



Educação Integral como concepção educacional: análise a partir dos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação

Nadja Regina Sousa Magalhães
Instituto Federal do Paraná- Campus Irati, Brasil

Cláudia Maria Costa Dias
Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED, Espanha

Andressa Grazielle Brandt
Instituto Federal Catarinense – IFC, Brasil

RESUMO

Este artigo, que surge em discussões tecidas na investigação no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas, no grupo de estudos acerca de Educação Integral, tem como objetivo analisar as concepções de educação integral instituídas através dos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação. Optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativa dos dados, através da análise bibliográfica. Com o aporte teórico e metodológico, analisamos os descritores: educação integral, processos sociais, tempo e saberes. Os resultados revelaram que o Programa Mais Educação de educação integral, a partir dos cadernos, em dado momento histórico e político, sofreu modificações com as reformas que afetaram a continuidade epistemológica que contém esses manuais. Para tanto, as políticas públicas de educação integral para jornada escolar no contexto atual, não foram priorizadas, mesmo sendo estabelecidas nas leis como: LDB (1996), PNE (2001, 2014). A educação integral como concepção pedagógica analisa a formação dos sujeitos de direitos, em uma perspectiva de dialogicidade com a prática que reafirma a necessidade de aprofundar estudos na área, assim contribuindo no contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Programas. Tempo Integral. Prática Pedagógica.

INTEGRAL EDUCATION AS AN EDUCATIONAL CONCEPT: ANALYSIS FROM THE PEDAGOGICAL NOTEBOOKS OF THE MORE EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT

This article, which arises in discussions woven in the investigation in the Doctorate in Education of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Pelotas, in the group of studies on Integral Education, aims to analyze the conceptions of integral education instituted through the Notebooks of the More Education Program. We opted for qualitative research of the data, through bibliographic analysis. With theoretical and methodological support, we analyzed the descriptors: integral education, social processes,

time and knowledge. The results revealed that the More Education Program of integral education, based on the notebooks, at a given historical and political moment underwent changes with the reforms that affected the epistemological continuity that it contains in these manuals. Therefore, public policies of comprehensive education for school hours in the current context, were not prioritized, even being established in laws such as: LDB (1996), PNE (2001, 2014). Integral education as a pedagogical concept analyzes the formation of subjects with rights, in a perspective of dialogue with practice that reaffirms the need to deepen studies in the area, thus contributing to the educational context.

KEY WORDS: Integral Education. Software. Full-time. Pedagogical Practice.

LA EDUCACIÓN INTEGRAL COMO CONCEPTO EDUCATIVO: ANÁLISIS A PARTIR DE LOS CUADERNOS PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

RESUMEN

Este artículo, que surge de discusiones tejidas en la investigación en el Doctorado en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pelotas, en el grupo de estudios sobre Educación Integral, tiene como objetivo analizar las concepciones de educación integral instituidas a través de los Cuadernos del Programa Más Educación. Optamos por una investigación cualitativa de los datos, a través del análisis bibliográfico. Con sustento teórico y metodológico, analizamos los descriptores: educación integral, procesos sociales, tiempo y saber. Los resultados revelaron que el Programa Más Educación de educación integral, basado en los cuadernos, en un momento histórico y político dado pasó por cambios con las reformas que afectaron la continuidad epistemológica que contiene en estos manuales. Por lo tanto, las políticas públicas de educación integral para el horario escolar en el contexto actual no fueron priorizadas, incluso estando establecidas en leyes como: LDB (1996), PNE (2001, 2014). La educación integral como concepto pedagógico analiza la formación de sujetos con derechos, en una perspectiva de diálogo con la práctica que reafirma la necesidad de profundizar estudios en el área, contribuyendo así al contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Integral. Software. Tiempo completo. Práctica Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um estudo sobre as concepções de educação integral a partir da análise dos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação¹, investigando os temas abordados nesses manuais que foram utilizados nas escolas públicas brasileira no intervalo dos anos 2008².

¹ Ação do governo federal instituída pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 20 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010).

² O programa foi iniciado em novembro de 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios de todas as unidades da federação (BRASIL, 2010).

A escolha da temática se deu por ser objeto de estudo de uma pesquisa mais ampla intitulada: “A Formação Continuada Docente nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de São José (SC): uma Educação Integral é possível?”, tese realizada no Programa de doutorado em Educação da UFPel entre 2016 e 2020. Este artigo tem por objetivo analisar as concepções de educação integral instituídas através dos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação, com vistas a identificar os temas que emergem nesses manuais: educação integral, processos sociais, tempo e saberes e as interligações ao currículo.

