráter até então recente das experiências. No relatório é apontado que aproximadamente 55% das experiências (do universo de 800) ocorriam há menos de dois anos. Sendo apenas 5% destas experiências com um caráter mais duradouro de mais de 10 anos de existência. (BRASIL, 2009).

Com o exposto, tem-se por aparência o substancial aumento de experiências (vide exponencial volume de atividades nos dois anos precedentes a pesquisa) que consideram o aumento de jornada em atividades educacionais após o decreto do fundo redistributivo. Mas não se pode estabelecer que as experiências novas sejam todas enquadradas dentro daquilo que se considera jornada ampliada no Fundeb.

Deve-se observar que a emergência tão recente de tantas experiências demonstra o caráter não contínuo das políticas educacionais em implementação no país. Especialmente devido a indução de políticas públicas através de programas e desvinculadas de um Sistema Nacional de Educação, ou seja, ficam dependentes do governo que as propõem, como por exemplo, novo governo e a instituição do Programa Novo *Mais Educação*. No contexto de tais experiências a maior parte das atividades realizadas pelos estudantes são esportes (mais de 65% dos casos) e reforço escolar (mais de 60% dos casos). (BRASIL, 2009).

Nas jornadas ampliadas foram usados espaços escolares ou não escolares. Na escola se tem o uso, principalmente, de sala de aula, pátio ou quadra de esportes. Nos espaços não escolares é comum notar majoritariamente o uso de quadras, campos ou praças públicas para os fins educacionais. Carece notar que não somente estes espaços são usados, mas, mesmo que em menor escala, usam-se clubes, associações comunitárias, igrejas, casas particulares, ONG's. (BRASIL, 2009).



No relatório do MEC (BRASIL, 2009) não fica indicado o caráter de tais atividades, sendo apontados dois sentidos em termos de aproximação semântica aos termos que se referem aos programas em implementação, a saber: “[...] integralidade (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, Segundo Tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras).” (BRASIL, 2009, p. 18).

De acordo com Santos (2014, p. 65) a educação integral deve ser inserida no conjunto de reformas que assumem um caráter homogeneizador e ocasiona nas reivindicações populares por educação um apassivamento, assim “[...] a política de educação integral [...] ao absorver uma das principais categorias do projeto na perspectiva da emancipação humana, se articula às demandas de formação necessárias à reestruturação produtiva do capital.”

Em texto posterior intitulado *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (2011) o MEC deixa claras as diretrizes de seus projetos. No próprio sumário constam temas-chave que nomeiam suas fundamentações e ligações teóricas e políticas. Destacamos pelo menos quatro termos importantes: Cidades educadoras, Comunidades de aprendizagem, Currículo significativo e a questão da territorialidade.

A inserção de tais atividades vinculadas as cidades educadoras/bairro-escola não se colocam isentas de contradições e vínculos estreitos políticos. Em verdade, é criado por associação da sociedade civil chamada *Cidade Escola Aprendiz* que se fundamenta em princípios da escola nova e tem por principais entidades parceiras algo do setor público, mas, principalmente, privado⁵.

Estudos acadêmicos tem indicado o caráter de tais programas. Nolasco-Silva; Faria (2013, p.11) estabelecem que se busca na comunidade as possibilidades disponíveis no mercado para complementação de carga horária de estudo:

No papel, trata-se de uma proposta de inclusão do aspecto comunitário no currículo, aproveitando os saberes presentes em cada bairro, em cada região. Na prática, já apontam algumas pesquisas, como a de Souza (2012), servem para ocupar o tempo, completando as sete ou oito horas definidas como o tempo necessário para se promover uma escola de tempo integral.

Santos (2014, p. 92) analisa que essas parcerias e a ênfase na questão da comunidade torna,

[...] a ideia de que a qualidade da educação pública [como] responsabilidade de todos os segmentos sociais, empresários, comunicadores, esportistas, juristas, trabalhadores ou de outras profissões [...] grande parte dos documentos é dedicada a enfatizar o ‘compartilhamento da tarefa de educar’.

Nessa perspectiva, destaca-se que a participação torna-se sinônimo de responsabilização e resolução de problemas imediatos. (SANTOS, 2014, p. 93).

Boa parte das atividades são realizadas no contraturno e de maneira não integrada as atividades curriculares da escola, mais uma vez permitindo que se refute o caráter “escolar” da expansão da jornada. De fato, as ênfases na integração com a comunidade e na ampliação da jornada de crianças e adolescentes possuem forte relação com o pensamento que entende a necessidade de criar proteção social aos sujeitos em vulnerabilidade social⁶. Além de



esvaziar ou trazer outras demandas para escola descompromissadas com a ampliação do saber científico, através de um indefinido compartilhamento da tarefa de educar ou, também, a redução da ampliação escolar ao reforço para se alçar as metas das avaliações externas.

