

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA BURGUESA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

THE MORE EDUCATION PROGRAM: A BOURGEOUS PROPOSAL FOR INTEGRAL EDUCATION

EL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN: UNA PROPUESTA BURGUESA DE EDUCACIÓN INTEGRAL

Marco Antonio de Oliveira GOMES

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar historicamente a construção das propostas de educação integral e analisar as respectivas matrizes do Programa Mais Educação. Para tanto, retomamos brevemente as origens das concepções de educação integral no Brasil e suas vinculações com o movimento anarquista. Posteriormente, discutimos as propostas liberais e, em seguida, o Programa Mais Educação com seus limites e inconsistências do discurso eclético. Trata-se de uma análise documental e bibliográfica fundamentada em trabalhos como Castro e Faria (2002), Duarte (2010), Miranda e Santos (2012), Saviani (2003), Teixeira (1959), entre outros. O artigo aponta para os limites das propostas em curso que incorporam ações marcadas pela descontinuidade com destaque para a redução da responsabilidade do Estado diante da educação básica.

Palavras-chaves: Programa Mais Educação. Reforma da educação. Tempo Integral. Educação integral.

ABSTRACT: The purpose of this article is to identify historically the construction of integral education proposals and to analyze the respective matrixes of the More Education Program. In order to do so, we briefly review the origins of the conceptions of integral education in Brazil and its links with the anarchist movement. Subsequently, we discussed the liberal proposals and then the More Education Program with its limits and inconsistencies of eclectic discourse. It is a documentary and bibliographic analysis based on the theoretical perspective of historical and dialectical materialism. The article points to the limits of the current proposals that incorporate actions marked by the discontinuity, highlighting the reduction of state responsibility towards basic education.

Keywords: More Education Program. Education reform. Integral time. Integral education.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es identificar históricamente la construcción de las propuestas de educación integral y analizar las respectivas matrices del Programa Más Educación. Para ello, retomamos brevemente los orígenes de las concepciones de educación integral en Brasil y sus vinculaciones con el movimiento anarquista. Posteriormente, discutimos las propuestas liberales y el programa Más Educación con sus límites e inconsistencias del discurso eclético. Se trata de un análisis documental y bibliográfico fundamentado en la perspectiva teórica del materialismo histórico y dialéctico. O artigo aponta para os limites das propostas em curso que incorporam ações marcadas pela descontinuidade com destaque para a redução da responsabilidade do Estado diante da educação básica.

Palabras claves: Programa más Educación. Reforma de la educación. Tiempo integral. Educación integral.

Introdução

A proposta de educação e formação integral do homem não é uma novidade. Ao longo da história do século XIX e XX podemos identificar proposições a respeito do tema com proposições diferenciadas em função dos projetos presentes na arena social.

Uma rápida pesquisa bibliográfica sobre educação integral evidencia uma série de trabalhos acadêmicos que abordam a temática por meio de diferentes perspectivas e enfoques. Há quem enfatize a questão da expansão do horário escolar ou do tempo integral na escola; encontra-se também aqueles que primam pelo desenvolvimento integral do educando; outros abordam a questão da articulação curricular que compreenda o conhecimento de forma interdisciplinar; depara-se também com trabalhos que associam a ideia de formação integral com o conceito de educação politécnica em uma perspectiva marxiana.

A partir desses enfoques listados, podemos apontar de forma sintética três correntes que utilizam a ideia de formação integral: a perspectiva oriunda das lutas operárias, tais como a anarquista e a socialista; a perspectiva liberal, cuja matriz pode ser encontrada no pensamento de John Dewey, e por fim, a perspectiva conservadora, tal qual se apresentou no discurso do movimento integralista e católico.

Diante do exposto, o presente artigo constitui nos resultados obtidos de uma pesquisa em andamento pela Universidade Estadual de Maringá. Objetivamos identificar e analisar as matrizes epistemológicas presentes no Programa Mais Educação em um cenário marcado pela crise estrutural do capitalismo. Para atingirmos os objetivos propostos, foram analisados os documentos pertinentes ao Programa Mais Educação, que balizam as ações do poder público, além do levantamento bibliográfico sobre o tema.