O recorte para este artigo origina-se também com interlocução das pesquisadoras em uma relação dialógica com a temática Educação Integral nas redes de ensino, em que o tema favorece o debate na área³. Traçamos o seguinte problema de pesquisa: como pensar uma educação integral como concepção educacional, no contexto de projetos e práticas curriculares?

A pesquisa servirá como subsídio teórico e metodológico para futuras investigações na área da Educação Integral, que vêm sendo originadas no contexto educativo atual e como ponto de análise do desmonte provocado pelas políticas governamentais. Esse processo de sucateamento na educação brasileira afeta os estudantes de todas as classes sociais neste país, principalmente os menos favorecidos.

2 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ACERCA DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS: O QUE REVELARAM?

A organização deste artigo de abordagem metodológica qualitativa fundamenta-se no *corpus* teórico da: educação integral, saberes e práticas educativas que se interrelacionam ao currículo, bem como em programas e projetos escolares que constituíram todo o processo de constituição de um pensar a formação humana integral, especificamente nesta pesquisa, através do Programa Mais Educação no cenário educacional de todo o Brasil.

A concentração sobre os aportes teórico e metodológico nos propiciam discutir o conceito de educação integral no panorama atual, promovendo a resistência à alienação imposta ao contexto atual pelas políticas e programas educacionais.

A proposta de uma formação humana integral visa oferecer aos estudantes um conjunto de práticas cotidianas com potencial para desenvolver sua autonomia ao longo da vida, o que

³ Comissão científica e organizadora do III Seminário Mineiro de Educação Integral (11 a 13 de agosto de 2020). II Congresso Brasileiro de Educação Integral-IV Seminário Mineiro de Educação Integral (10, 11 e 12 de agosto de 2021).

“[...] suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre a nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

A discussão sobre tempo e espaço é um processo tensionado por disputas políticas, econômicas, sociais e culturais historicamente presentes nas políticas de educação de jornada ampliada.

Do ponto de vista da constituição curricular, o Programa Mais Educação (PME), proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad),⁴ órgão vinculado ao MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, apresentou cadernos pedagógicos com a estrutura organizacional e operacional do Programa, além de concepções e princípios em rede de saberes e sugestões de propostas pedagógicas, tal como se observa na figura 1:

Figura 1 – Imagens dos Cadernos Pedagógicos.



Fonte: Brasil (2009).

A figura destaca que são posições que desvelam um olhar para uma das características apresentadas nos manuais do PME, em que uma das características é a intersectorialidade, a qual busca a interligação das parcerias entre várias instituições e das gestões públicas atreladas para a formação docente dos profissionais e comunidade que estejam interessadas em discutir a educação integral.

Contudo, sem a garantia de respostas efetivas, colocamos em evidência: Como pensar a emancipação e formação humana integral dos sujeitos e práticas formativas na conjuntura

⁴ A partir de 2011, Secadi, em razão do acréscimo de ‘inclusão’ no acrônimo.

atual? Como formar o professor como intelectual, como um profissional que acolha na sua docência os princípios da Educação Integral?

Nesse sentido, o cenário da educação brasileira, na atualidade, é desenvolvido com um certo descrédito. Utiliza-se frequente uso de paliativos para tentar sanar os problemas das redes de ensino, mediante exigências dos programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), que não apontam propostas consolidadas para formação integral como emancipação dos cidadãos. As políticas educacionais são deturpadas, no sentido de ‘salvação’ das dificuldades das práticas pedagógicas, mas sem a necessária percepção dos problemas existentes no contexto social, político e educacional principalmente, das escolas.

Políticas educacionais que acenavam para a progressiva implantação e caminho a uma Educação Integral, sendo em período do parcial e/ou tempo integral, foram desativadas sem consulta pública aos profissionais, assim excluindo a possibilidade de que crianças e adolescentes possam experimentar outras atividades no cotidiano escolar. Programa como o Mais Educação foi destituído do currículo das escolas, sem nenhum argumento que justificasse tal barbárie.

A formação docente para uma perspectiva de Educação Integral foi substituída por formações aligeiradas, com um cunho de formação de mão de obra barata, sem considerar todo o processo de construção das instituições de Ensino Superior, Grupos de profissionais que pesquisam área. Partindo desses questionamentos, iremos analisar o que dizem os cadernos do PME.

Esta pesquisa analisou os *três Cadernos Pedagógicos*, no sentido de debater as concepções presentes nos conceitos dos descritores: educação integral, processos sociais, tempo e saberes, imbricadas nas constituições curriculares.

