



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL (2007-2020): A
FORMAÇÃO HUMANA EM PAUTA**

MACEIÓ
2022

VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL (2007-2020): A
FORMAÇÃO HUMANA EM PAUTA**

Tese de Doutorado apresentada à banca de exame de defesa, homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Linha de Pesquisa: História e Política Educacional.

Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elione Maria Nogueira Diógenes.

MACEIÓ
2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237p Santos, Vanessa Sátiro dos.
Políticas de educação integral no Brasil (2007-2020): a formação humana em pauta / Vanessa Sátiro dos Santos. – 2022.
147 f.: il.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 130-142.
Apêndices: f. 143-147.

1. Políticas de educação integral. 2. Formação humana integral. 3. Omnilateralidade. 4. Escola unitária. I. Título.

CDU: 37.014

Dedico:

Aos que, pela ação teórico-prática, tornam possível à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria José e Paulo; meu irmão Fabrício, que sempre foram e são apoios no cotidiano, sem eles nada disto seria possível, sempre com muita compreensão.

À minha amada filha Emily, razão de toda minha força e paz, minha estrela, meu sol, meu lar.

Aos meus amigos de sempre, em especial aos da graduação: Abraão Felipe, Geisa Carla, Jéssica Nascimento, Líllian Ferreira, Carolina Crisanto; pelo enorme carinho, pelas risadas compartilhadas, por tantos momentos vividos. Amo muito todos vocês.

À minha querida orientadora e amiga, Prof^a. Dr^a. Elione Maria Nogueira Diógenes, por toda dedicação, paciência, presença e força. Um ser de luz que nos inspira.

Ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, onde concluí a graduação, o Mestrado, atuei como Professora (2018-2020 e 2022), e concluí o Doutorado.

À todos os meus professores, da Graduação e da Pós-Graduação, pelas experiências vividas, pelas aprendizagens, pelos ricos momentos vividos na UFAL.

À Banca Examinadora de qualificação deste trabalho, que abnegados estão a colaborar com a pesquisa em um cenário tão adverso à educação.

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana. (Bertolt Brecht, dramaturgo alemão, século XX).

RESUMO

As políticas de educação integral no Brasil visam promover a formação humana integral. São 13 (treze) anos de consecução de programas e projetos na área da educação integral que impõem-nos identificar as políticas de Estado quanto aos pressupostos filosóficos e políticos a partir da perspectiva histórico-social da educação integral. Deste modo, o objeto de investigação desta tese são as políticas de educação integral no Brasil no período de 2007 até 2020. Assim temos como objetivo geral: analisar o contexto histórico-social, político e cultural do projeto de formação humana inscrito na concepção de educação integral, bem como problematizar as contradições e as tensões de modo a pensar novas dinâmicas em relação a essa política na contemporaneidade. Isto leva a Tese: as políticas de educação integral no Brasil são limitadas, no que pese a questão da formação humana integral. A referência da formação humana emancipatória se dá por meio da Omnilateralidade em Marx (1974; 1996) e da Escola Unitária em Gramsci (1978). Serviram-nos de referencial teórico os estudos de: Marx (1974; 1996); Gramsci (1978) e Cavaliere (2002; 2014; 2020). Nisto, o percurso metodológico que norteia esta investigação foi a pesquisa documental, compreendendo-a como uma pesquisa que constrói interpretações para identificar ou construir significados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). A escolha dos documentos para nossa investigação tem como critérios da pesquisa documental: contexto, autenticidade, confiabilidade e natureza do texto (CELLARD, 2008). Os documentos analisados foram: Legislação que regulamenta a Educação Integral no Brasil e os Documentos e Manuais que orientam a Educação Integral no Brasil. O método de apreensão do real é o Materialismo Histórico dialético. Com as incursões investigativas referente à temática, concluímos que: **1** - As políticas de educação integral submetidas à lógica do capital conduzem à formação unilateral por meio de um modelo educacional fragmentado e descontinuado; **2** - A sociedade capitalista distingue e dicotomiza a relação entre gerência e força de trabalho, direção e execução; **3** - As referências teóricas da educação integral no Brasil mantém distância das concepções de formação “omnilateral” em Marx (1974; 1996) e Gramsci (1978), e, **4** – A formação humana emancipatória se dá por meio da omnilateralidade que tem na Escola Unitária o princípio de tornar os conhecimentos do cotidiano social vivos para o desenvolvimento técnico-científico.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Políticas de Educação Integral. Formação Humana. Omnilateralidade. Escola Unitária.

ABSTRACT

Integral education policies in Brazil aim to promote integral human formation. There are 13 (thirteen) years of programs and projects in the area of integral education that require us to identify State policies regarding philosophical and political assumptions from the historical-social perspective of integral education. Thus, the object of investigation of this thesis are the integral education policies in Brazil from 2007 to 2020, we translate as a general objective: to analyze the historical-social, political and cultural context of the human formation project inscribed in the concept of integral education, as well as problematize the contradictions and tensions in order to think about new dynamics in relation to this policy in contemporary times. This leads to the Thesis: Integral education policies in Brazil are limited, despite the issue of integral human formation. The reference of emancipatory human formation is through Omnilaterality in Marx (1974; 1996) and Unitarian School in Gramsci (1978). The studies of: Marx (1974; 1996); Gramsci (1978) and Cavaliere (2002; 2014; 2020). Based on the Thesis, we traced the methodological course that guides this investigation: documentary research, understanding it as a research that builds interpretations to identify or construct meanings (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). The choice of documents for our investigation follows the criteria of Cellard's (2008) documentary research: context, authenticity, reliability and nature of the text. The documents analyzed were: Legislation that regulates Integral Education in Brazil and the Documents and Manuals that guide Integral Education in Brazil. The method of apprehending the real is the dialectical Historical Materialism. With the investigative incursions regarding the theme, we conclude that: 1 - Integral education policies submitted to the logic of capital lead to unilateral formation through a fragmented and discontinued educational model; 2 - Capitalist society distinguishes and dichotomizes the relationship between management and workforce, direction and execution; 3 - The theoretical references of integral education in Brazil keep distance from the conceptions of "omnilateral" formation in Marx (1974; 1996) and Gramsci (1978), and, 4 - Emancipatory human formation takes place through the omnilaterality that has in the School The principle of making everyday social knowledge alive for technical-scientific development is unified.

Keywords: Educational Policies. Integral Education Policies. Human formation. Omnilaterality. Unitary School.

RESUMEN

Políticas de educación integral en Brasil buscan promover la formación humana integral. Son 13 (trece) años de programas y proyectos en el área de la educación integral que nos obligan a identificar políticas de Estado en cuanto a presupuestos filosóficos y políticos desde la perspectiva histórico-social de la educación integral. Así, el objeto de investigación de esta tesis son las políticas de educación integral en Brasil de 2007 a 2020, traducimos como objetivo general: analizar el contexto histórico-social, político y cultural del proyecto de formación humana inscrito en el concepto de educación integral. educación, así como problematizar las contradicciones y tensiones para pensar nuevas dinámicas en relación a esta política en la contemporaneidad. Esto conduce a la Tesis: Las políticas de educación integral en Brasil son limitadas, a pesar de la cuestión de la formación humana integral. El referente de la formación humana emancipatoria es a través de la Omnilateralidad en Marx (1974; 1996) ya la Escuela Unitaria en Gramsci (1978). Los estudios de: Marx (1974; 1996); Gramsci (1978) y Cavaliere (2002; 2014; 2020). Con base en la Tesis, trazamos el rumbo metodológico que orienta esta investigación: la investigación documental, entendiéndola como una investigación que construye interpretaciones para identificar o construir significados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). La elección de los documentos para nuestra investigación sigue los criterios de la investigación documental de Cellard (2008): contexto, autenticidad, fiabilidad y naturaleza del texto. Los documentos analizados fueron: Legislación que regula la Educación Integral en Brasil y los Documentos y Manuales que orientan la Educación Integral en Brasil. El método de aprehensión de lo real es el Materialismo Histórico Dialéctico Con las incursiones investigativas sobre el tema concluimos que: 1 - Las políticas de educación integral sometidas a la lógica del capital conducen a la formación unilateral a través de un modelo educativo fragmentado y discontinuo; 2 - La sociedad capitalista distingue y dicotomiza la relación entre gerencia y mano de obra, dirección y ejecución; 3 - Los referentes teóricos de la educación integral en Brasil se distancian de las concepciones de formación "omnilateral" en Marx (1974; 1996) y Gramsci (1978), y, 4 - La formación humana emancipatoria se da a través de la omnilateralidad que tiene en la Escuela Se unifica el principio de hacer vivo el conocimiento social cotidiano para el desarrollo técnico-científico.