O levantamento dos dados disponíveis sinaliza que a proposta desenvolvida pauta-se pelo ecletismo epistemológico, além de apontar para um vago compromisso da sociedade civil para com a educação contribuindo, dessa forma, para omissão do Estado na oferta das condições materiais para o desenvolvimento do pleno atendimento aos jovens da escola que buscam a escolarização por meio da escola pública.

Para a devida compreensão do fenômeno estudado faz-se necessário não isolá-lo da totalidade das relações sociais. A partir da epistemologia do materialismo histórico e dialético, é possível compreender que a educação escolar não pode ser desvinculada das condições materiais que se insere, mas em conformidade com a correlação de forças das lutas travadas no interior da sociedade.

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo da vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentemente de sua vontade. (MARX, ENGELS, 1984, p. 35-36)

Dito de outra forma, o método marxiano pressupõe investigar as condições que permitem a existência de um determinado objeto, ou seja, há um deslocamento do plano das ideias para o da realidade concreta em que elas são engendradas.

A história foi/é construída por ações individuais e coletivas, entretanto, nem as ações individuais, nem as coletivas se explicam isoladamente. Elas são expressão das condições de existência, das tensões e contradições sociais presentes em um determinado contexto. A história não foi/é feita por homens iluminados, mas sim por sujeitos históricos (CASTANHA, 2011, p. 365)

Por isso, não há sentido estudar um fenômeno por ele mesmo, isolado das relações sociais. Há que se verificar os vínculos do objeto com as formas pelas quais os homens produzem sua existência e com as lutas travadas no interior de uma sociedade de classes. Assim, cada modelo de escola ou de proposta pedagógica deve ser compreendida em seu tempo. A história da educação passa necessariamente pelas lutas políticas e ideológicas de seu tempo.

Por fim, as análises aqui reunidas procuram contemplar, ao menos três aspectos importantes: o movimento anarquista e as propostas de educação integral no Brasil; as propostas oriundas do movimento anarquista no Brasil; as propostas oriundas do movimento escolanovista; e as matrizes epistemológicas de educação integral do Programa Mais Educação que se materializam no Brasil, e mais especificamente, em Maringá.

Breve síntese do movimento operário e a educação no alvorecer da República no Brasil

Ao longo da República Velha (1889-1930), a classe trabalhadora vivia excluída do acesso a uma série de direitos. Não obstante, ainda que formalmente, vivia-se em um regime de aparência “democrática” que na prática excluía uma parcela considerável de do direito de voto. A Constituição de 1891 impedia a participação dos analfabetos e das mulheres, além do fato de não existir uma legislação que regulasse as relações entre capital e trabalho. O

que melhor sintetizou a atuação política do Estado brasileiro frente à classe operária foi a famosa frase atribuída ao último presidente Washington Luiz: “*A questão social é caso de polícia*”. Em outras palavras, naquele cenário, a intervenção do Estado na questão social resumia-se à repressão policial contra as manifestações operárias

No entanto, em decorrência do crescimento das atividades industriais, o que não impediu a manutenção do caráter agrário-exportador de nossa economia, verifica-se o crescimento da quantidade de trabalhadores fabris ao mesmo tempo que forja-se o embrião das lutas operárias. Esse crescimento se fez, em grande medida, por meio da chegada de imigrantes que deixavam seus respectivos países em busca de condições melhores de sobrevivência no Brasil. Alguns deles já eram operários e participavam de atividades sindicais que se desenvolveram na segunda metade do século XIX.

Não por acaso, a educação escolar no início do regime republicano, com as exceções de praxe, estava destinada aos grupos que não precisavam vender sua força de trabalho no mercado. Trata-se de uma escola que pelo conteúdo e método do que difundia, produzia a materialização dos valores aceitos e defendidos pelas classes dominantes.

Diante dessas circunstâncias, as lideranças operárias desde cedo compreenderam que o quadro de analfabetismo que imperava no Brasil era um enorme obstáculo a organização dos trabalhadores. Em um primeiro momento, a corrente socialista liderou as reivindicações em defesa da laicidade da educação escolar e de recursos públicos para construção e manutenção de escolas. Do ponto de vista pedagógico, os resultados não foram elevados o suficiente para elevação cultural dos trabalhadores. No entanto, faz-se importante assinalar que pela primeira vez em nossa história esboçava-se uma proposta de educação com propósito de formação política do trabalhador urbano na luta pela direção de uma sociedade.