O *Caderno 1* da Série Mais Educação destacou como uma das ideias principais do PME a educação integral como ato estratégico para assegurar assistência e desenvolvimento integral do sujeito. Nesse enfoque, crianças e adolescentes são colocados no cerne das políticas públicas educacionais e defendidos como sujeitos de direito à educação. Além disso, as atribuições de uma educação comunitária são destacadas como meio de interligar a sociedade em torno de um mesmo projeto educativo (corresponsabilidade no processo educativo), em simultaneidade com a escola. Tal ideia situa-se na certeza do potencial educacional das políticas públicas setoriais, já que todas têm um mesmo imaginário: garantir a proteção e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Outra característica apontada nesse caderno 1 foi a intersetorialidade como forma de gerenciar o tempo integral. Em vista disso, apresenta a conceituação a respeito da conexão

entre os Ministérios da Educação, Cultura, Meio Ambiente, Combate à Fome, Esporte, Ciência e Tecnologia, em conjunto com a Secretaria Nacional da Juventude. O tempo não se caracteriza apenas pelo aumento de horas nos espaços educacionais, mas no sentido de dinamizar com qualidade, as horas a serem desenvolvidas no contexto escolar.

Com relação ao “tempo”, nesse caderno o conceito é destacado da seguinte forma: “[...] articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando ao desenvolvimento social, superando a exclusão”. (BRASIL, 2009, p. 26). Portanto, pensar no tempo significa diversificá-lo, buscando a interação de todos os sujeitos nos processos educativos e um olhar apurado para necessidades educativas e sociais que perpassam a vida de ambos.

No *Caderno 2*, organizado por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), bem como por gestores municipais e estaduais, podemos comentar como pontos principais:

O governo Federal apregoava que um ensino de qualidade estaria sujeito à adaptação do espaço e do tempo escolares, com apoio na intersetorialidade da gestão pública e na articulação entre “[...] saberes clássicos e contemporâneos” (BRASIL, 2009, p. 10), isto é, caberia além da esfera Federal, Estados e Municípios interagirem, através da contrapartida financeira e de profissionais, no intuito para dinamizar o currículo das instituições de ensino, que participavam do PME, e, conseqüentemente colocariam em prática o *Caderno 2*. Referido material apontava diminuir as desigualdades sociais e a promoção da inclusão, bem como um recurso pedagógico criativo, articulado às políticas sociais.

Afirma-se nesse caderno que a formulação de propostas de educação integral necessita ocorrer de forma periódica, através da qualificação do tempo integral com atividades diversificadas, bem como que o desenvolvimento integral dos estudantes não é responsabilidade exclusiva das escolas:

A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (BRASIL, 2009, p. 31).

Com isso, destacamos que o conceito de “espaço” não se refere apenas aos muros escolares, e, sim, àqueles espaços na sociedade, que podem ser potencializados e venham a ser considerado educativos.

Na organização do *Caderno 3*, destacamos as seguintes características:

Ampliação de experiências educadoras contribuindo para a criação de um paradigma de educação integral; ultrapassagem dos aspectos dicotômicos de contraturno e atividades complementares; saberes escolares e saberes comunitários; b) aumento das necessidades para formação do sujeito, em consonância com as dimensões: afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva; c) realização de uma educação intercultural, com ênfase na comunidade como agente educacional. (BRASIL, 2009).

Nos cadernos apresentados, os *saberes* (escolares, territoriais e comunitários) foram articulados aos macrocampos, que correspondem aos diversos programas dos Ministérios, bem como à metodologia de trabalho com mandalas:

As Mandalas são pequenos círculos capazes de amplificar as muitas relações entre saberes; possuem tanto uma dimensão interior (dentro da escola e da comunidade), como agem para o exterior (na rede de escolas e na cidade), como pequenos círculos em expansão, em busca de suas dimensões em rede. Cada uma significa pequenos sistemas, pois são individualidades de saberes atuando em grupo, em relação. Suas partes estão coordenadas entre si estruturando uma organização, o projeto de educação integral de cada escola/comunidade. (BRASIL, 2009, p.83).

Os Macrocampos são temáticas que discutem, nos programas de governo, as interfaces pedagógicas para estruturar temas geradores a serem desenvolvidos pelos saberes escolares, nas diferentes áreas de conhecimento, bem como para articulá-los aos saberes comunitários que apontam projetos com determinadas dimensões e intencionalidade:

Os debates pedagógicos nunca são meramente pedagógicos, eles sempre têm uma dimensão política. Um projeto pedagógico não é apenas um programa de ações, de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais [...] Por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos, certa representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo (CHARLOT, 2004, p. 24).

Nesse sentido, a construção curricular perpassa pela definição dos conceitos de educação integral e saberes, que constituirão os projetos políticos e pedagógicos escolares, na busca de formação de sujeitos emancipados, através de diversas áreas do conhecimento.

A Figura 2, ilustra a definição dos macrocampos a partir do PME:

Figura 2 – Os macrocampos.