Palabras clave: Políticas Educativas. Políticas de Educación Integral. formación humana. Omnilateralidad. Escuela Unitaria.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB - Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na escola

PDE - Plano de desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Sistema de Educação Continuada à Distância

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização documental da investigação de acordo com os critérios de Cellard (2008).	32
Quadro 2 – A Legislação que regulamenta a Educação Integral no Brasil	36
Quadro 3 – Manuais que orientam a Educação Integral no Brasil	41
Quadro 4 – Estruturação do Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.....	92

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A formação da pesquisadora como um ato político.	13
1.2 As aproximações com a temática da Educação Integral.	16
2. A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	19
2.1 Os elementos que estruturam a investigação	20
2.2 O Materialismo História Dialético enquanto base investigativa para pesquisas em educação	28
2.3 A Pesquisa Documental: potencialidades para a investigação da temática ..	31
2.4 A Paidéia Grega: concepção de formação humana.....	49
2.5 A formação do homem cristão e os ideais iluministas: dos Jesuítas à Reforma Pombalina.....	55
2.6 A escola na modernidade: os ideais iluministas eurocêntricos	60
3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL (1930 – 2006).....	63
3.1 Independência ou morte: o projeto imperial de educação	64
3.2 A modernização conservadora: os republicanos e a educação integral	67
3.2.1 Os Pioneiros da Educação Nova e sua influência na Educação Integral do país	72
4. A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (2007-2020).....	78
4.1 Educação Integral: ampliação da jornada escolar ou formação integral?	79
4.1.1 O Programa Mais Educação no Brasil: continuidades e descontinuidades.	88
4.1.2 O Programa Ensino Médio Inovador e a formação integral.	93
5. FORMAÇÃO HUMANA, OMNILATERALIDADE E ESCOLA UNITÁRIA – ENCONTROS E DESENCONTROS NO CAMPO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	100
5.1 As contribuições da Escola Soviética para a formação do homem novo	101
5.2 O pensamento de Marx e Gramsci em questão: o trabalho como princípio educativo	108
5.3 A formação humana: tensões nos conceitos das políticas de educação integral no Brasil.....	113

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
7. REFERÊNCIAS.....	128
8. APÊNDICES	141

1 INTRODUÇÃO

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novo conteúdo. (Antonio Gramsci, intelectual italiano, século XX).

A Educação Integral no Brasil não é um projeto recente. Diversas experiências, projetos e programas objetivaram e objetivam oportunizar novos espaços e tempos de aprendizagem para os estudantes sob o discurso da formação integral.

Por não ser um projeto recente, diversos teóricos já se debruçaram sobre o tema da educação integral, por meio de diversas categorias: escola integral, escola de jornada ampliada, escola de tempo integral, formação integral. São categorias que representam a complexidade de compreensão do debate sobre a formação integral na escola de tempo integral.

A complexidade do debate se intensifica quando situamos que estas políticas de educação integral se processam em uma conjuntura marcada pelo avanço do projeto neoliberal, conservador, de política autoritária que se materializa em reformas e projetos que representam retrocessos nos direitos da população, em especial nos direitos educacionais, pois, diversas medidas e reformas foram aprovadas nesta última década, como podemos observar com a aprovação da EC 95 (Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016), que congela por vinte anos o investimento em saúde e educação, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017); a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019).

Podemos destacar projetos e reformas como a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), aprovada, de forma autoritária, pelo governo de Michel Temer (MDB), sem antes ser debatida com a sociedade civil de forma ampla; a tentativa de implementar a Escola Sem Partido (PLS 193/2016); o projeto Future-se (SILVA, 2019), que visava privatizar o ensino superior público sob o discurso da “autonomia financeira”, foi defendido pelo ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub (2019-2020), para as Universidades Públicas do

Brasil, mas que, por meio de uma ampla resistência, foi rejeitado pelas comunidades acadêmicas. Na esteira desse projeto conservador para as escolas tem-se, também, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Jair Messias Bolsonaro (PL) venceu as eleições para presidência do país em 2018, cujas ações são marcadas por instabilidades no que diz respeito à nomeação dos cargos de Ministros, em especial na nomeação para o cargo de Ministro da Educação, pois, durante o período de 2019 a 2022, cinco ministros ocuparam o cargo.

A instabilidade política se agravou no ano de 2020 com a pandemia do COVID-19 e o crescente número de casos de infecção e mortes causadas pelo Coronavírus. Diante do enorme contágio foram tomadas medidas de isolamento e distanciamento social para contenção da propagação do vírus em todo o mundo, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Saúde¹. Diversas instituições foram fechadas, e o trabalho remoto² foi adotado, em especial nas instituições de ensino: escolas, faculdades e Universidades, públicas e privadas.

No Brasil, em setembro de 2020, contabilizava-se mais de 137 mil mortes pelo COVID-19 (BRASIL, 2020) e em outubro de 2022, registrou-se mais de 680 mil mortes³. Os impactos causados pela pandemia ainda estão sendo avaliados, visto a população ainda está sendo vacinada⁴.

As atividades remotas seguiram as orientações dos decretos de distanciamento social em cada fase da pandemia, e, por meio da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021, houve o retorno às aulas presenciais.

¹RECOMENDAÇÃO Nº 036, DE 11 DE MAIO DE 2020. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>> acesso em 04 de novembro de 2021.

²BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

³ Dados do Painel do Coronavírus disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> visualizado em 26 de agosto de 2022.

⁴ Os dados sobre a vacinação contra a Covid-19 estão disponíveis em: <<https://conselho.saude.gov.br/vacinometro>> acesso em 04 de maio de 2022.

Diante do exposto, ressaltamos que a presente pesquisa foi elaborada em uma realidade ideológica, política, social e econômica complexa e peculiar, intensificada pela crise na saúde com a pandemia da COVID-19.

O período pandêmico, iniciado em 2020, meados do período desta pesquisa de doutoramento, iniciada em 2018, suscitou na reorganização da pesquisa nos seus aspectos metodológicos, visto que o período de distanciamento social trouxe complexidades na escrita da tese, tanto no que se refere aos aspectos práticos de escrita, como consulta à acervos de livros, como aos aspectos psicológicos e emocionais causados pela peculiaridade da vivência em período instável de crise mundial da saúde.

A retomada gradual ao convívio social da população brasileira se deu diante do programa de vacinação, que teve início no Brasil em 17 de janeiro de 2021 (RECOMENDAÇÃO Nº 073, de 22 de dezembro de 2020), e de medidas de segurança com o uso de máscaras e álcool em gel, o que possibilitou que as consultas aos acervos bibliográfico e documentais fossem retomadas para a escrita do texto.