No contexto das lutas travadas entre capital e trabalho do início do século XX, outros grupos surgiram e conquistaram espaço em defesa dos trabalhadores. Trata-se dos anarquistas. As lideranças, em sua maioria, constituíam-se de trabalhadores oriundos do continente europeu. O analfabetismo também foi visto pelos anarquistas como o grande obstáculo ao desenvolvimento da luta operária contra o capital e o Estado.

O movimento educacional organizado pelos libertários brasileiros nos anos iniciais do século XX, espelhava-se no movimento anarquista espanhol, onde Ferrer y Guardia sistematizava as bases da educação anarquista. Em decorrência da defesa da autogestão como instrumento de uma democracia efetiva, os anarquistas propunham a ação direta a partir da consciência de classe. Nesse aspecto se estreitam os laços entre os objetivos libertários e uma pedagogia fundamentada nos princípios da liberdade. Por isso, colocavam-

se em uma posição contrária a obrigatoriedade da educação ao mesmo tempo que combatiam a Igreja e o Estado, entendidos como instituições a serviço dos capitalistas. Dessa forma, propugnaram pela criação de escolas livres tanto das igrejas quanto do Estado.

As escolas organizadas pelos anarquistas nos primeiros anos do século XX, receberam a denominação de Escolas Modernas ou Escolas Racionalistas, destinadas fundamentalmente aos filhos de operários e de trabalhadores em geral, eram pautadas pelos seguintes princípios pedagógicos de uma educação:

- a) **integral**, por meio do vínculo entre atividades manuais e intelectuais, que possibilitasse o desenvolvimento progressivo e equilibrado do ser humano;
- b) **racional**, alicerçada na razão, no conhecimento científico e livre de dogmas;
- c) **mista**, ou seja, o princípio da coeducação dos sexos;
- d) **solidária**, com o propósito de desenvolver práticas libertárias e de respeito ao homem.

Nesses termos, as escolas anarquistas não se limitavam apenas ao ensino formal para as crianças oriundas das classes trabalhadoras, ofertando também para os adultos o ensino profissional. Para a pedagogia anarquista, a ciência e a liberdade são instrumentos fundamentais para promoção das mudanças básicas na estrutura social e no combate ao Estado por incentivar a cooperação entre homens livres.

No entanto, como indicado anteriormente, ao analisar as origens e significados da ideia de formação integral, também é possível observar a presença de uma perspectiva liberal-burguesa de educação integral com a apropriação de conceitos da pedagogia socialista. Não se trata de uma concessão benevolente dos grupos dominantes, mas a tentativa de esvaziar o conteúdo presente nas propostas identificadas com a superação da sociedade burguesa.

A perspectiva liberal burguesa de educação integral

Para além da proposta da educação libertária, bandeira empunhada pelos anarquistas em terras brasileiras, correntes do pensamento liberal e do fascismo tupiniquim, denominado como movimento integralista, também levantaram a tese da educação integral.

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de *educação integral* se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de *educação integral* se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional

das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição. (CAVALIERE, 2010, p. 249)

No âmbito das propostas liberais, é possível afirmar que a educação é entendida como um instrumento de equalização social, é de adequação dos indivíduos na sociedade moderna e industrial. Trata-se, de uma perspectiva que associa o desenvolvimento econômico e da própria democracia ao processo de universalização da educação.

Como aponta Cavaliere, Anísio Teixeira foi um intelectual de destaque entre os educadores envolvidos com o movimento da escola nova e um propugnador da educação integral. Teixeira partia de uma compreensão idealística de democracia que se fundamentava na igualdade de oportunidades associada à meritocracia. Dessa maneira, acreditava ser possível combater os privilégios no Brasil por meio da educação e, em especial, pela escola.

Dia a dia, toma a nação maior e mais intensa consciência de si mesma, de seus problemas, de suas contradições, de suas desigualdades, de seus diferentes níveis e modos de viver, de suas distâncias físicas e psicológicas, de sua pobreza e de sua riqueza, do seu progresso e do seu atraso, e, reunindo todas as suas forças, prepara-se para uma nova integração, em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento. Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro (TEIXEIRA *apud* MOLL, 2012).