Essas orientações em parte dos inventários dos programas de ampliação de jornada escolar têm relação com as indicações que os organismos internacionais fazem para os países periféricos na medida em que ligam educação e segurança, educação e desempenho, educação e esvaziamento da escola como temas inter-relacionados e estratégicos para consecução dos objetivos do capital. (GÔMIDE, 2012; LEHER, 1999).

Acrescentamos ainda que o relatório insiste em sublinhar que os projetos em implementação que foram inventariados tinham, majoritariamente, financiamento público e gozavam de atores vinculados ao mesmo setor.

Quanto ao financiamento não é de nos causar estranheza que esteja vinculado ao Estado⁷. Cabe refutarmos a interpretação dos dados no que se refere às parcerias para implementação dos programas e as próprias concepções que estão a elas vinculadas.

O documento do MEC (BRASIL, 2009) indica que somente 31,6% das parcerias para implementação dos programas são feitas com empresas públicas. As demais envolvem o setor privado, terceiro setor, instituições religiosas e outros.

Uma expressão importante das parcerias⁸ é o atual Programa Ensino Integral do governo de São Paulo, onde notam-se a presença das entidades não públicas subsidiando o material didático (no caso, a Fundação Itaú Cultural) e nos textos de diretrizes do programa a constante menção as contribuições teóricas de Antônio Carlos Gomes da Costa⁹, intelectual vinculado a entidades do terceiro setor e organismos internacionais.

Sendo assim é possível notar que, se por um lado, o relatório aponta como gestores e implementadores dos projetos os sujeitos ora vinculados aos serviços públicos, por outro, as concepções e formação de tais sujeitos estão intimamente ligados aos interesses de entidades privada ou públicas não-estatais. Tais concepções possuem fortes continuidades as indicações postas pelos organismos internacionais para controle das demandas populares e corroboram para continuidade dos papéis ocupados pelos países periféricos na atual forma de divisão internacional do trabalho. No caso do Brasil, Florestan Fernandes (1975) destacara sua forma dependente e com traços desiguais e combinados de desenvolvimento.

Em continuidade a tal contexto, salvaguardada a consideração de ser parte da conjuntura do governo golpista, é premente considerar o Novo *Mais Educação* no quadro das políticas de expansão da carga horária escolar. Ganha-se o adjetivo *novo* indicando ênfase nas atividades de melhoramento do desempenho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, já que as escolas que oferecem o programa concorrem para expansão mínima de 5 horas semanais com oferecimento obrigatório destas disciplinas como forma de reforço escolar. A outra possibilidade posta para as escolas que aderem em regime de quinze horas (nesta modalidade é possível que as escolas atinjam a complementação de carga horária e sejam contadas como parte do tempo integral pelo Fundeb) se torna obrigatório o oferecimento de atividade de língua portuguesa (Quatro horas semanais) e matemática (quatro horas semanais), ficando “livre” as escolas a delimitação, de acordo com o PDDE interativo, das três demais atividades a serem aplicadas nas sete horas restantes.



A adesão ao programa acontece com prioridade para escolas que tem baixo índice de rendimento no sistema de avaliação nacional (considerado o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática) ou que estão em áreas de vulnerabilidade social, todavia tem caráter voluntário.

A questão das avaliações externas tem sido forte tendência justificatória de modificações substanciais no setor educacional (a ênfase na língua nacional e nas noções de matemática cooperam ao entendimento do significado da maior monta dada a estas áreas através da expansão da jornada via novo *Mais Educação*) para a educação integral. Se por um lado se tem a argumentação de que a inserção da comunidade nos projetos de educação integral é forma “democrática” de promover a socialização do saber e a inserção escolar em formas de sociabilidade horizontalizadas culturalmente. Notamos que tal argumento é ideológico, já que através deste argumento tem adentrado na lógica das escolas públicas a organização privadas/pública não-estatais, postulando novos e antigos interesses de formação segundo a lógica do mercado.

Além disso, quando se aposta nos conteúdos curriculares dos sistemas há forte ênfase na língua nacional e na matemática como conteúdos que serão cobrados como aferidos de qualidade da educação nacional. De fato, conforme já abordamos em outros escritos, vide artigo Barão e Sartori (2016), temos o Sistema Nacional de Avaliação bem delimitado e dando a agenda para educação pública na atualidade. Segundo Freitas (2012) os reformadores empresariais tem se inserido na educação de modo a desmoralizar a atuação do magistério e destruir o sistema público de educação.

Tais mecanismos de controle cooperam a meritocracia e a conformação de uma integralidade formativa muito restrita, adaptada ao atual mundo produtivo. Esta integralidade restrita se desdobra através da complementaridade estabelecida nas políticas de “formação integral”, cujos meios e fins são circunscritos e interessados na consubstanciação de valores e manutenção do *status quo*.