1.1 A formação da pesquisadora como um ato político.

[...] não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem (PAULO FREIRE, 1979, p. 27)

Assim como Freire pontua nesta citação, que não é possível refletir sobre educação sem pensar no homem e que, portanto, é preciso que pensemos sobre nós mesmos, dou início à escrita desta tese apresentando-me como pesquisadora, delineando minha trajetória profissional, social, econômica e política, para tornar mais compreensível minha perspectiva sobre a realidade, sobre a educação, na tentativa de aproximar o leitor ao que Freire (1979) questiona como núcleo palpável da nossa experiência existencial.

Com muito esforço dos meus familiares, concluí o ensino fundamental na rede privada de ensino, estudando sempre nas escolas particulares chamadas de “escolas do bairro” criadas como alternativa para a classe trabalhadora que não acreditava na qualidade da escola pública e que não tinha condições financeiras para manter seus filhos nas “escolas de elite”.

Ingressei no Curso Técnico em Edificações, na antiga Escola Técnica Federal e Alagoas (ETFAL), após processo seletivo, no ano de 1997, por incentivo de familiares que considerarem a Escola Técnica Federal a garantia da formação profissional, diante das incertezas e da dificuldade no acesso ao ensino superior público. Assim, aos quatorze anos de idade escolhi um curso técnico que, dentro da estrutura curricular, se organizava em quatro anos de estudos, sendo um formato híbrido entre o ensino médio regular e o ensino médio técnico em que as disciplinas técnicas eram privilegiadas em detrimento às disciplinas do ensino médio regular. Fato que complexificava os estudos posteriores ao ensino superior, visto que as disciplinas, dos chamados “vestibulares” à época, não eram totalmente contempladas no ensino médio técnico daquele modelo.

Este modelo de ensino, das antigas escolas técnicas, passou por debates e transformações ao longo do final da década de 1990 e do início dos anos 2000, que originou a mudança para os Centros Federais de Educação Tecnológicas e, posteriormente, os atuais, Institutos Federais (GARCIA e DORSA, 2018).

Em 2001 concluí meus estudos no recém Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL), contudo a estrutura curricular do meu curso manteve a estrutura da antiga ETFAL. Aos dezoito anos de idade iniciei minha carreira profissional como estagiária em uma empresa de engenharia e logo após, como auxiliar técnica também em um escritório de engenharia. Em seguida, no ano de 2004 passei a ser desenhista em um escritório de engenharia industrial, no qual fiquei até o ano de 2010.

A experiência profissional nestes anos que passei como técnica em edificações me fez refletir sobre minha própria vida, visto que havia um sonho em cursar o ensino superior. Sonho interrompido pela necessidade urgente de

trabalhar e ajudar na renda familiar, assim como muitos filhos da classe trabalhadora.

Aos 28 anos e mãe de uma menina de menos de 2 anos de idade, passei para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2010. E, mesmo diante das limitações da maternidade e da condição financeira consegui fazer o curso diurno com a ajuda de familiares, pois, acabei deixando o antigo trabalho e passei a me sustentar, inicialmente, com a bolsa de permanência da Universidade Federal de Alagoas.

O Curso de Pedagogia me possibilitou perceber as contradições da educação e do mundo. A Universidade Pública, como campo de formação, conscientização, humanização e resistência, proporcionou-me experiências com monitoria, iniciação científica, iniciação à docência (PIBID), com a participação nos congressos, nos grupos de pesquisa, no Centro Acadêmico, no movimento estudantil e, posteriormente como militante de partido político, tornando-me crítica da realidade, assim como pontuou Freire (1980, p.28), “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitada estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.”

Em 2014 concluí a graduação em Pedagogia, em 2015 entrei para o Mestrado no Programa de Pós graduação em Educação (PPGE) da mesma Universidade, na linha de Política e História da Educação, concluí em 2017 e em 2018 fui aprovada no Curso de Doutorado também no Programa de Pós graduação em Educação (PPGE) da UFAL, na mesma linha de pesquisa.

Ainda em 2018 fui aprovada, também, na seleção para professora substituta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Experiência que durou dois anos e foi muito rica para minha formação docente. Ser professora desta Universidade, mesmo que na condição de substituta, me trouxe muita satisfação, pois significou a realização de um sonho, mesmo que temporário: o de ser professora do ensino superior público – sonho este que pretendo realizar na condição de professora efetiva, pela consciência de que a universidade pública é um espaço de emancipação humana e que se faz urgente

defender o ensino superior público, mais ainda diante das ameaças constantes que vem sofrendo nos últimos anos.

Em 2019, fui aprovada no concurso da rede municipal de Rio Largo, Alagoas, para o cargo de professora do ensino fundamental – anos iniciais, e atualmente exerço função técnica como diretora de gestão democrática na Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo - AL.

As experiências no ensino público, tanto como aluna, como quanto professora me proporcionaram buscar compreender a realidade de forma crítica. Sobre esta perspectiva crítica da educação, destaco Morin (2000), que em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” alerta sobre a pertinência da crítica à educação.

O autor pontua o erro na interpretação do conhecimento, pela tendência de interpretações convenientes, que desembocam em erros intelectuais. Para ele é por meio da crítica e da autocrítica que se chega à novos conhecimentos. Morin (2000) também afirma que o ser humano deve ser compreendido em seus aspectos históricos, religiosos, econômicos e sociais, e também, em suas estruturas biológicas, psíquicas, afetivas e cognitivas.

As contradições sociais em que estamos inseridos devem nos impulsionar a intervir na realidade de forma ativa, como seres ativos e propiciadores de novas formas de organização social. Como educadores devemos buscar os elementos que possibilitem a formação completa do ser humano, assim como pontuou Morin e tantos outros autores, como discorreremos nesta pesquisa.

1.2 As aproximações da pesquisadora com a temática da Educação Integral.

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador (PAULO FREIRE, 1967, p. 124).

O interesse em investigar a temática da educação integral surgiu da inquietação em relação à dinamização do Programa Mais Educação (PMED), ainda no curso de graduação em Pedagogia, no ano de 2011, pela Universidade Federal de Alagoas, na experiência de bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). O percurso acadêmico que trilhei como bolsista do PIBID me possibilitou vivenciar a realidade da educação pública na cidade de Maceió e ter contato com projetos e programas de educação, como o Programa Mais Educação.

A experiência no PIBID me fez perceber o fato de que os projetos e programas que eram realizados na instituição escolar tinham maior foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de superar as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças, e assim, estas disciplinas acabavam sendo compreendidas, pelos sujeitos escolares, como disciplinas de maior importância, se comparadas às demais.

Esta lógica que dinamizava o PIBID era a mesma que fundamentava o Programa Mais Educação (PMED) na prática, mesmo que os documentos de referências apontassem outro norte: o da formação integral do sujeito. Diante disto, indagações surgiram sobre o que seria uma política de indução da educação integral, visto que muitas contradições se aparentavam nos encaminhamentos do programa: 1. acentuada perspectiva de reforço nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; 2. questão da formação e remuneração dos professores que trabalhavam com estes alunos; 3. estrutura da instituição e, 4. apreensão do conceito de “educação integral”.

A experiência no PIBID como bolsista me possibilitou perceber algumas contradições na dinamização dessa política de educação integral e essa percepção foi possível por meio da minha inserção no Grupo de Pesquisa sobre “Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE/CNPq/DGP)”, da linha de História e Política da Educação, pois, possibilitou-me compreender a realidade de forma crítica, a partir das pesquisas e estudos no âmbito da relação entre Estado e Educação que são realizadas pelo grupo, pois, as atividades do grupo sempre foram dinamizadas pelo estudo dos clássicos teóricos acerca do Estado

liberal, bem como na análise das políticas públicas de educação, estudos e produções acadêmicas dos demais integrantes.