De fato, o ideário renovador presente na produção de Teixeira deve ser compreendido em um cenário histórico marcado pela crítica ao ensino tradicional e na consolidação da crença na escola como instituição responsável pelo progresso social e pela posição social dos indivíduos. Entre os anos 20 e 30 do século XX, a bandeira da empunhada pelas dissidências das oligarquias e por intelectuais representantes das camadas médias, além, é claro, de segmentos do movimento operário. Naquele cenário, o movimento

da Escola Nova incorporava as reivindicações educacionais populares, sem romper com os alicerces de sustentação da ordem econômica.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, a escola integral e única era apresentada como antítese à escola tradicional.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932).

Incumbe enfatizar que a proposição de educação integral, defendida pelo movimento renovador, se amparava na orientação político-filosófica da concepção humanista moderna, pautada no ideal da crença do progresso da ciência, do racionalismo científico e da democracia, concebendo o homem como um ser integral (GOMES; LÔBO; FERRAZZO, 2016, p. 106).

Nesse sentido, Teixeira defendeu a implementação de um sistema público de ensino que:

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEXEIRA, 1959, p.79).

As propostas de Anísio Teixeira indicam sua percepção de educação integral, no qual as crianças deveriam receber uma formação completa, fundamentada em atividades artísticas, físicas, intelectuais, profissionais, de saúde, além do aspecto voltado para a formação de hábitos e atitudes. Em outras palavras, a função da escola ultrapassa a mera transmissão dos conteúdos, avançando para o aspecto da formação integral do aluno. Ressalte-se que trata-se de uma bandeira que perpassa toda a literatura educacional produzida por Teixeira. Nesse sentido, cabe enfatizar que a proposta de Teixeira para educação não pode ser desvinculada do ideário marcado pela industrialização que atravessou o país, principalmente após a Revolução de 1930.

Atente-se para o fato que Teixeira, como Secretário de Educação da Bahia, levou adiante o projeto de educação integral que se materializou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, inspirando nas ideias de John Dewey, que defendia a criação de oportunidades para que os educandos vivenciassem, por meio da experiência, o modo de vida democrático, como forma de assegurar a própria democracia e o desenvolvimento.

A experiência da escola organizada por Teixeira serviu de bússola para outras que foram organizadas posteriormente, com destaque para os CIEPs, implantados sob iniciativa de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro durante as gestões de Leonel Brizola (1983-1986) e (1991-1994) (GOMES; LÔBO; FERRAZZO, 2016).

Em uma breve síntese, é possível afirmar que os CIEPs foram implementados como um projeto de escola de período integral com os propósitos de atender a infância. As unidades foram construídas preferencialmente nas regiões habitadas por trabalhadores de baixa renda, projetadas para funcionarem em turno integral, com atividades curriculares, orientação pedagógica, esportes, eventos culturais e alimentação. A proposta apresentada nos documentos oficiais pautava-se, pelo regime de turno único, com funções pedagógicas e sociais ampliadas. Idealizado e coordenado por Darcy Ribeiro, o projeto declaradamente era tributário da obra de Anísio Teixeira.

Além dos CIEPs, a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por Decreto Municipal em São Paulo (2001-2004), se fez presente do debate da educação integral, ao propor como objetivo a articulação do atendimento de creche, educação infantil, o desenvolvimento de atividades educativas, culturais e de lazer, em um mesmo espaço físico, com a ideia de que os centros se organizassem em experiências de convívio da comunidade.

Há que se notar também, que a ampliação da jornada escolar vincula-se ao cenário das reformas educacionais em nosso país e na América Latina, observadas a partir do último decênio do século XX, quando o discurso liberal mais uma vez utilizava a educação como instrumento estratégico para superação da crise.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (DECLARAÇÃO, 1990), ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, é apontada como um marco para o desencadeamento das reformas ocorridas no âmbito da educação, ao indicar proposições às nações consideradas em desenvolvimento.

Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de **ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros** como, por exemplo, a família e as

organizações não-governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A parceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Observe-se que o documento já apontava com clareza para o compartilhamento de responsabilidades, o que justificará por parte do Estado, a delegação de tarefas que lhe competem. Assim, em nome da “democracia”, a sociedade civil é convocada a participar de uma série de atividades que foram justificadas pela suposta eficiência do setor privado. Não por acaso, com a crise do “socialismo real”, no início dos anos 1990 verifica-se o fortalecimento do pensamento liberal. Assim, fortalece-se as tendências privatistas no âmbito da educação com a celebração de parcerias entre o Estado e instituições privadas (ONGs, Fundações, Associações e empresas) para o fornecimento de serviços educacionais para o público.