No que se refere a história da educação integral Coelho (2009) examina que nas suas expressões espasmódicas¹⁰, que acontecem de tempos em tempos, concretas em nosso país é recorrente que esta se aproxime a distintas concepções, a saber: dos educadores anarquistas, dos renovadores liberais ou dos intelectuais conservadores ora ligados ao integralismo.

Conforme vem sendo possível notar, apesar do uso terminológico progressista em torno da “inserção da comunidade”, “emancipação”, essas inserções têm sido muito mais próxima aos interesses dos grupos pró-capital, visando interligação da educação a valores de formação conservadores. Note:

[...] pensam nessa extensão temporal; no entanto, justificam-na para além da instituição formal de ensino, ou seja, em atividades situadas fora do espaço escolar, e geralmente trabalhadas por outros agentes educativos. (...), mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela educação integral [...]



Nesse sentido, vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. (COELHO, 2009, p. 94).

Se a inserção da comunidade na escola viabiliza que espaços de igrejas e de entidades privadas sejam postos como espaços educativos, constando grande abertura para que tais entidades postulem e viabilizem projetos formativos que estejam orientados segundo seus valores sociais. E que conforme já notamos em nota precedente tem ligação com formulações teóricas orientadas por valores conservadores, vide a referência a Ítalo Gastaldi.

A atual política de formação integral, compondo a “integralidade” das propostas de complementaridade formativa e tendo como uma consequência

[...] essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. (COELHO, 2009, p. 94).

Nesse sentido, os CIEPs constam como referência díspar de política pública. Vejamos adiante.

O CIEP ENQUANTO CONCEPÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA LIBERAL-PROGRESSISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

No quadro esboçado anteriormente defendemos a tese de que as políticas atuais de educação integral estão orientadas pela complementaridade de ações através da expansão das jornadas de educação. Tal complementaridade atende alunado em vulnerabilidade social e que não atinge patamar nas avaliações externas. Seus objetivos se relacionam a construção da cultura da “paz social”. Mesmo que constem como ações de complementação dos estudos elas corroboram a uma “integralidade” conservadora em termos de formação intelectual e dos valores.

No sentido enunciado, consideramos central recobrar a história da educação integral mais recente, indicando o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) como política pública importante de formação integral dos sujeitos escolares. Esta experiência consta como referência de outro patamar de qualidade para educação pública:

[...] aspecto compartilhado por vários autores [...] foi o de que a proposta dos CIEPs suscitou discussão sobre a escola pública. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública, tanto que nas campanhas eleitorais, apesar de ressalvas, figurou como plataforma política dos candidatos (Mignot, 1988). Brandão (1989) destacou que CIEP tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos. (MAURÍCIO, 2003, p. 6).



O que existe é um número de pedagogos vadios e prolixos. Ou seja, há toda uma idéia conformista da escola que existe, é uma idéia de sociólogo, que cai muito nisso. O real é real porque é necessário. A classe dominante que aí está precisa dessa escola para manter o povo analfabeto, para o povo não reivindicar. Ora essa é uma idéia burra. Os bobocas que dizem isso, atribuindo essa idéia a Marx, chegam a escrever que eu estou querendo fazer uma escola do socialismo. Mentira. O capitalismo fez escolas muito boas e eu quero obrigar o capitalismo daqui a fazer boas escolas aqui. No socialismo eu vou querer muito mais. Agora, é o capitalismo que tem que dar a escola que eu estou querendo aqui e agora, para a criançada daqui e de agora. (RIBEIRO, 1986, p. 40 apud MIGNOT, 1989, p. 53).

Respondendo as questões de sua época e dialogando com os pressupostos políticos a que se liga, se tem o seguinte quadro teórico como influência e base do projeto

Após detalhada análise, percebi que os principais teóricos que influenciaram a concepção do projeto dos CIEPs foram:

1 – a pedagogia da Escola Nova de John Dewey, trazida para o Brasil por Anísio Teixeira, tendo este último trabalhado com Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília e na implantação do Projeto Escola do Plano Piloto, também em Brasília, com o qual os CIEPs guardam muita similitude;

2 - a teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron, que nos mostra como as classes desfavorecidas são excluídas da escola, por dentro do processo de escolarização;

3 - a teoria de Paulo Freire, na qual o processo de aprendizagem da leitura e da escrita está sempre ligado ao exercício da leitura crítica do mundo. (SILVA, 2009, p. 19).