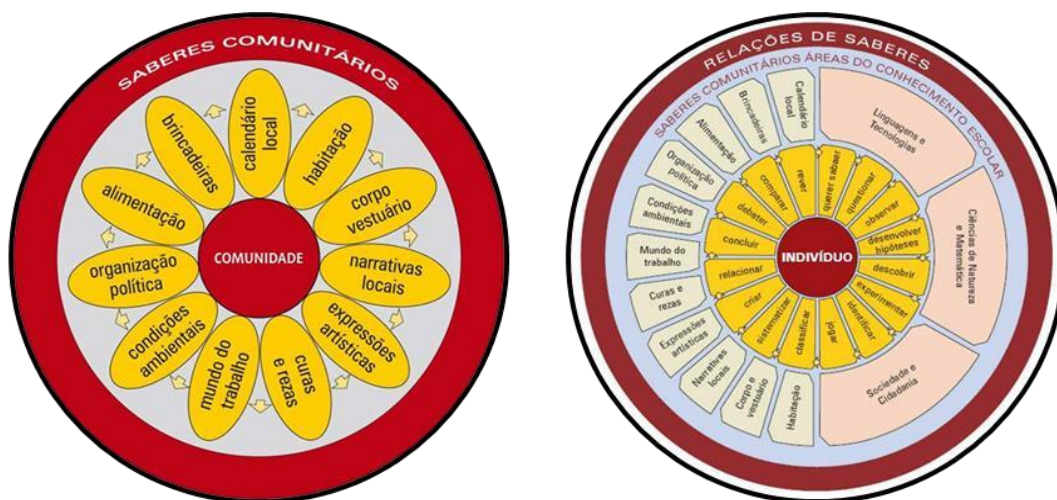


Fonte: Brasil (2009)

Como podemos definir as comunidades, os saberes comunitários e os saberes do território no Programa Mais Educação?

Segundo consta nos Cadernos (BRASIL, 2009), as comunidades podem ser conceituadas como “territórios ou bairros”, locais e contextos em que são vivenciados os processos sociais. Os diversos contextos que representam o universo cultural local nos Cadernos foram divididos em onze áreas de saber, ilustradas na Figura 3. Essa proposta de metodologia abrangente originou uma estrutura para criação de projetos de educação integral:

Figura 3 – Mandala de relações de saberes.



Fonte: Brasil (2009).

A criação de mandalas foi retratada no PME com o fim de ilustrar as relações entre áreas de conhecimento, temas geradores, macrocampos, projetos de governo e saberes comunitários (BRASIL, 2009). Isto também nos reporta à análise do conceito de integralidade

que se configurou nos Cadernos. Assim, a educação em tempo integral na perspectiva da diversidade curricular ampliada pode ser definida:

Como um conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis. Caberia também entendê-la como práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas, visando igualmente à apreensão de conhecimentos escolares. [...], ao pensarmos em currículo e diversificação, precisamos refletir também sobre a relação entre os processos de comunicação e os conteúdos a serem comunicados, o que parece óbvio, mas quase sempre é esquecido. De diversas formas, o ser humano necessita da comunicação. É por ela que se pergunta sobre o mundo que o cerca, interage com os outros seres humanos, buscando respostas e é igualmente através dela que busca produzir conhecimentos sobre o mundo e no mundo. (COELHO; HORA, 2009, p. 180).

Em concordância com as autoras acima citadas, reconhece-se que a promoção de uma prática pedagógica com o foco na educação integral fortalece alianças e promove a construção de uma identidade coletiva capaz de efetivar políticas educacionais que favoreçam estratégias em contexto escolar e social.

Os conceitos aqui abordados inferem em possibilidades de diálogo entre as distintas esferas da gestão educativa e, principalmente, entre os profissionais. Chamou-nos especial atenção o fato de que os profissionais possam colocar em prática esses conceitos em seu trabalho pedagógico. Em particular, estamos convencidos de que esta será uma discussão que retomaremos em futuras pesquisas.

Como as mandalas dialogaram com os projetos escolares?

As mandalas no contexto escolar foram criadas no intuito de pensar a educação integral e diversidade cultural existentes no cotidiano das escolas, através da construção de proposições de projetos ao currículo:

Dentro das escolas/comunidades a primeira Mandala a construir é a que trata do projeto para o *Mais Educação*, ou seja, o projeto de educação integral. Depois de desenhada esta Mandala, cada professor poderá criar a sua (representando as diversas estratégias formuladas a partir da proposta geral desenvolvida na Mandala da Escola). O desenho da Mandala pode ser feito em pequenos grupos; é necessário que estejam presentes, ao menos, o articulador, representantes comunitários, a coordenação ou a direção da escola. (BRASIL, 2009, p.83).