A inquietação em relação ao **Programa Mais Educação** resultou na pesquisa de Mestrado em Educação Brasileira (PPGE-UFAL), intitulada “O Programa Mais Educação um estudo da oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió”, defendida em 2017. As análises levantadas na pesquisa sobre o **Programa Mais Educação**, em Alagoas, suscitaram outros interesses no que se refere ao processo de formação humana, visto que ficou evidente com a pesquisa no mestrado que há conflitos, contradições e limites sobre os projetos de educação integral no país, no que se refere ao que o programa se propõe, que é induzir a formação integral por meio de 5 macrocampos (BRASIL, 2009d): Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e ao que de fato ocorre nas instituições escolares. Os resultados da investigação de mestrado somados aos debates no GEPE transformaram-se em curiosidade epistemológica em relação à Educação Integral, que resultou nesta pesquisa de Doutorado.

As experiências pessoais somadas às experiências vividas no cotidiano da escola pública, bem como os estudos acadêmicos, fizeram-me considerar necessário compreender e problematizar a formação humana, em especial a formação da classe trabalhadora em nosso país, que se estruturou por meio da diferenciação de classe e, mesmo diante de muitos debates em prol da democratização do ensino, a dicotomização da educação se perpetua e, mais ainda, é um modelo que alimenta o sistema capitalista, assim, compactuo dos posicionamentos que afirmam que faz-se necessário fortalecer projetos de educação contra hegemônicos.

Neste sentido, esta pesquisa traz como contribuição central a reflexão sobre a formação do homem na sociedade capitalista atual que, mesmo ao discursar sobre a integralidade humana por meio da escola, orientar um modelo educacional escolar de tempo ampliado e defender a oferta de outros espaços

de saberes para além da escola, produz um modelo de ensino focado na unilateralidade.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA TEMÁTICA

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado à uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2010).

A afirmação de Frigotto (2010) revela o lugar de onde o pesquisador enuncia sua reflexão, o interesse pela temática, a escolha do tema, do método, as objetivações e subjetivações em relação ao objeto de pesquisa envolvem tanto a existência histórica e material do objeto a ser investigado, quanto as experiências e vivências pessoais do pesquisador. A abordagem teórico-metodológica desta pesquisa expressa o modo como o pesquisador se posiciona diante dos fenômenos, revela sua visão de conhecimento, de ciência e de mundo.

Com atenção à coerência entre os elementos que constituem a pesquisa, a saber: o uso das técnicas, do método, da teoria, bem como os pressupostos epistemológicos, ontológicos e gnosiológicos (GAMBOA, 2013). Esta coerência fica mais evidente quando explicitada pelo pesquisador no texto.

O método não é compreendido apenas como um conjunto de procedimentos e técnicas operacionais. De acordo com Gamboa; Santos Filho, (2013, p. 65) “os métodos são mais abrangentes que as técnicas. As técnicas têm sentido dentro dos processos de pesquisa e nas abordagens metodológicas. Por sua vez, os métodos não têm sentido, a não ser inseridos dentro de modelos ou paradigmas científicos”.

Assim, a pesquisa documental é a técnica de análise e o método de apreensão do real é o Materialismo Histórico dialético. O Materialismo Histórico Dialético é um método radical (que vai à raiz) de reflexão sobre o empírico, que pelas abstrações, enquanto práxis, busca uma nova compreensão sobre o objeto, mais elaborada.

Os pesquisadores frequentemente se engajam na pesquisa baseada em documentos para investigar os tipos de *significados* construídos através dos textos. Isso revela o tipo de *trabalho ideológico* que realiza e como eles podem “posicionar-se”, encorajando-nos, como leitores, para ver e abandonar o mundo – ou “fragmentos” dele – de certas maneiras em vez de outras. Este propósito é alcançado reunindo textos relevantes para a área de interesse do pesquisador, e depois submetendo-os a algum tipo de interpretação através da análise textual. Isso implica o processo de declarar que o texto – ou corpus do texto – geral alguns significados e alguns efeitos desses significados.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 105).

A abordagem metodológica será explicitada nos tópicos que seguem e na sequência apresentamos a gênese da nossa reflexão sobre a formação humana que se dá a partir da compreensão de formação da Grécia Antiga (Paidéia grega). Entendemos que a educação e a cultura do ocidente possuem uma herança muito forte na formação dos gregos e que esta nos dá subsídios, no que se refere à “formação do homem completo”, para analisar as políticas de educação integral na atualidade de forma mais crítica e aprofundada.

2.1 Os elementos e a estruturação da investigação.

A pesquisa tem como objeto de estudo as políticas de educação integral implantadas no Brasil a partir de 2007 até 2020, são 13 (treze) anos de consecução de programas e projetos na área da educação integral, que são marcados por concepções diferenciadas acerca da teoria de “educação integral”. A escolha deste marco temporal se dá pelo ano de início do Programa Mais Educação em 2007.

O objetivo geral da investigação configura-se em: “Analisar o contexto histórico-social, político e cultural do projeto de formação humana inscrito na concepção de educação integral, bem como problematizar as contradições e as tensões de modo a pensar novas dinâmicas em relação a esta política na contemporaneidade”.

Para dar conta do objeto geral, organizamos os específicos: **1-**Contextualizar a perspectiva histórica do conceito de educação integral adotado no Brasil; **2-** Realizar o levantamento acerca dos principais documentos que fundamentam a

política de educação integral no país; **3**-Identificar as diferentes concepções acerca da perspectiva da política de educação integral, e, **4**-Analisar a concepção de formação humana nas políticas de educação integral contraposta a concepção de *omnilateralidade* em Marx (1974; 1996) e Gramsci (1988).

Cavaliere (2002; 2014; 2017; 2020), Coelho (2009; 2016) e Moll (2012) concordam que a educação integral é um direito relacionado à questão da cidadania. Estes estudiosos enfatizam que a Educação Integral se configura como educação compensatória, que não é ofertada à todos os estudantes, pois está focada nos mais necessitados, dos que estão em vulnerabilidade social. Salientam, também, a expectativa da sociedade, que considera a educação integral necessária sob a ótica da proteção, da escola como lugar onde as crianças e os adolescentes estão resguardados das mazelas sociais.

Moll (2012) realizou uma pesquisa com a participação de 54 professores e técnicos pesquisadores que discutem e debatem sobre educação integral. É um compêndio de 504 páginas que apresenta a defesa do direito à educação pública, de qualidade para todos conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e nos traz informações importantes para a reflexão problematizadora sobre a educação integral que é compreendida, pelos autores, em sua plenitude de formação humana.

Experiências e vivências foram desenvolvidas no Brasil por meio de projetos e programas de Educação. Destacamos a proposta de Anísio Teixeira, em meados do século XX, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR - Escola Parque), na Bahia; Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), criados por Darcy Ribeiro na década de 1980; na década de 1990 acriação dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs).

Os programas de educação integral do Governo Federal analisados nessa investigação são: o Programa Mais Educação, de 2007, que passou a ser chamado de “Programa Novo Mais Educação” em 2017 e o Ensino Médio Inovador, de 2009. A questão da educação integral ganhou força na legislação educacional (Lei nº 9.394/96) e é uma realidade presente em escolas públicas de todo o país.

A ampliação do tempo escolar acarretou para as instituições escolares diversas outras funções, outros compromissos e variadas responsabilidades de

caráter político-filosófico e pedagógico, que, sob o discurso de desenvolvimento do homem em sua totalidade: das faculdades cognitivas, corporais, afetivas e espirituais, tem se apresentado e/ou materializado nas diversas categorias: educação integral, escola integral, jornada ampliada, escola de tempo integral.