No Brasil, o esforço para cumprir o acordo firmado em Jomtien (também ratificado por outros documentos internacionais) visou essencialmente à universalização da Educação Básica, à melhoria dos resultados da aprendizagem por meio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, à redução dos índices de analfabetismo de adultos e à ampliação geral dos serviços de Educação Básica para a formação de outras competências necessárias. As reformas que se seguiram foram amplamente justificadas pela noção de que seria preciso buscar soluções para o ensino público brasileiro, cujo fracasso era expresso em taxas de evasão, repetência e distorção idade-série. (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1075)

No cenário dos anos 1990 e no primeiro decênio do século XXI, observa-se uma série de medidas objetivando melhorar os índices de escolarização de forma a atender os organismos internacionais. Miranda e Santos (2012) destacam o Bolsa-Escola, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os sistemas de avaliação da Educação Básica e o Programa Dinheiro Direto na Escola.

Dessa forma, as transformações ocorridas no interior do sistema escolar podem ser compreendidas como desdobramentos de um consenso, amplamente difundido, de que o

ajuste estrutural permitirá a inserção do Brasil no processo de globalização. Os argumentos apontavam para o imperativo de promover as reformas das instituições públicas de educação com objetivo de combater as desigualdades sociais.

Não por acaso, diante das exigências colocadas e da necessidade de dar uma resposta para a crise aguda que afetava as classes populares, surgiram projetos que apresentavam “novas” propostas pedagógicas e de ampliação da jornada escolar. Assim, verificou-se que muitos Estados e municípios brasileiros promoveram reformas em seus respectivos sistemas de ensino com distintas ações: progressão continuada, organização em ciclos de formação e ampliação da jornada, denominada por genericamente como educação integral.

Os fundamentos do Programa Mais Educação:

Diante da exposição realizada anteriormente e dos documentos inventariados para este trabalho, verifica-se que o senso comum identifica a extensão da jornada escolar ou período integral nas escolas com as propostas de educação integral. Isso pode ser identificado inclusive nos documentos norteadores.

No Plano Nacional de Educação de 2014, encontramos:

Meta 6: oferecer **educação em tempo integral** em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. (...)

6.5. estimular a oferta de **atividades voltadas à ampliação da jornada escolar** de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
(...)

6.9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a **expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar**, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014)

Destacamos que o Plano Nacional de Educação aponta para o objetivo de oferecer “*educação em tempo integral*”, com “*atividades voltadas à ampliação da jornada escolar*”, adotando medidas que propiciem a “*expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar*”. Note-se que não há menção à “**educação integral**”, mas sim em “**tempo integral**”.

Isto posto, em função das deliberações legais e, fundamentalmente, considerando as demandas sociais, a ampliação do tempo escolar tem sido compreendida por muitos como

um elemento de uma educação de qualidade, de formação integral dos alunos e de redução dos efeitos das crises sociais sobre os indivíduos.

Na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral – até hoje considerado um privilégio pelo investimento que envolve – muitas redes municipais vêm oferecendo atividades extraclasse que representam algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, permite-se que alunos do ensino fundamental frequentem os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral (CASTRO; FARIA, 2002, p. 85).

As evidências apontadas por Castro e Faria (2002) não podem ser compreendidas como um fenômeno isolado. Trata-se de uma tendência presente em inúmeras localidades, que independente das circunstâncias, classificam a experiência como Educação Integral, desdobramento das circunstâncias em que o programa foi criado e da imprecisão conceitual.

Na publicação **Percursos da Educação Integral**, ao abordar a implantação do programa em **Maringá**, encontramos:

A proposta de educação integral deve ser única para toda a rede, **qualquer que seja o programa de ampliação de jornada adotado [...]**. É importante que as escolas que ainda não têm tempo ampliado conheçam e compreendam a proposta de educação integral elaborada para o município. (LOMONACO; SILVA, 2013, p. 141-142) (grifo nosso)

Ainda que afirme uma proposta única, o texto não deixa de ser ambíguo e reforça a tendência de classificar a ampliação da jornada escolar, que inclui a oferta de oficinas socioeducativas e o reforço escolar como seu sinônimo. Por isso, salta aos olhos o seguinte questionamento: trata-se de expansão da jornada escolar ou de um projeto de educação integral? Além desses aspectos, independente da resposta, é notório que o projeto demanda a necessidade de adequação da estrutura física nas escolas para a permanência dos alunos em “tempo integral”, o que não implica necessariamente em educação integral, como pode-se perceber pelo histórico das proposições a respeito do tema.