Com o exposto, não se toma os CIEPs como um modelo de educação integral, mas como uma ação concreta cuja validade necessita ser ponderada, percebendo seus limites, contradições e possibilidades. Maurício (2006), nesse sentido, inventaria as seguintes avaliações sobre a proposta:

(...) a despeito de reconhecer o boicote da imprensa ao Governo Brizola, considera que as críticas veiculadas expressam a polêmica levantada pelos CIEPs:

- constituição de uma rede paralela;
- escola como *outdoor*;
- prioridade ao tempo integral, em detrimento do terceiro turno;
- ausência de proposta pedagógica;
- custo muito alto.

Zaia Brandão conclui que o CIEP representou ousadia para romper com a tradição, apesar das mazelas enfrentadas por causa da urgência da implantação. O Programa deixou questões para reflexão:

- crianças que completam a renda familiar;
- espaço/tempo ampliado atende à demanda das camadas populares;
- estigma desenvolvido pelos próprios idealizadores dos CIEPs.

Destacou como positivo:

- prédio e horário novos trazem motivação;
- o projeto de horário integral criou condições para formação em serviço;
- a figura das professoras-orientadoras; e



- a proposta da língua como eixo interdisciplinar. (MAURÍCIO, 2006, p. 57-58).

De fato, pode-se apontar que os CIEPs possibilitaram outra concepção de organização escolar e a tentativa de redefinição do papel da escola pública na nossa sociedade, dialogando com os dilemas de seu tempo e buscando responder a isso com um modelo de política pública integrada, inspirado em Anísio Teixeira.

Outro ponto de contato entre as realizações de Anísio Teixeira e o programa dos CIEPs é o entendimento estratégico que têm dos métodos de ação sobre o sistema educacional. Ambos adotam a postura que poderíamos chamar de “criação de padrão” e que se define pela construção de algumas escolas exemplares capazes de estabelecer novos parâmetros para o sistema escolar. Dada a cristalização e inércia burocrática, não seria possível reformar internamente o sistema segundo um programa sucessivo de mudanças. Seria preciso criar a demanda por um outro tipo de escola que superasse a incapacidade da escola real brasileira de efetivamente atender à maioria da população brasileira. Criada a demanda, ainda que âmbito reduzido, as próprias forças sociais impulsionariam a sua reprodução. (CAVALIÉRI, 2000, p. 6-7).

Conceptualmente isso poderia ser interessante já que abrangeria universo representativo dos escolares, 10% dos estudantes da rede pública do Estado, mas a autora conclui que:

A proposta pedagógica do PEE não chegou a se implantar de forma irreversível nem a se impor como exemplo. Entretanto, as polêmicas que gerou, nas unidades escolares e fora delas, foram impulsionadoras de novas exigências administrativas e pedagógicas da escola fundamental pública do Rio de Janeiro. (CAVALIÉRI, 2000, p. 10).

Cavaliéri (2000) indica que seu hiperdimensionamento teria impedido a criação do dito padrão, afirmando que posteriormente os CIEPs foram abandonados, mas o fato de ter sido impulsionador de novas exigências administrativas e pedagógicas já nos parece relevante. Tal causa pode se explicar pelos fatos seguintes.

Os CIEPs objetivaram uma integralidade nos meios e fins a que se propõe tendo a formação integral/completa¹¹ dos sujeitos como eixo articulador da vida escolar. Para tanto, se parte do compromisso com o desenvolvimento nacional-democrático.

Em continuidade as indicações de Coelho (2009), que trouxemos no fim do subitem anterior, podemos notar que o projeto CIEP apontou para o planejamento integrado, realizado pelos diferentes profissionais que integram a escola, como um diferencial importante em relação as atuais políticas.

O Ciep é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como pólo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de



práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação. (...)

Nos Cieps são realizadas, também, atividades no âmbito da saúde de forma integrada com a educação e a cultura. Voltadas para a promoção da saúde e para a prevenção de seus agravos, essas atividades envolvem todos os setores da escola e estendem-se às famílias dos alunos e às comunidades das quais são parte. (...)

A ação pedagógica dos Cieps articula, assim, educação, cultura e saúde de forma orgânica, considerando que a escola é um espaço de produção de saberes, vivo e dinâmico, no qual alunos e professores são sujeitos e participantes ativos do processo de criação cultural. (MONTEIRO, 2009, p. 38).

Um dos eixos-articuladores para ação integrada no programa foi a formação dos profissionais que atuam na escola. Pode-se dizer a formação, especialmente a formação continuada dos professores teve lugar preponderante. Foi um instrumento basilar do projeto pedagógicos dos CIEPs. E “Essa formação ia além das atividades de estudo, mas incorporava organicamente o trabalho docente em suas três dimensões principais: planejamento, ensino e avaliação”. (MONTEIRO, 2009, p. 45). Nas palavras de Darcy Ribeiro: “A formação continuada de professores (...) deveria caminhar na mesma direção da proposta pedagógica dos CIEPs, que ressalta a formação integral do aluno”. (SILVA, 2009, p. 28). Nesse sentido, Yrla Silva (2009, p. 28-29) sumaria os sete elementos para articuladores da proposta de formação dos CIEPs:

Vontade Política – os professores precisam ter um compromisso político com as classes populares que integram o corpo discente dos CIEPs, para que estes possam ao longo do processo ter acesso ao conhecimento e aos saberes que transitam pela escola. E ainda, um trabalho precisa ser feito para levar os professores a acreditar no magistério público, dada a descrença deste processo em nosso país.