Nosso estudo está centralizado na análise categorial da Formação Humana, pois compreendemos que esta orienta as políticas públicas de ampliação da jornada escolar no país. A base metodológica dessa investigação tem na pesquisa documental sua centralidade, compreendendo-a como uma pesquisa que elabora “interpretações” para identificar ou construir “significados” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) e o método de apreensão do real é o materialismo histórico dialético.

Justificamos nossa investigação sobre a educação integral por três razões: 1 – As taxas de matrícula na educação integral tanto na Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto ao Ensino Médio (na última década). Dados do Censo Escolar⁵ mostram que em 2017 houve um elevado número de matrículas, e demonstram estabilidade e reduções para o Ensino Fundamental e elevação das matrículas para o Ensino Médio até o ano de 2021 (BRASIL, MEC/INEP, 2021); 2 – A força ideológica, política e social das políticas públicas de educação integral como meio de formar o homem em sua integralidade expressa na legislação educacional vigente (LDB Lei nº 9394/96); 3 – As contradições e tensões reveladas na revisão da literatura sobre a temática: Cavaliere (2002; 2014; 2017; 2020); Coelho (2009; 2016); Moll (2012); Libâneo (2015); Giolo (2012).

⁵ Ver Gráficos 1 e 2 – Dados disponíveis em:

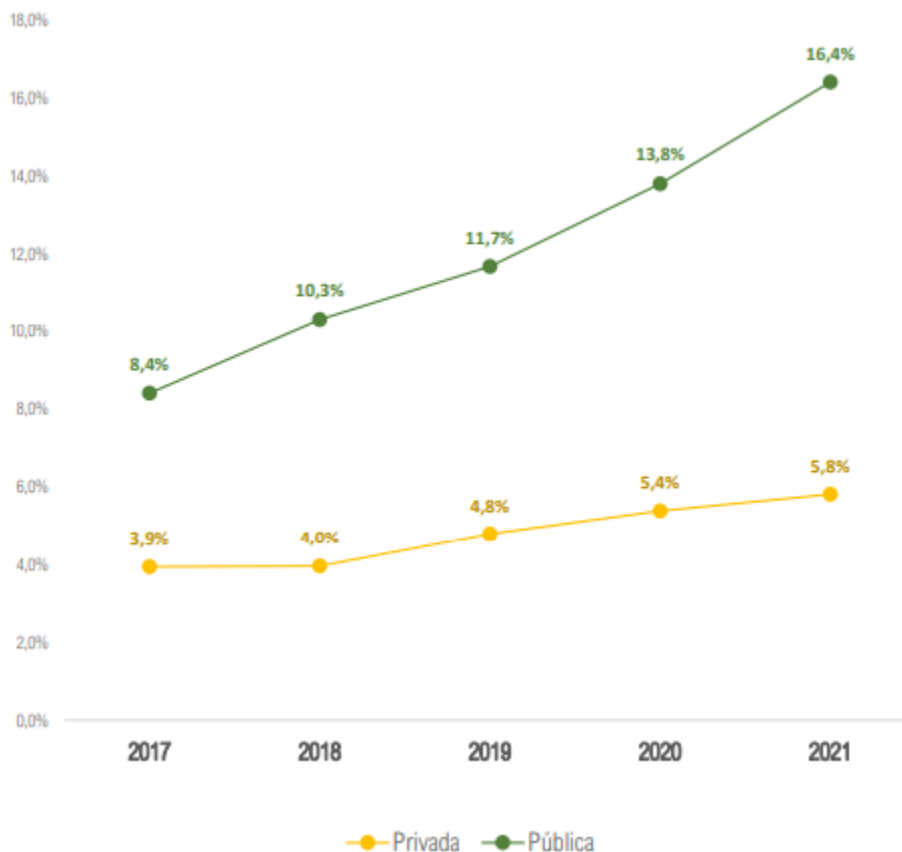
Gráfico 1 – Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no Ensino Fundamental – Brasil 2017-2021.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021

O gráfico 1 revela que houve, para o Ensino Fundamental, tanto para os anos iniciais, quanto para os anos finais, instabilidades no número de matrículas entre os anos de 2017 a 2021, culminando em uma redução de 12% em 2017 para 9,2% para os anos finais e uma maior redução para os anos iniciais, de 15,3% para 8,5%. Esses dados referem-se aos anos finais de análise desta pesquisa, que tem como recorte temporal os anos de 2007 até 2020. É necessário destacar também são dados escolares que estão inseridos no período da Pandemia da COVID-19, que teve início no ano de 2020, e o que nos leva a inferir que impactou no número de matrículas para o tempo integral, visto que as aulas estavam sendo remotas.

Gráfico 2 – Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no Ensino Médio por rede de ensino – Brasil 2017-2021.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021

Para o Ensino Médio, no que se refere ao tempo integral, houve um aumento no número de matrículas, mesmo diante da pandemia da COVID, o que indica que as propostas da Reforma do Ensino Médio e a proposição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), impactaram nos dados, o que suscita investigar e analisar.

Temos como Tese: as políticas de educação integral no Brasil são engodos, no que pese a questão da formação humana integral. A efetivação da formação humana emancipatória se dá por meio das referências de *Omnilateralidade* em Marx (1974; 1996) e *Escola Unitária* em Gramsci (1988).”. Nossas hipóteses são: 1- os limites históricos de alienação do trabalho fundamentaram uma educação escolar predominantemente unilateral, em que são valorizadas as concepções de educação articuladas às exigências do capital, distantes das “dimensões constitutivas da atividade humana em geral e do trabalho em especial”. (BONAMIGO, 2014, p.2); 2

- as concepções de Formação Integral das políticas de educação integral na atualidade não contemplam uma Formação Humana baseada na *omnilateralidade* ou escola unitária.

O pressuposto que guia a investigação é de que o cenário educacional contemporâneo, busca, ainda de forma pouco sistematizada, materializar um delineamento, há muito construído, sobre a função sócio-integradora da escola a partir do aumento do tempo dos estudantes nas instituições educacionais. Esse delineamento teve forte embasamento no movimento liberal reformador da Escola Nova, que teve grande influência na educação brasileira sob o pensamento de Anísio Teixeira (SAVIANI, 2010).

Até meados do século passado sua função básica era a de instrução, com instalações precárias e baixa qualidade da formação dos professores. Nas décadas de 1970, 1980 e 1990 houve um processo de precarização da escola pública, fruto do movimento de privatização do sistema de ensino (CAVALIERE, 2002). Contudo, houve nas últimas décadas um esforço reativo conduzido por políticas coletivas de ampliação ao acesso e à permanência na educação básica, postulados pelo discurso da qualidade, equidade, inclusão e justiça social.

As políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil foram delineadas no país desde o início do século passado por meio de três correntes político-ideológicas: o socialismo, o conservadorismo e o liberalismo (GIOLO, 2012). Foi sob o viés dos fundamentos do liberalismo que se sustentaram os ideais da Escola Nova no Brasil, sob influência do pensamento de Anísio Teixeira a partir das contribuições do norte-americano John Dewey.

Para atender ao nosso objetivo de pesquisa e diante dos pressupostos descritos até aqui, organizamos o texto em cinco seções e nas considerações finais: a primeira corresponde à Introdução que está dividida em quatro tópicos: 1 A formação da pesquisadora como um ato político; 1.2 As aproximações com a temática da Educação integral. Nesta seção discorro sobre minha formação acadêmica e profissional e sobre o interesse em investigar a temática da Educação integral em tempo integral.

A segunda seção está organizada da seguinte forma: 2. A abordagem teórico-metodológica da pesquisa; 2.1 Os elementos e a estruturação da investigação; 2.2 O Materialismo História Dialético enquanto base investigativa para pesquisas em educação; 2.3 A Pesquisa Documental: potencialidades para a investigação da temática; 2.4 A Paidéia Grega: concepção de formação humana; 2.5 A formação do homem cristão e os ideais iluministas: dos Jesuítas à Reforma Pombalina; 2.6 A escola na modernidade: os ideais iluministas eurocêntricos.