A ausência de esclarecimentos precisos sobre o conceito de educação integral também pode ser observada na publicação “Educação Integral em Maringá”, da Secretaria de Educação de Maringá com o apoio técnico da CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e Fundação Itaú Social:

Essas formações resultam na constituição do Grupo de Trabalho da Secretária Municipal de Educação, com representantes de cada segmento, para assegurar um processo compartilhado e democrático, na construção das Diretrizes para a Educação Integral, embasados na **Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico Dialético**. (...)

A discussão sobre a Educação Integral como resultado e processo de formação da pessoa humana na sua totalidade vem sendo recorrente na história da educação, pois desde a primeira metade do século XX é possível encontrarmos experiências de Educação Integral. Em tais merecem destaque as propostas de **Anísio Teixeira** que afirmava que só haveria democracia no Brasil no dia que se montasse no país a máquina que a prepararia, a escola pública.

Os estudos de **Paulo Freire e Darcy Ribeiro** também compõem as matrizes teóricas da Educação Integral que defendem ambiciosamente integrada e integradora, com o desafio da transformação social. (PINTO, s/d, p. 7-10)

Como se vê, trata-se de um eclético caldo ideológico. Afinal, como conciliar proposições epistemológicas alicerçadas no materialismo histórico e dialético com o pragmatismo de Anísio Teixeira?

Observe-se, por exemplo, as diretrizes presentes para Maringá:

3. Explorar novos espaços na ação educativa, **legitimando saberes da comunidade e da cidade**.
4. Desenvolver, além dos saberes científicos, valores, atitudes e comportamentos. (...)
7. Oferecer vagas para as oficinas pedagógicas, de no mínimo 15 alunos e de no máximo 30 alunos. (PINTO, s/d, p. 14) (grifo nosso)

Ora, como afirma Saviani (2003, p. 14), a escola diz respeito à transmissão do conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. No entanto, o documento produzido orienta uma prática que contraria a proposição da Pedagogia Histórico-Crítica que supostamente fundamenta a Educação Integral em Maringá. Afinal, os “saberes da comunidade” podem ser considerados científicos?

[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. E a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. (SAVIANI, 2003, p. 15)

Se a referência é a Pedagogia Histórico Crítica, tal qual aponta o documento “Educação Integral em Maringá”, é importante ressaltar que publicações patrocinadas pelo MEC, que igualmente são referências para os municípios, pautam-se por uma orientação oposta. Dessa forma, verifica-se o ecletismo pedagógico.

A instituição escolar é desafiada a **reconhecer os saberes da comunidade**, para, com eles, promover uma constante e fértil transformação tanto dos

conteúdos escolares quanto da vida social. A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, formarem uma comunidade de aprendizagem. (MEC, SECAD, 2009a, p. 33) (grifo nosso)

Percebe-se que as propostas presentes nos documentos que orientam o Programa Mais Educação uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”, suas práticas e seus conteúdos. Em uma breve síntese, é possível afirmar que as ideias hegemônicas presentes na educação, e igualmente no Programa Mais Educação, assumem o caráter dado essencialmente pelo cenário ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

Outro aspecto a ser enfatizado presente no ideário marcado pelo ecletismo e pelas perspectivas pós-modernas traduzem-se no relativismo, que compreende o conhecimento como uma construção a partir do qual o sujeito busca compreender os fenômenos naturais e sociais.

O programa Mais Educação propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois **considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira**. Sendo assim, **essa metodologia não pretende apresentar um modelo; ao contrário, quer compor diversos modelos porque nasce da riqueza de saberes existentes no Brasil**. Esta proposta possui, naturalmente, uma estrutura que a fundamenta, mas pretende-se aberta, mutável, capaz de assumir vários contornos e refletir as vocações e experiências comunitárias, frente às principais questões de estudantes brasileiros. Tal intenção desafia a todos nós envolvidos porque exige profissionais atentos para a necessidade de constantemente redesenhá-la.