Gestão e Decisão na (pela) Escola – através do “treinamento” se busca uma democratização da gestão no interior das escolas, visto que através de um maior conhecimento de todo o processo pedagógico, todos poderão participar mais dos momentos de formulação, reflexão e decisão implicados neste processo.

Cultura – historicamente, sabemos que a escola trabalha em seu interior com uma cultura imposta pelas classes dominantes. As crianças das classes populares não conseguem levar para dentro das escolas todo o seu capital cultural, pois este não é reconhecido como legítimo, sendo então ignorado pelos professores na construção da prática pedagógica. É importante então, que os professores reconheçam estas diferenças e valorizem os conhecimentos e as habilidades trazidos pelas crianças, para que estas se sintam parte integrante e ativa do processo de ensinoaprendizagem.

Essencialização dos Conteúdos – busca trabalhar o conteúdo das diversas ciências que tenham coerência e significado para os alunos das classes populares. Isso não significa trabalhar os conteúdos de forma superficial, mas priorizar os conteúdos visando uma real aquisição por parte das crianças da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais e sociais, além das diversas formas de expressão; sempre incorporando ao processo as experiências vividas pelos alunos.

Unificação dos Conteúdos e Métodos de Ensino – os professores, a partir deste enfoque, não deverão mais separar o que e o como ensinar, eles deverão dominar bem estes conhecimentos para proporcionar aos alunos uma efetiva aquisição dos saberes escolares.

Interdisciplinaridade – no processo ensino-aprendizagem, a construção e a apropriação do saber se dá de forma interdisciplinar, sendo neste contexto, a língua portuguesa o elo integrador, pois o acesso e o domínio das demais áreas do conhecimento se efetiva através da linguagem.



Avaliação – o professor precisa entendê-la como um instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico e ainda, para perceber o que o aluno construiu ao longo do processo, ou seja, o que o aluno já sabe, e não medir o que o aluno não sabe.

Sobretudo a partir da segunda fase de implementação dos CIEPs há acolhimento de professores recém-formados e residentes do município da escola para atuar como bolsistas. Parte destes profissionais foi incorporado a rede através de concurso público posterior segundo Yrla Silva (2009). Em continuidade, a autora destaca a importância que o projeto concedeu a formação destacando que até 40% da carga horária profissional poderia constar como destinada a atividades de formação. Não menos relevante foi o vínculo firmado com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro que contemplava a formação de tais profissionais por meio de cursos visando substanciar a capacidade do professorado “teorizar sua prática”.

No sentido posto, considera-se que se no âmbito do estabelecimento dos rumos formais do projeto não se teve substantiva participação dos professores “[...] é inegável que os professores obtiveram algumas conquistas, especialmente nas questões referentes à política de pessoal diferenciada para a escola diferente que se implantava. (MIGNOT, 1989, p. 52).

Cabe demarcar profunda diferença do patamar no qual os professores estavam postos nos CIEPs frente as atuais políticas que influenciam a condição profissional daqueles que atuam nas políticas de educação integral atualmente, através do voluntariado ou trabalho precário. Mota (2013) afirma que “[...] o voluntariado dificulta a criação de vínculos daquele profissional com a escola (comentando sobre a situação dos atuais voluntários que atuam nas atuais propostas de formação integral) [...] a necessidade de emprego que faz parte da realidade” e acrescenta que “[...] embora os alunos se sintam bem à vontade e se relacionem bem com os monitores que buscam ser voluntários [...] ao surgir uma oportunidade de emprego efetivo e com boa remuneração, (os voluntários) dispensam a atividade na escola.”. A partir disso avalia que

[...] a parceria com a comunidade nem sempre dá certo, pois, diferente do que ocorria nos CIEPs, por exemplo, são pessoas que não fazem parte do quadro de funcionários da escola, como contratados ou concursados, para exercerem determinadas funções devidamente remuneradas. (Idibem, p. 47).

Outro ponto que cabe discutir se refere ao fato de que parte dos intelectuais à época acusavam a escola CIEP de se desvincular de sua função instrutiva e estar mais próxima aos interesses de (res) socialização das classes populares. (MAURÍCIO, 2006). A menção a esta percepção que indicaria a pobreza como problema moral a ser combatido pela ressignificação do papel da escola, ampliando suas funções e tempos de ensino. Isto tem nos parecido muito próximo ao que encaramos na atualidade como modelo de formação via ampliação de jornada escola, conforme já salientamos precedentemente.