Para desenvolvimento do currículo através das mandalas, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, com propostas e práticas que realizem uma ação dialógica, contextualizada com as vivências do contexto educativo. A análise do caderno mostra que o

desenvolvimento de projetos pedagógicos deve estar vinculado aos saberes comunitários, que venham expressar as experiências comunitárias, seja no espaço físico da escola, ou em cada território fora dela.

3 CONCEPÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

No cenário das políticas educacionais, as mudanças em relação ao Programa Mais Educação ocorreram com modificações na estrutura organizacional como um todo. A (de)formação deu-se com a implantação do Programa Novo Mais Educação (PNME) pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), a qual enfatiza o desenvolvimento da aprendizagem através do foco no domínio da leitura, da escrita e do cálculo, fixando a progressiva ampliação do período de permanência na escola.

A partir dessa constituição, o Novo Programa configura-se uma educação caracterizada no aspecto cognitivo, com o fortalecimento nas avaliações de larga escala. Outro aspecto do PNME é a ampliação da carga horária das escolas em 5 ou 15 horas semanais no turno e contraturno escolares.

A nova roupagem oferecida ao PNME não foi diferente da do antigo PME, que, devido aos baixos índices apresentados pelo Ideb, apontou a tentativa de melhorar as aprendizagens das escolas por meio da educação em tempo integral, com perspectiva de assegurar a inclusão, a permanência e a aprendizagem nos contextos educativos.

No aspecto pedagógico, por meio da Diretoria de Currículos e Educação Integral e da Coordenação Geral de Ensino Fundamental, órgãos da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Ministério da Educação criou um caderno orientador para o PNME. Segundo o documento, o Programa foi instituído como uma estratégia do governo federal que:

[...] objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2017, p. 4).

Desde o PME de 2007, o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática era obrigatório, porém as outras áreas eram priorizadas, diferentemente do que acontece no PNME de 2016, que atribui a essas áreas caráter imprescindível no âmbito dos processos metodológicos, a fim de contribuir para a diminuição do analfabetismo de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental:

I. Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II. redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III. melhoria dos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais; e, IV. Ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2017, p. 5).

O caderno pedagógico de orientação criado para o PNME aponta vários itens cuja ênfase em determinadas áreas do conhecimento visa à melhoria da aprendizagem dos estudantes: a importância da orientação pedagógica nos processos, para combater os baixos índices e o abandono escolar; o controle dos rendimentos escolares através das avaliações em larga escala; e a otimização do tempo de permanência dos estudantes.

O PNME destina-se às Secretarias de Educação e aos profissionais das escolas brasileiras que aderiram a ele. Estrutura-se em seis capítulos: 1 – Introdução; 2 – Preparo ou Planejamento; 3 – Execução do Programa; 4 – Avaliação e Monitoramento; 5 – A Formação dos Sujeitos do Programa; 6 – Aquisição de Materiais e Anexos, cada capítulo com seus respectivos subtítulos (BRASIL, 2017).

Para a seleção dos estudantes, o PNME definiu alguns critérios, a saber: “I. em situação de risco e vulnerabilidade social; II. em distorção idade/ano; III. com alfabetização incompleta; IV. repetentes; V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2017, p. 6).

O PNME tem diversos pontos em comum com o PME, entre os quais as avaliações internas e externas como instrumento para a erradicação do fracasso escolar, principalmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, focalizando o desenvolvimento escolar nestas duas áreas do conhecimento.

Em vista do exposto, o referido caderno suscita-nos algumas indagações: *de que forma o Novo Programa Mais Educação se apresenta à luz do antigo PME?*

Com o PNME, torna-se ainda mais evidente a descaracterização do termo e a (in)compreensão de educação integral para uma formação humana. Portanto, ampliar o tempo e os espaços não garantirá que a escola sanará as suas dificuldades educacionais. Pois uma educação integral necessita partir de uma concepção de sujeito que o reconheça como ser histórico e cultural, um sujeito que, em cada tempo social, possa legitimar a liberdade e se apropriar tanto de saberes escolares quanto dos saberes comunitários que se constroem a partir de artefatos históricos e culturais.

A terminologia *educação integral* na Portaria nº 1.144/2016, pois consideramos que a oferta de atividades complementares não pertencentes, de fato, ao currículo escolar, não dialoga com as demais atividades realizadas pela escola e constituindo-se enquanto uma política focalizada – não sendo direcionada a todos os educandos da unidade escolar – não venha a se constituir em uma *educação integral* enquanto uma *educação mais ampla*, que priorize a formação humana e o desenvolvimento dos educandos nos aspectos cognitivo, afetivo, físico, estético, ético, cultural, dentre outros (MACIEL; PAIVA, 2016, p. 3, grifos no original).