A metodologia para educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e **troca entre os saberes de escolas e comunidades**. Acreditamos que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem se abrir para as **vivências comunitárias**, assim como as comunidades para suas escolas; dessa forma, esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais. Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e **negociações sucessivas**. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL, 2009b, p. 13-14)

Perante essa indefinição, não é estranho a referência ao cotidiano dos alunos para as atividades escolares. “Em relação direta com a vida estão os saberes que têm origem no fazer, que têm a experiência como grande fonte. Estes conhecimentos privilegiam *qual o fim* das coisas, respondem a necessidades humanas” (BRASIL, 2009b, p. 27). Como se vê, os conteúdos devem ser pautados na relevância e utilidade prática dos problemas cotidianos.

Um dos desdobramentos mais cruéis da transmissão do conhecimento condicionado à sua utilidade na prática cotidiana é a contribuir para o esvaziamento da escola como instituição de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse aspecto, podemos afirmar o respeito ao cotidiano ou a liberdade dos alunos em uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes significa renunciar a opor qualquer resistência às influências sociais. Observe-se, por exemplo, as contribuições de Duarte sobre o tema:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).

Dessa forma, ao transformar o professor em “mediador”, verifica-se o esvaziamento do trabalho docente, mas impõe-se ao professor uma série de atividades estranhas ao seu cotidiano. Não por acaso, a formação dos professores segue em linhas gerais a mesma diretriz. O conhecimento sistematizado perde espaço para a resolução dos problemas cotidianos. Em “Educação Integral em Maringá”, encontramos a aproximação com as proposições relativistas presentes nos documentos do Ministério da Educação.

Na prática docente, os professores adaptam, recriam, refazem, ressignificam seus saberes de formação acadêmica, **para o enfrentamento do cotidiano escolar que nos desafia a problematizar criticamente a realidade, assumindo o compromisso de formar seres humanos.** Para que esse compromisso tenha êxito, temos que formar **docentes reflexivos, críticos, investigadores, pesquisadores,** despertando, assim a permanente curiosidade diante do novo. (PINTO, s/d, p. 32) (grifo nosso)

Segundo Duarte (2010, p. 41), a perspectiva do professor reflexivo, presente acima, nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. Nesse processo a experiência é avaliada como fonte do saber, porque é por meio dela que se edifica o saber profissional. Dessa forma, se os alunos necessitam construir seus conhecimentos a partir das demandas do cotidiano, então a formação dos professores também deve ser orientada pela mesma diretriz, pois o conhecimento necessário para a tomada de decisões não é proveniente da teoria, mas das ações cotidianas. O papel do professor incide mais em “facilitar” a aprendizagem, em ajudar a “aprender a aprender”.

Ora, a proposição denunciada por Duarte (2010), Saviani (2003), entre outros, implica na renúncia da transmissão do conhecimento. No entanto, tal renúncia não se aplica apenas às questões didático pedagógicas, mas se reproduz igualmente na privatização das responsabilidades de manutenção da estrutura escolar.

Muitas vezes, a escola tem uma sala onde são deixadas somente as caixas com os materiais que o MEC envia! Os manuais, os livros, os jogos devem chegar nas mãos de quem precisa deles. **Vamos lá, professora! Distribua os materiais! Faça uma estante e ponha os livros no canto da sala que vira um projeto de biblioteca!** Esvazie a sala e tenha um espaço a mais para as atividades de Educação Integral!
Em outros lugares há salas com entulhos: cadeiras e mesas quebradas, matérias ultrapassadas, caixas com atas e registros antigos É preciso arejar estes espaços e ressignificá-los. No pátio podem ser colocadas mesas para os jogos de xadrez e tênis de mesa. Em alguns lugares, as escolas colocaram toldos/ pequenas coberturas que vêm permitindo atividades de teatro, de dança, jornal escolar, entre outros. **Enfim o desafio que está posto é de redescobrir a escola e seu entorno, ressignificando seus espaços!** (MOLL, 2011, p. 22-23)