No caso dos CIEPs, todavia, o dito assistencialismo possui outro caráter, subsidiando concretamente a atuação dos profissionais do magistério e alunado para estabelecer outro patamar para educação pública da época:

Os CIEPs, criados pelo Programa Especial de Educação, ofereciam para seus alunos o uniforme, a merenda, seus materiais e profissionais qualificados para,



além do trabalho pedagógico, o atendimento médico e odontológico. *Toda assistência social era oferecida, numa tentativa de universalizar o direito à educação trazendo para dentro da escola aqueles que por muito tempo estiveram excluídos dela, tendo negado, seu direito a uma educação de qualidade.* Haveria, portanto, a possibilidade de favorecer a inserção destas crianças, adolescentes e jovens na sociedade. (MOTA, 2013, p. 20, grifo nosso).

No sentido de desmoralização do programa, Mota (2013) destaca que parte de textos (de imprensa no dizer da autora e, por extensão, parte dos acadêmicos no nosso entender) enfatizam dimensões de fracassos que ora a experiência tem e

Valorizam excessivamente os custos altos para a manutenção de um CIEP, como se fossem um desperdício, ressaltando um discurso de que educação de qualidade não é própria das camadas populares, visto que, as classes mais abastadas podem oferecer aos seus filhos uma educação ampliada em vários contextos, seja na própria escola, seja em outros estabelecimentos. (MOTA, 2013, p. 34).

Percebendo o CIEP como outro patamar de qualidade para pensar a educação pública nos parece que os posicionamentos, surgidos no Brasil na mesma época de criação dos CIEPs, que pensam a escola como um espaço de disputas e lutas de classe ganhariam uma condição diferenciada, já que se criaria uma base material interessante a elevar as condições de discussão das finalidades de atividades que integram o tempo de permanência na escola.

Nesse sentido, concordamos com as conclusões de Coelho (2009) quando relaciona as experiências atuais tendo, por exemplo, a experiência dos CIEPs

Nesse sentido, vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa? (p. 94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, é positiva a inserção nas políticas educacionais da pauta de ampliação do tempo de permanência na escola (e deve-se reconhecer a importância que a proposta de financiamento diferenciado por matrícula nesta modalidade de ensino tem representado, apesar de todas as críticas que tem de ser feitas a política Fundeb). Por outro, a não expressão clara e progressista da concepção de formação integral a embasar as ações político-pedagógicas intrinsecamente articuladas a esta expansão de tempo pode esvaziar seu significado formativo.

Conforme foi possível notar a adoção da aparência de complementaridade nas ações de expansão de carga horária tem, na essência, a consolidação de uma integralidade não



reivindicatória e adequada a expansão das relações do capital. Tal fato se dá sob orientação de poderosos grupos empresariais referenciados em teorias da pós-modernidade que legitimam e corroboram a consolidação das relações existentes. Além de contribuir para fragmentação do trabalho docente e o esvaziamento do espaço escolar.

Mignot (1989) afirma que o CIEP é uma política que ganhou expressão nacional. E que consta como referência de outro patamar para pensar a escola pública e suas políticas de formação integral, nas palavras de Freire seria a mais avançada que se teve à época na América Latina. Na realidade o CIEP coloca na agenda nacional uma escola, com uma arquitetura arrojada, ampla e que tinha em seu interior as garantias sociais aos estudantes e formação continuada de seus profissionais da educação. Muito diferente das atuais propostas vinculadas a “educação para todos”, que se utilizam da responsabilização e da justificativa de que a educação integral exige a participação da sociedade, para colocar ênfase num abstrato compartilhamento da educação.

Nos dias atuais, no entanto, cabe análise deste aspecto da história da educação brasileira - a emergência dos CIEPs - como forma de redimensionar seu papel histórico enquanto referência de política pública e no fortalecimento do espaço escolar como um direito e para formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria M Zanforlin Pires de and OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. Educação integral e/ou jornada ampliada no ensino fundamental: uma leitura psicanalítica.. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., São Paulo, N. P., 2008. **Proceedings online...** Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100039&lng=en&nrm=abn>.

Acessado em: 17 nov. 2017.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro Gonçalves. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 235-252, 2016. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjoiZCmuZXTAhXIDpAKHZjCC0AQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Frevistaadmmade.estacio.br%2Findex.php%2Feduc%2Farticle%2Fdownload%2F455%2F1290&usg=AFQjCNHJglyA5BgF0Hc0phTwyQrk3xH00w&bvm=bv.152174688,d.Y2I>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, jul./set. 2012. p. 111-123.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007a que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso: 02 jul. 2017.