Em relação aos recursos financeiros, estes não são apontados claramente no PNME, ficando a cargo da escola obter apoio técnico, pedagógico e financeiro. A ampliação da jornada apontada no documento está longe de alcançar a sonhada educação integral nas escolas, pois,

Quando falamos em educação integral, podemos estar nos referindo a concepções e práticas complementares, ou, ainda, bastante diferentes – o conceito é abrangente e, dependendo do contexto em que é utilizado, pode revelar as disputas que essas concepções e práticas comportam (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014, p. 357).

Outro ponto não resolvido pelo primeiro Programa e que continua a ser um problema para o segundo é o espaço adequado para realização das atividades, como destaca Rosa (2016, p. 4):

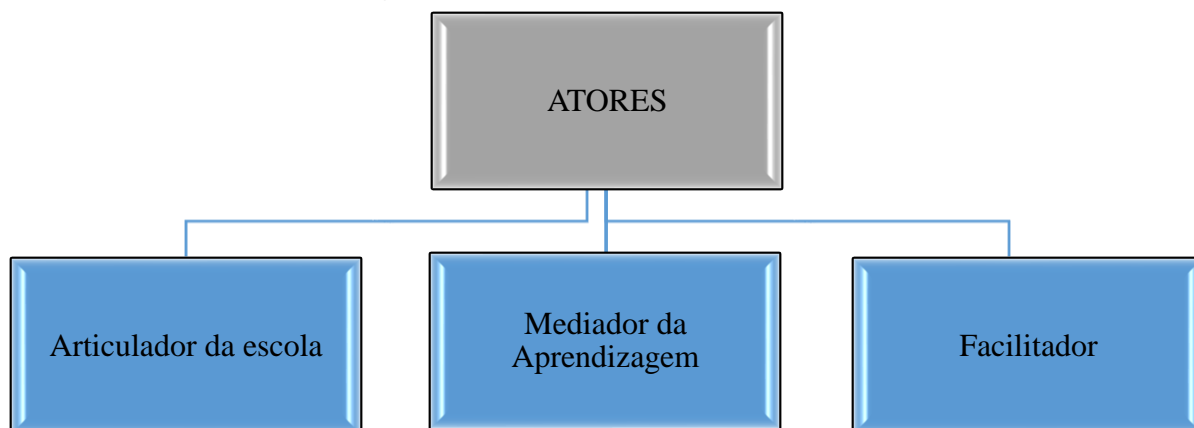
No afã de melhorar a Educação Básica, pressupomos que o envolvimento de inúmeros sujeitos e da sociedade, bem como a utilização de espaços e instituições do entorno da escola, seja a melhor alternativa para atingir tal objetivo. No entanto, se pensarmos que todos os lugares têm uma função social e são formados com filosofias, ideologias, preceitos e valores próprios, então, deveríamos refletir duas vezes sobre a possibilidade de utilizarmos outros espaços para o desenvolvimento de atividades educacionais. Não é que não haja outros locais, além da escola, que devam ser utilizados para esse fim. Trata-se, na verdade, de analisar que espaços são esses e de que forma serão.

A concepção pedagógica caracterizada no PNME evidencia a execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola com a participação dos **atores**⁵ que realizarão as atividades e farão o acompanhamento pedagógico. Em relação ao termo dado aos profissionais que compõem o programa, os atores passam a ser aqueles que realizarão as atividades, bem como farão o acompanhamento pedagógico. A ideia de ator nos faz imaginar a prática educativa como uma representação fictícia da realidade escolar.

A ideia de voluntariado do Programa anterior continuou presente para os profissionais que participarão do PNME. Assim, destacamos a categorização dos **atores**, conforme a Figura 04, que foi construída para evidenciar esta análise:

⁵ Nomenclatura dada pela Programa.

Figura 04 – Quem são os atores no PNME



Fonte: Brasil (2017)

A Figura 04, acima, retrata o perfil dos profissionais que atuam pedagogicamente no contexto escolar. Apresentamos as contribuições das autoras Amaral e Mól (2016, p. 10) a respeito da caracterização assumida por esses sujeitos no PNME:

[...] a figura do articulador da escola será suficiente para concretizar esta articulação? Qual será o tempo disponibilizado para que ambos – voluntários e professores – integrem seus objetivos e ações? Esta integração deve englobar ‘apenas’ os professores de Matemática e Português para a promoção da aprendizagem dos alunos ou deve abarcar todo o corpo docente e voluntários? Considerando o destaque que a educação em tempo integral tem ganhado nas políticas educacionais em nosso país, as questões e reflexões levantadas neste texto tornam-se prementes e adquirem relevância, carecendo de outros momentos analíticos que possibilitem seu adensamento; inclusive no sentido de compreender a reconfiguração do papel do Estado no provimento das políticas sociais que vem ocorrendo, particularmente a partir dos anos 1990.