Nesta seção, refletimos acerca da concepção de formação humana grega (*Paidéia*) como perspectiva fundante da cultura e da educação no ocidente. Esta retomada à Paidéia grega orienta a pesquisa no sentido de compreendermos a importância da formação do homem grego para análise das políticas de educação integral na atualidade. Contextualizamos a perspectiva histórica do conceito de educação integral adotado no Brasil com a influência da Companhia de Jesus no Brasil e todo seu legado religioso engendrado em uma luta ideológica e política pela hegemonia educacional no país. Destacamos a Reforma Pombalina e os ideais iluministas eurocêntricos na construção de uma contra hegemonia educacional.

Na terceira seção apresentamos: 3 Contextualização histórica das políticas de educação integral no Brasil (1930 – 2006); 3.1 Independência ou morte: o projeto imperial de educação; 3.2 A modernização conservadora: os republicanos e a educação; 3.2.1 Os Pioneiros da Educação Nova e sua influência na Educação Integral do país. Além da contextualização histórica das políticas de educação Integral no Brasil (1930-2006), refletimos sobre o projeto imperial de educação integral e o projeto republicano, destacando o papel de Anísio Teixeira e da Escola Nova na construção de projetos e programas de educação integral que influenciam as políticas educacionais até os dias atuais.

Na quarta seção: 4 A materialização das políticas de educação integral (2007-2020); 4.1 Educação Integral: ampliação da jornada escolar ou formação integral?; 4.1.1 O Programa Mais Educação: continuidades e discontinuidades; 4.1.2 O Programa Ensino Médio Inovador e a formação integral, explicitamos a origem, o desenvolvimento, as continuidades e as discontinuidades das ofertas de políticas de ampliação da jornada escolar das décadas (2007-2020), que denotam o caráter

contraditório que o Estado assume frente à educação pública integral. Este período corresponde à implantação do Programa Mais Educação em escala nacional. O Programa Novo Mais Educação (PEMED) e o Ensino Médio Inovador (PEMEI), nasceram como propostas de indução da educação integral, com a ampliação da jornada escolar. Tiveram início desde 2007 e que possuem forte destaque nas políticas públicas de educação integral no país.

Na quinta e última seção: 5 Formação humana: encontros e desencontros no campo da política de educação integral no Brasil; 5.1 As contribuições da Escola Soviética para a formação do homem novo; 5.2 O trabalho como princípio educativo: o pensamento de Marx e Gramsci em questão; 5.3 A formação humana em Marx e Gramsci: tensões nos conceitos das políticas de educação integral no Brasil, discutimos o princípio educativo em Marx e Gramsci que tem no trabalho sua centralidade e apresentamos as tensões da concepção de formação humana nos mesmos autores na análise das políticas de educação integral no Brasil. Analisamos a Formação Integral por meio da Formação *Omnilateral* em Marx, e da Escola Unitária, em Gramsci. Marx discute a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual na formação do homem unilateral o que forja a compreensão sobre a formação do homem *Omnilateral*. Refletimos também sobre o trabalho como princípio educativo.

É indispensável discutir o sentido de “trabalho” para o estudo, sem a intenção fazer uma digressão sobre as variadas formas que o trabalho tomou ao longo da história da humanidade, o “trabalho” é problematizado como forma de compreensão do humano-social, sob a perspectiva marxista, ou seja, como condição indispensável para a existência humana. Marx (1987) afirma que o trabalho é “uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza.”

Com esta investigação é possível considerar que: 1. as políticas de educação integral submetidas à lógica do capital conduzem à formação unilateral por meio de um modelo educacional fragmentado e descontinuado; 2. A sociedade capitalista distingue o intelectual do trabalhador, dicotomiza a relação entre administração e força de trabalho, direção e execução; 3. As referências teóricas que orientam a

educação integral no Brasil distanciam-se do conceito de *omnilateralidade* em Marx, pela politecnicidade, alicerçada em três pilares: formação intelectual, corporal e tecnológica; e da Escola Unitária em Gramsci, que retoma a escola humanista, de unidade entre teoria e prática, na formação de dirigentes dos subalternos para a conquista da hegemonia.

2.2 Materialismo Histórico Dialético enquanto base investigativa para pesquisas em educação.

Dialética tem origem da palavra grega “*dialektike*”, em sua essência, a dialética faz oposição à metafísica e tem como característica, na perspectiva marxista, olhar os fenômenos como um todo organicamente unido e coerente, ou seja, o fenômeno não é analisado isoladamente; perceber a natureza em movimento e em transformação; compreender que as mudanças quantitativas se transformam em mudanças qualitativas pelas contradições; revelar a luta dos contrários. É nessa “luta dos contrários” que se faz pertinente a ideia de que não devemos ocultar as contradições do sistema capitalista. Para Lênin (1947, p. 327) “O desenvolvimento é a ‘luta’ entre os contrários.” E salienta que “a dialética, no seu sentido exato, é o estudo das contradições na própria essência dos objetos [...]” (LÊNIN, 1947, p. 237).

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral etc, etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode ser apresentada em sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras). (MARX; ENGELS, 2009, p.58)

O materialismo histórico dialético em Marx (2006) não está sistematizado em uma obra específica, os elementos para sua compreensão podem ser encontrados em seus primeiros escritos, como na Ideologia Alemã (2009) e nos Manuscritos Econômicos Filosóficos (1987). Contudo, é em O Capital (2006) que se encontra a

aplicação do método nas análises empreendidas na obra, em especial em a *Contribuição à crítica da Economia Política* (2006).

O caráter epistemológico da dialética marxista é instrumento crítico de apreensão do real. Já que os objetos e fenômenos da realidade possuem existência objetiva, o pesquisador se relaciona com o objeto de investigação entendendo-o como dinâmico e como um produto social. Essa relação com o objeto de investigação é fundamental para a dialética materialista, pois, corresponde à relação do humano com a vida, com a natureza e com as coisas. Neste sentido, salienta Frigotto (2010, p. 84) que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”.

A dialética em Marx (GADOTTI, 2000) é a reflexão sobre a realidade dada (o empírico) e a partir das elaborações do pensamento (as abstrações) para uma nova compreensão sobre o objeto, mais elaborada. A dialética materialista histórica é um método de “apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. (FRIGOTTO, 2010, p.79).

[...] O fim último da investigação consiste em se apropriar em detalhe da matéria investigada, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir seus nexos internos. Somente depois de cumprida tal tarefa, seria possível passar à exposição, isto é, à reprodução ideal da vida da matéria. (MARX, 1996, p. 24).

É importante destacar que a dialética materialista se fundamenta na crítica e no conhecimento crítico que visam transformar a realidade analisada, tanto no plano do conhecimento, quanto no plano histórico-social, nesse sentido, o conhecimento se dá na e pela práxis. “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo do conhecimento: a teoria e a ação.” (FRIGOTTO 2010, p.89).

Como concepção dialética, o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação), e afirma a teoria não é um dogma mas um guia para a ação. A prática é o critério da verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente (GADOTTI, 2000, p. 23).

A abordagem materialista histórica dialética situa-se no plano da realidade que é histórica, com relações conflitantes e contraditórias e possuem leis de desenvolvimento e transformação que conduz um método de análise sustentado na crítica, na construção de conhecimento novo, e na nova síntese do conhecimento e da ação (FRIGOTTO,2010).