BRASIL. Ministério da Educação. Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/4_caminhos_elaborar_educacao_integral_cecipe_seb.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6253/2007. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. 2009. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 que Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 24 de Abril de 2007b que institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 02 jul. 017.

CAVALIÉRI, A. M. V. Memória das Escolas de Tempo Integral do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro, N. p., 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M. Políticas Públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho. SIMPÓSIO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ANPAE, N. p., 26 a 30 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

COELHO, L. M. C. da. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. S/d 1. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwi8mpL58PXUAhVLD5AKHb5yAvkQFgg8MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.dersv.com%2FPOR>>



%2520UMA%2520PEDAGOGIA%2520DA%2520PRESENCA.pdf&usg=AFQjCNGNzx-loSs9uNESSawagpAMKLYvhA>. Acesso em: 20 maio 2017.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: o que é e como praticá-lo. S/d 2. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GIOVANNI, G. D.; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 67, p. 70-111, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

GÔMIDE, Â. G. V. Formação de professores, educação e planejamento educacional: concepções da UNESCO para a década de 1960. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais... João Pessoa**, P. 1179-1196, 2012.. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acerhistedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.32.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 3. ed., N. p., 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>>. Acesso em: 08 set. 2016.

MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de horário Integral: o que se lê, o que se vê. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, **Anais... Poços de Caldas**, MG: ANPED, N. p., 2003. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiQvtuC9fXUAhVDCpAKHdN3DggQFggNMAA&url=http%3A%2F%2F26reuniao.anped.org.br%2Ftrabalhos%2Ffluviavellosomaurocio.rtf&usg=AFQjCNFP9Y9NL0Fvp8a_kLesgOWys-RT_w>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola integral de horário integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, p. 57-67, 2006. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwj_gNbB9fXUAhVLH5AKHanyBv8QFgg6MAE&url=http%3A%2F%2Fcadernos.cenpec.org.br%2Fcadernos%2Findex.php%2Fcadernos%2Farticle%2Fdownload%2F173%2F201&usg=AFQjCNHZ-8mH-JC-NvHCnwV25-E6q4UicA>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MIGNOT, A. C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília,



ano 8, n. 44, p. 45-63, out./dez. 1989. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1759/1730>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MONTEIRO, A. M. CIEP – Escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2219/2186>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MOTA, P. F. **Percursos em busca de educação integral**: o Ciep Henfil em Duque de Caxias. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2013.

NOLASCO-SILVA, L.; FARIA, L. Educação integral e ampliação do tempo escolar diário na cidade do rio de janeiro: aproximações e diferenças entre o projeto ciep e o programa escolas do amanhã. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., N. p., 2013, Cuiabá, MT. N.p. **Anais...** Cuiabá, MT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/EDUCACAO%20INTEGRAL%20E%20AMPLIACAO%20DO%20TEMPO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. S/D Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 16 de abril de 2017.

SILVA, Y. R. de. O. C. **A construção dos cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço**: memórias de professores. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

Notas

¹ Pedagoga, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). É professora da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história da educação, pedagogia e políticas educacionais. É, atualmente, Coordenadora Geral do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp e Coordenadora local do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil), da mesma Instituição.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992), especialização pela Universidade Federal Fluminense (1995), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999) e doutorado na área de História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2008). É professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro atuando como docente na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense na graduação, na especialização e no programa de pós graduação em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e gestão escolar. Atuando principalmente nas seguintes áreas: política educacional,



história da educação, gestão democrática e escola pública. Participa como coordenadora do Projeto de Extensão “Educação, como política pública: perspectiva histórica, embates e contradições”; é pesquisadora do “Núcleo Interdisciplinar de estudo do Espaço na Baixada Fluminense”; (NIESBF) atuando na linha de pesquisa “Política Pública, Trabalho, História e Educação” (PPTHE). Coordena o curso de especialização em Gestão de processos educativos na escola. E coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil e América Latina (HISTEDBRAL)

³ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FEBF/UERJ (2015). Foi bolsista dos projetos: de Iniciação a Docência “As contribuições de Florestan Fernandes para a Formação Docente” e do Projeto de Extensão “Educação como Política Pública: perspectiva histórica, embates e contradições”. É professor voluntário do Curso de Extensão “Curso de Formação de Comunidade Escolar: Literatura e Lutas na América Latina”, vinculado ao Projeto de Extensão mencionado anteriormente. Atualmente cursa *strictu sensu* em Educação – linha de pesquisa “Filosofia e História da Educação” – na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Participa como estudante no grupo HISTEDBR/Campinas e no HISTEDBRAL. Foi bolsista Capes.

⁴ Em levantamento bibliográfico encontrou-se alguns artigos que trabalharam com dados deste relatório para analisar a diferentes aspectos da educação integral no Brasil, por exemplo, Almeida; Oliveira (2008), Coelho; Hora (2011), Branco (2012).