O papel do Estado nas políticas públicas de educação integral é fundamental para condução do ensino com qualidade, levando em consideração, primeiramente, aquilo que as realidades educativas apresentam. No tocante à educação integral e o tempo integral, o PNE 2014-2024 deveria legitimar propostas curriculares que articulassem o processo de ensino e aprendizagem com os saberes construídos historicamente, e não delegar a outras instituições essa responsabilidade, que é da União, com a coparticipação de estados e municípios.

Mas podemos perceber que, com a instituição do PNME nas escolas brasileiras, “[...] o entendimento da (des)continuidade no âmbito das políticas públicas em educação passa por um momento de inflexão em nosso país, a partir do qual deixa de ser percebida como inerente a tais políticas para ser compreendida como política” (MENEZES; BRASIL, 2018, p. 148). No âmbito educacional, políticas realizadas pelo Estado enfatizam aspectos que, em alguns casos,

não se constituirão como políticas efetivas em uma perspectiva emancipatória, e, sim, como políticas de descontinuidade educacional.

O destaque dado ao PNME nessa discussão foi no sentido de compreender que as políticas indutoras de educação em tempo integral não consideraram a relevância dos resultados apresentados no contexto educacional nacional, bem como a implementação da jornada ampliada no PME:

A relevância da educação em tempo integral, no contexto nacional, adquiriu materialidade, entre outros fatores, a partir do crescente avanço da sua inserção no ordenamento normativo federal associado à educação. Tal avanço revela-se, especialmente, pelo alargamento da abrangência da sua oferta no contexto da educação básica. (MENEZES; BRASIL, 2018, p. 140).

Isto não significa dizer que o PME não tinha suas mazelas, mas a descontinuidade das políticas propostas em governos anteriores é patente, pois fragmentam a educação e não se articulam às realidades escolares:

Sob essa perspectiva, a (des)continuidade deixa de ser considerada como uma característica prevista das referidas políticas para ser compreendida como ação intencional e sistemática, direcionada a setores específicos da população e levada a cabo, de forma consciente, por aqueles que estão à frente ou participam de governos. Dentre tantos possíveis exemplos, apresenta-se a transposição do PME pelo PNME. (MENEZES; BRASIL, 2018, p. 148).

Esta perspectiva de descontinuidade nas políticas educacionais poderá ser percebida na realidade educacional pesquisada, que analisamos no próximo capítulo. Portanto, as políticas educacionais, ao tratar da formação continuada de professores realizada em uma dada realidade, em razão da imposição de trabalhos pedagógicos como verdade absoluta ao docente (sejam em serviço de hora-atividade ou aqueles colocados pela Secretaria Municipal de Educação), distanciam-se cada vez mais de um desenvolvimento pleno do sujeito e de um fazer pedagógico nas dimensões de emancipação humana integral.

Como a Educação integral é discutida a partir das normativas legais?

A temática educação integral em tempo integral é um assunto que, nos últimos anos, ganhou destaque no cenário público brasileiro, em decorrência de investimentos por parte de políticas públicas governamentais, e por conta de uma série de aparatos normativo-legais.

Podemos apontar os conceitos de educação integral e do tempo integral através das políticas públicas disseminadas na atualidade. Destacamos a lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que, no *Artigo 34, aponta*: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. O artigo 87, § 5º,

deixa em evidência a importância do tempo escolar para constituição da jornada ampliada nas instituições de ensino: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (CARNEIRO, 2010, p.516).

Algumas características de educação integral, permeadas pelas políticas públicas, são apresentadas nos princípios do artigo 3º da LDBEN:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A proposta do Governo Federal de educação integral em tempo integral, através destes princípios da LDBEN, já havia sido mencionada na Constituição Federal, no Artigo 208: “Educação Integral, com progressiva ampliação da jornada escolar até pelo menos sete horas diárias na escola ou em atividades escolares, na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Em continuidade à ideia tratada, no §4º, “[...], VIII, além da carga horária mínima diária de efetivo trabalho escolar estabelecida pela legislação educacional, poderá ser opção de famílias ou de estudantes, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, a educação integral e o tempo integral advêm com previsão não só no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil, sendo oferecida na mesma escola com uma jornada mínima de sete horas. De acordo com Giolo (2012), o referido PNE continuou com a ideia da LDBEN, que é de implantar a educação integral de forma progressiva em uma única escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), através da Lei nº 13.005/2014, aponta como oferta do tempo integral na meta de número 6, em que estabelece a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de Educação Básica do Brasil. Além disso, o PNE (2014) também prevê, na meta de número 1, o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até 5 anos, como já estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as principais considerações, destaca, como ponto de partida, a necessidade de estudo dos Cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação como inflexão sobre as concepções de educação integral. Também se constata que os temas emergentes: educação integral, processos sociais, tempo e saberes e as interligações ao currículo confirmam a necessidade de repensar o contexto educacional para além das políticas públicas, considerando igualmente importantes a realidade educacional e o desenvolvimento integral do estudante. Por isso, a contribuição desta pesquisa supõe ao conjunto de profissionais um repensar sobre a prática pedagógica como fortalecimento de seu trabalho e as relações que se estabelecem entre os territórios, as comunidades, as famílias e os alunos.