Para se chegar à concretude e a totalidade dos fenômenos parte-se dos fatos empíricos “essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos.” (FRIGOTTO, 2010, p. 87). Esse trabalho deve orientar uma práxis (teoria e ação), ou seja, a crítica da realidade sócio-histórica deve conduzir uma prática que altere essa realidade.

A ênfase na teoria e na prática também é encontrada nos escritos de Antonio Gramsci (1999). A Filosofia da práxis é uma questão de grande relevância no pensamento deste teórico. Gramsci (1999, p. 120) diz que: “[...] conceito da práxis como ‘metodologia histórica’ e esta como ‘filosofia’, como a única filosofia concreta”. É nos *Cadernos do Cárcere* que Gramsci dedica maior atenção ao método. Ele afirma que

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Ao optar pelo materialismo histórico dialético como método para esta investigação, partimos da premissa de que os fenômenos e objetos analisados possuem uma existência objetiva e se estruturam por uma dinâmica interna que podem ser apreendidas pela consciência humana por meio da investigação científica, destacamos que a categoria de análise que norteia o estudo é a categoria educação integral.

A escolha desta categoria se deu pelo interesse em analisar a política educativa na contemporaneidade, que está orientada por políticas de educação integral conduzidas pelo sistema capitalista. Essas políticas discutem a formação integral do ser humano, e nosso objetivo é analisar estas políticas sob a perspectiva

da formação *omnilateral* e da Escola Unitária, compreendendo-as como perspectivas possíveis para formar o “homem novo”.

As categorias são os elementos de leitura do real que dialogam entre si e dialogam também com outros elementos da realidade. Netto (2009, p. 46), esclarece que as categorias são:

objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas).

A análise dos fundamentos históricos e filosóficos acerca da categoria educação integral está, nesta investigação, em consonância com as transformações sofridas pelas instituições escolares, em especial sob a influência do processo de industrialização e das tendências pedagógicas ditas modernas, como a Escola Nova.

É por meio do materialismo histórico dialético que apreendemos nosso objeto de investigação (a formação integral) de forma abrangente, por meio dos elementos contraditórios, seus movimentos e suas transformações, apreendendo o conjunto das conexões internas deste objeto.

Para isto, buscamos, em um movimento histórico, analisar os caminhos construídos pela educação no Brasil desde a chegada dos Jesuítas no país, e apresentamos, a partir da pesquisa documental, as orientações legais e teóricas que fundamentam a educação integral no país na atualidade.

2.3 A Pesquisa Documental: potencialidades para a investigação da temática.

A pesquisa documental como forma de aproximação da realidade é o método privilegiado aqui. Os documentos são produtos de uma determinada sociedade que expressam interesse e forças em disputa, são materiais que carregam ideologias e modos de ser da realidade por um determinado grupo, em um determinado espaço de tempo.

Bravo (1991) define documento como produções do homem que revelam opiniões e ideias, estes documentos podem ser estatísticos, escritos, objetos,

imagens, sons, etc. Appolinário (2009, p. 67) afirma que documento é “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

A escolha dos documentos para nossa investigação segue os critérios da pesquisa documental de Cellard (2008): contexto, autenticidade, confiabilidade e natureza do texto. A conjuntura socioeconômico-cultural e política de produção dos materiais foram consideradas como marco importante para desvelar ideologias das práticas educativas. Foram escolhidos os documentos elaborados no período de pós-redemocratização do país, na década de 1980, pois estes documentos expressam os ideais que sustentam as políticas educacionais na atualidade.

Como critério de autenticidade e confiabilidade do texto foram escolhidos os documentos disponíveis em sites governamentais, privilegiando as fontes primárias, pois, Cellard (2008, p.301) salienta que “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”. A compreensão da natureza do texto – leis, decretos, portarias e resoluções – foi necessária para que pudéssemos entender o documento em seu contexto de produção. Os documentos analisados fazem parte da categorização de “dados escritos e dados apresentados visualmente” de Lankshear e Knobel (2008) e estão organizados no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Categorização documental da investigação de acordo com os critérios de Cellard (2008).

Documento	Natureza do texto	Contexto	Autenticidade e confiabilidade
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Legislação Educacional fruto do processo de redemocratização do país.	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação	Ampliação das políticas de educação integral no Brasil.	Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.083-2010?OpenDocument .

Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016	Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências	Constituição da intersetorialidade entre educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos humanos, assistência social e formação para a cidadania ativa, no âmbito da política de educação integral.	Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-12-de-11-de-maio-de-2016-21521188?inheritRedirect=true
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional	Fortalecimento e desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192
Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Orientar a organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192
Articulação entre o Mais Educação e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Brasil sem miséria: manual de orientações e instruções operacionais	Orientar a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação - PME	Fruto da articulação do Plano Federal “Brasil sem Miséria” em 2011, para inserir o Programa Mais Educação.	Disponível em: http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2015/01/IO-SCFV-final.pdf
Caderno 1/3 - Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território	Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral	Contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação	Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf
Caderno 2/3 - Educação integral: texto referência para o debate nacional	Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral	Contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação	Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf

Caderno 3/3 - Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral	Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral	Contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação	Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao.pdf
Manual Operacional de Educação Integral 2014	Orienta as ações do Programa Mais Educação.	Documento elaborado para orientar as ações do Programa Mais Educação.	http://portal.mec.gov.br/component/tags/ag/manual-operacional-da-educacao-integral
O Passo a Passo do Programa Mais educação 2011.	Orienta as ações do Programa Mais Educação	Documento elaborado para orientar as ações do Programa Mais Educação.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=8168&Itemid=
Programa Ensino Médio Inovador (2009a; 2009b; 2009c; 2011a; 2013a; 2013b)	Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador	Contribuir com o acesso à educação de qualidade aos jovens do ensino médio.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos
Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018.	Documento orientador dos currículos escolares	Fortalecer a implantação da Educação Integral	Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br

Fonte: a autora (2020)

A coleta de dados é sempre seletiva, ou seja, é sempre necessário decidir sobre o que incluir ou o que excluir, nesse sentido, é importante observar e definir quais são os dados que vão atender ou não ao problema de pesquisa. Lankshear e Knobel (2008, p.149) orientam que

Os dados podem ser definidos como “fragmentos e peças de informação encontrada no ambiente” (Merriam, 1998, p.70), que são coletados de maneira sistemática para proporcionar a base de evidências a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema de pesquisa. O que conta como dados depende muito das questões ou hipóteses que direcionam um estudo, segundo a determinação do pesquisador. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008,p 149).

A questão que norteou a pesquisa documental foi: quais são os significados atribuídos a educação integral nos documentos oficiais contemporâneos? Para

responder a este questionamento, observamos os significados nos discursos das políticas educacionais dos documentos supracitados a partir da análise da categoria “Educação Integral”. A análise do conteúdo é elaborada a partir dos critérios definidos por Lankshear; Knobel (2008): leitura dos documentos; marcação dos trechos sobre a categoria de análise; marcação dos termos relacionados à categoria de análise; organização dos trechos em grupos de ideias similares. A perspectiva dos autores é agrupar um “conjunto sucinto de significados, cada um deles por si só genuinamente importante [...]” Lankshear; Knobel (2008, p 107). Os seis passos da análise dos documentos

- 1 Organizar o texto para análise e determinar a unidade de análise;
- 2 Ler várias vezes os textos a serem analisados, marcando cada um e todos os usos da unidade de análise específica;
- 3 Decidir se os itens contextuais ou outros itens relacionados de significado latente precisam ser codificados;
- 4 Desenvolver listas, categorias ou outros esquemas de organização (por exemplo, hierarquias, mapas de localização ou de conceito) e alocar nos devidos lugares a unidades de análise;
- 5 Rever o texto e verificar se alguma coisa “escapou” ou foi negligenciada inadvertidamente;
- 6 Interpretar os resultados a luz das teorias que estruturam o estudo. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p 277)

A unidade de análise determinada concentrou-se na educação integral, observando suas similaridades em relação a outros termos que por ventura representassem algo sobre educação integral mesmo que utilizando outras terminologias, como por exemplo: jornada ampliada, escola de tempo integral, ampliação do tempo. Para que isso fosse possível, analisamos os sentidos das categorias, foi necessário fazer o movimento do passo 2 e 3, dos seis passos supracitados de (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p 277). O passo 4 resultou na elaboração do **QUADRO 2 - Legislação que regulamenta a Educação Integral no Brasil** e no **QUADRO 3 – Manuais que orientam a Educação Integral no Brasil**.