⁵ Entre as entidades parceiras financiadoras: DEMAREST advogados, Colégio Bandeirantes, British Council, Colégio Santa Cruz, Deutsche Bank, Editora Moderna, Itaú Social, Fundação Bradesco, Eurofarma, Educate a child, Fundação telefônica, Fundação SM, Education above All, Instituto C&A, Idea!Zarvos, Livraria Cultura, Fundação Unibanco, Instituto Natura, Oi Futuro, Inspirate Instituto, Grupo SEB. As parcerias com setores públicos se dão somente no âmbito estratégico e de implementação (aqui se nota a presença de ONG’s, setor público, privado e etc). No que se refere ao conteúdo se tem as seguintes parcerias: Catraca Livre, Colégio Bandeirantes, Revista Nova Escola, Promenino Fundação telefônica e Última Instância.

⁶ Por exemplo, “[...] o Programa *Mais Educação* é resultado de uma ação intersetorial. Segundo a proposta do programa, a situação de vulnerabilidade social e os baixos índices de desenvolvimento educacional demonstram que, para o contexto dessa escolas, se requer a convergência das políticas sociais e educacionais”. (SANTOS, 2014, p. 94).

⁷ Tal fato merece nota distintiva, sobretudo após a promulgação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que cria flexibilização dos conceitos de público e privado, em especial no que se refere a contabilização dos gastos públicos não diretamente gerando investimentos na rede estatal, porém criando subterfúgios para investida de dinheiro do Estado em setores “públicos não-estatais”

⁸ Um antecedente interessante no âmbito dos programas de educação integral foi o PROFIC que se realizou no Estado de São Paulo posteriormente a segunda metade da década de 1980. Este programa se caracterizou pela preocupação no atendimento as demandas educacionais de estudantes oriundos de situação social de vulnerabilidade e se propunha a mantê-los na escola. Na concepção implícita no programa a escola passaria a ir além de sua função de instrução, lidando diretamente com as questões sociais propriamente. Uma questão importante que merece ser observada se refere ao seu pioneirismo no uso de parcerias com o terceiro setor e uso dos recursos preexistentes na gestão do programa. Ademais, se acrescenta o caráter voluntário de adesão ao programa por parte dos municípios que o puseram em implementação em suas redes. A despeito de constar como programa de educação integral, seu entendimento é de que a princípio não seria necessário alargar a permanência na escola, mas em especial oferecer atividades de assistência social, recreativas, artísticas, esportivas e etc. (GIOVANNI; SOUZA, 1999).

⁹ Além da relação que foi mencionada anteriormente é importante salientar seu trabalho junto a FEBEM com medidas sócio-educativas que caracteriza parte importante de sua produção intelectual. Uma síntese possível de suas ideias remete a importância da presença do adulto na vida do jovem de modo a viabilizar as “promessas” que o jovem traz consigo ao nascer. (COSTA 1, s/d, p. 1). Ao longo de seus escritos de articular ideias de Paulo Freire, faz uma ou outra menção descontextualizada dos escritos de Makarenko, mas, ao que parece, utiliza-se substancialmente de escritos de Ítalo Gastaldi sobre a questão da pós-modernidade e religiosidade para definir como uma das tarefas precípuas das gerações adultas para com as jovens a questão valores. (COSTA 1, s/d, p. 1). É necessário considerar que a despeito haver menção ao pensamento de Costa no texto que mencionamos do MEC (BRASIL, 2011) sobre os caminhos para educação integral, aparece muito claramente ao tratar do “Formar integralmente” para “[...] mudanças positivas em valores, atitudes e comportamentos”. (p.26). os sujeitos escolares em conformidade com os novos currículos que devem levar em



conta a inclusão de “[...] práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos alunos”. (p. 26). Abre-se espaço com isso a invasão, sobretudo das entidades não públicas nesse aspecto de formação.

¹⁰ A autora usa esse termo para se referir a forma como o tema emerge nos debates e na própria política educacional no país.

¹¹ Dentre os possíveis sentidos para o termo “integral” em relação à escola, destacamos dois: o primeiro refere-se à educação completa do educando, isto é, no que diz respeito aos aspectos emocionais, culturais, ambientais, e de valores que, em princípio, são de alçada também da família. O segundo diz respeito ao tempo diário de permanência. Neste caso, a escola integral defendida por Darcy tem jornada de no mínimo oito horas. O que se observa é que os dois conceitos se sobrepõem, pois, quanto mais tempo a criança permanece na escola mais condições haveria para educá-la em todos os aspectos da vida. (FARIA; NOLASCO-SILVA, 2013, p. 6).

Financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Submetido em: 11/08/2017

Aprovado em: 11/09/2017