Este artigo iniciou com a preocupação de analisar as concepções de educação integral, em vista das reflexões originadas pelos autores aqui expostos. Por consequência, as implicações práticas podem oferecer informações sobre os avanços e retrocessos na organização curricular, oportunidades para compreender a educação integral em distintos espaços e a partir de estratégias diferenciadas de promover o desenvolvimento educacional de todos os estudantes brasileiros.

Constatou-se que o PME foi desfigurado em sua essência, com a implantação PNME. Este último excluiu a concepção curricular multidisciplinar e transdisciplinar dos projetos e práticas pedagógicas, quando evidenciam apenas algumas áreas de conhecimento como importantes no processo educativo e desenvolvimento de crianças e adolescentes, das escolas em todo o país.

Observou-se que as normativas legais, como o Plano Nacional de Educação não avançaram, pois as políticas governamentais, no contexto atual, não priorizaram uma educação integral como perspectiva emancipatória dos sujeitos, nem tampouco foram foco das agendas do Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L.; MÓL, S. Programa Novo Mais Educação e os “novos” voluntários: mediadores da aprendizagem e facilitadores. *In: NÚCLEO DE ESTUDOS TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. Blog Educação Integral em Tempo Integral, [S. l.], 30 out. 2016. Disponível: <https://bit.ly/2XTrniG>. Acesso em: 5 maio 2018.*

ARROYO, M. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. *In: MOLL, J. (et al). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.*

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Ed. extra. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial no 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 abr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2L3JxcB>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016*. Dispõe sobre o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: <https://bit.ly/2XUNMfx>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas – versão 1*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. *Decreto no 7.083, de 20 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Edição Extra, p. 2, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2DrHPgI>. Acesso em: 20 set. 2018.

CARNEIRO, M. A. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 17. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHARLOT, B. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, J. (Org.). *Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

COELHO, L. M. da C.; HORA, D. M. Educação integral, tempo integral e currículo. *Série - Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n.27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COELHO, L. M. C. da C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200005>. Acesso em: 20 set. 2018.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIOLO, J. Educação de tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (et al). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 95-105.

MACIEL, C. L. A.; PAIVA, F. R. S. O “novo” Mais Educação e a concepção de formação humana. In: NÚCLEO DE ESTUDOS TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. Blog Educação Integral em Tempo Integral, [S. l.], 21 nov. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/35GuqgR>. Acesso em: 5 maio 2018.

MENEZES, J. S. da S.; BRASIL, R. S. Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S. l.], p. 137-158, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10787> Acesso em: 21 jan. 2022.

ROSA, A. V. N. O “Programa Novo Mais Educação” (PNME) e a questão do(s) espaço(s). *In: NÚCLEO DE ESTUDOS TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL*. Blog Educação Integral em Tempo Integral, [S. l.], 28 nov. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/37NHNO7>. Acesso em: 5 maio 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Nadja Regina Sousa Magalhães é Pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão (UFMA), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE (UFSC/CNPq), e do Grupo de Pesquisas interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CNPq).

E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1349-4487>

Cláudia Maria Costa Dias é Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava, Mestre em Investigação Educativa e em Desarrollo Local e Innovación Territorial pela Universidad de Alicante – Espanha, Doutora em Ciências da Educação e Graduanda em Psicologia pela Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED). Atualmente desenvolve atividades de docência em cursos de graduação e pós-graduação na UNED, Design Instrucional para cursos de graduação e pós-graduação, e atua como diretora no projeto Educartem, realizando atividades de apoio psicopedagógico e formação profissional.

E-mail: claudiam.costa@ucavila.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4042-0950>

Andressa Grazielle Brandt é Pedagoga pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do curso de Pedagogia, das Licenciaturas e do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Camboriú. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE (UFSC/CNPq), e do Grupo de Pesquisas interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CNPq).

E-mail: andressa.brandt@ifc.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>.

Recebido em 21 de janeiro de 2022.

Aprovado em 17 de maio de 2022.

Publicado em 28 de novembro de 2022.