Como contraponto as ideias defendidas por Moll, é importante destacar a dimensão política da proposta ancorada em uma perspectiva idealista, fundamentando-se nos desafios colocados pela prática aos professores. Assim, cabe ao professor fazer “uma estante”, reorganizar “**salas com entulhos: cadeiras e mesas quebradas, matérias ultrapassadas, caixas com atas e registros antigos É preciso arejar estes espaços e ressignificá-los**”. Tudo se passa como se o professor não estivesse sobrecarregado de atividades. Diante dos problemas sociais cada vez mais agudos, acrescidos das condições nem sempre adequadas de funcionamento do prédio escolar, a publicação aponta para soluções legitimadoras da omissão do Estado no papel de provedor da educação pública. Nesse sentido, a boa vontade dos professores levará à superação dos problemas encontrados na escola.

Nesse sentido, há que se questionar as condições do trabalho docente nas escolas mantidas pelo Estado, que por meio de publicações oficiais, sugere criatividade do professor para criar uma biblioteca. Assim, apresentando-se como instituição acima dos interesses de classe, o Estado indica caminhos supostamente democráticos para a constituição da “educação integral” com um discurso carregado de expressões como “igualdade”, “cidadania”, “democracia”, “participação”, “comunidade” etc.

Por trás do discurso “democrático” encontra-se a tendência de distorcer o conceito de educação integral para ofertar a ampliação da jornada escolar precarizada como elemento de democratização da educação.

Considerações finais

Diante do que já foi exposto, abordar a questão da educação integral implica em considerar para além da questão da ampliação da jornada escolar diária, o espaço físico, as condições estruturais das instalações e a matriz epistemológica que orienta a proposta pedagógica.

Nos marcos que ocorreu o desenvolvimento do Programa Mais Educação, verifica-se sua convergência com os propósitos dos organismos internacionais e o atendimento de demandas populares por educação. Não por acaso, leitura dos documentos balizadores do Programa Mais Educação revela a indeterminação do que seria a “formação integral” do educando ao mesmo tempo que apontam para a responsabilização da comunidade escolar em um claro movimento de omissão do Estado no provimento de recursos necessários.

Por isso, percebe-se que a Educação Integral continua no campo das intenções. Não basta a escola inserir uma diversidade de atividades no período do contra turno sem o devido planejamento ou condições de realização. Por isso, o questionamento inicial: quais os caminhos norteadores que balizam a educação integral proposta no programa? Se as propostas são caracterizadas pela indeterminação conceitual, como pode-se observar nos documentos, como desenvolver o educando em suas múltiplas dimensões sem uma ação consciente e deliberada da escola?

A Educação em Tempo Integral exige mais do que proclamações oficiais e “desafios” propostos aos professores. É necessário um projeto pedagógico coerente com o propósito de emancipação humana, formação sólida de seus agentes, infraestrutura adequada, além é claro, de recursos disponibilizados para sua materialização. Trata-se de pensarmos uma escola comprometida com os interesses dos trabalhadores e seus filhos, que possibilite o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade e contribua verdadeiramente para a emancipação humana.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, MEC: SECAD 2009a.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral - caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014, p. 2-7. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 2 fev. 2015

BRASIL, SEB/MEC. **Programa Mais Educação**: Passo a passo, 2011.

BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011.

CASTANHA, André Paulo. Retornar às fontes: desafios aos estudos histórico-educativos. In: SILVA, João Carlos da, ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Orgs.) **História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória história**. Campinas: Alínea, 2013.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 133-146.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.20 no.46 Ribeirão Preto May/Aug. 2010

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; LOBO, Cláudia Barbosa; FERRAZZO, Gedeli. As formas de materialização das políticas de educação integral em Rondônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 69, p. 100-123, 2016.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Letícia Araújo Moreira da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec. 1984.

MIRANDA, Marília Gouvea de; SANTOS, Soraya Vieira. **Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?** Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012.

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

MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação Passo a passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011
PINTO, Ana de Farias et. al. **Educação integral em Maringá**. CENPEC, s/d.
SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados Associados, 2003

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

Enviado em: Novembro/2017

Aceito em: Março/2018

Como referenciar este artigo:

GOMES, Marco Antonio de Oliveira. O programa mais educação: a proposta burguesa de educação integral. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n° 10, p. 131 a 142, jan/abr, 2018. Disponível em:
<<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>>. e-ISSN: 2359-2087.