Os passos 5 e 6 são movimentos elaborados ao longo de todo o texto, tanto a revisão do texto para a verificação de negligências, quanto na interpretação dos resultados à luz de teorias. As teorias que estruturam o texto são: as referências

sobre a formação omnilateral de Marx (1974; 1996) e de Gramsci (1999), que em os “Cadernos do Cárcere” apresenta sua concepção de educação e de Escola Unitária, e dá elementos para pensar a escola a partir de uma contrahegemonia cultural e política.

Para a contextualização histórica da educação nos debruçamos nos escritos de Cambi (1999); Ghiraldelli (2015) e Saviani (2010); Cavaliere (2002; 2014; 2017; 2020) e Coelho (2009; 2016); que há muito tempo pesquisam sobre educação integral no Brasil. Sob um viés crítico, esses autores elaboraram um vasto material para a compreensão das políticas de educação integral no Brasil, na contemporaneidade; Moll (2012) organiza um material que oportuniza reflexões sobre a educação integral: “Caminhos da Educação Integral no Brasil”; Teixeira (1957; 1959; 1962; 1994; 1997), traz contribuições para a discussão sobre a educação integral, pois suas proposições para a educação no Brasil sempre estiveram ancoradas na ampliação da jornada escolar, pela ideia de formação integral.

A análise documental empreendida nos quadros 2 e 3 apresenta a concepção contemporânea de educação integral nos documentos oficiais do Governo Federal.

QUADRO 2 – Legislação que regulamenta a Educação Integral no Brasil.

Lei	Ementa	Artigos que falam sobre Educação Integral
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o <u>desenvolvimento integral</u> da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 30 – III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a <u>jornada integral</u> ; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 33 § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em <u>tempo integral</u> , a critério dos sistemas de ensino.
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 35 – A § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a <u>formação</u>

		<u>integral</u> do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de <u>tempo integral</u> .
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 1 – 1.17) estimular o acesso à educação infantil em <u>tempo integral</u> , para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6: oferecer educação em <u>tempo integral</u> em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em <u>tempo integral</u> , por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em <u>tempo integral</u> , prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de

		quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em <u>tempo integral</u> ;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à <u>ampliação da jornada escolar</u> 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;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de <u>ampliação da jornada escolar</u> de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em <u>tempo integral</u> , com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 - .8) garantir a educação em <u>tempo integral</u> para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria

		escola ou em instituições especializadas;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a <u>expansão da jornada</u> para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da <u>ampliação do tempo de permanência</u> de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	Art. 1º -§ 1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em <u>tempo integral</u> a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.
Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016	Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências	Art. 1º Os <u>Comitês Territoriais de Educação Integral</u> têm caráter consultivo e propositivo e a finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral nos territórios
Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016	Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências	Art. 1º -§1º Os Comitês Territoriais de <u>Educação Integral</u> constituem espaço de interlocução institucional para consolidação da intersectorialidade entre educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos humanos, assistência social e formação para a cidadania ativa, no âmbito da <u>política de educação integral</u> .
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional	Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional	Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Art. 14 - III - o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em <u>regime de tempo integral</u> com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;
Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Art. 15 - § 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a <u>formação integral</u> e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.

Fonte: a autora (2020)

A legislação educacional que regulamenta a educação integral utiliza os termos “tempo integral”, “ampliação do tempo de permanência”, “formação integral”, “educação integral”, “ampliação da jornada escolar”, “expansão da jornada”. Uma profusão de expressões que não deixa exatamente claro os sentidos atribuídos aos termos. Guará (2006) problematiza essas expressões, que podem ser compreendidas em três aspectos:

1. “Educação integral como formação integral” - de caráter filosófico, na compreensão do homem e sua totalidade. “Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano” (GUARÁ, 2006, p.16);
2. “Educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores” – Guará (2006, p. 17) afirma que “Algumas concepções sobre a educação integral remetem à idéia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem”.

3. Educação Integral na perspectiva de tempo integral –que se refere à ampliação do tempo de permanência. “Entre os consensos que prevalecem hoje sobre a educação, um dos mais fortes é o de que o tempo dedicado a ela está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI.”. (GUARÁ, 2006, p.18). formação integral está ancorada na ampliação do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar, na dinamização de espaços de aprendizagem e na orientação de formação multidimensional do ser humano. Parente (2018, p. 420) informa

[...] é fundamental discorrer sobre como a temática da educação integral em tempo integral apresenta-se na agenda político-educacional e quais alternativas e/ou modelos de ampliação da jornada escolar estão sendo discutidos como possibilidades de uma educação integral em tempo integral.

A ampliação do tempo, a dinamização dos espaços e a formação multidimensional do ser são as categorias que dinamizam o conceito de educação integral na contemporaneidade e são melhores apreendidas nos documentos do quadro 3, onde apresentamos as proposições para a educação integral dos manuais que orientam a Educação Integral no Brasil.

QUADRO 3 – Manuais que orientam a Educação Integral no Brasil.

Manual	Descrição
Articulação entre o Mais Educação e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Brasil sem miséria: manual de orientações e instruções operacionais	Orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação - PME.
Caderno 1/3 - Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território	Ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.
Caderno 2/3 - Educação integral: texto referência para o debate nacional	Apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais, e federais, representantes da União. Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho

	Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, de universidades e de Organizações não Governamentais comprometidas com a educação. O Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD.
Caderno 3/3 - Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.	Sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras.
Manual Operacional de Educação Integral 2014	Orientações para a participação das escolas públicas do Ensino Fundamental no Programa Mais Educação. Lista as atividades fomentadas pelo programa, organizadas por Macrocampos.
Passo a Passo Mais Educação 2011 - O Passo a Passo do Programa Mais educação	O Passo a Passo do Programa Mais educação apresenta um conjunto de orientações para a organização da escola no processo de implementação da educação integral, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida.
Programa Ensino Médio Inovador (2009a; 2009b; 2009c; 2011a; 2013a; 2013b)	Adesão ao programa

Fonte: a autora (2020)

O documento “Articulação entre o Mais Educação e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Brasil sem miséria: manual de orientações e instruções operacionais”, orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação - PME. Neste documento aparece a expressão “educação integral” relacionada à ampliação do tempo

Assim, se a grade horária usual da escola é das 7h às 12h, para caracterizar a oferta de educação integral serão necessárias mais 3h de atividades diárias. Por essa razão, os estudantes que participam do PME devem permanecer envolvidos nas atividades do programa por, no mínimo, sete horas diárias. (SNAS –MDS / SEB – MEC, 2014, p.1)

Sobre a questão da formação humana, no mesmo documento só é possível registrar uma ocorrência, quando apresenta que

A articulação intersetorial como a que se propõe, além de proporcionar diferentes formas de aprendizagem, de construção do conhecimento e de formação cidadã, possibilita o fortalecimento de vínculos entre familiares e com a comunidade, e, em consequência, promove maior proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes e suas famílias, reduzindo a ocorrência de vulnerabilidades e riscos sociais a que estão expostos. (SNAS – MDS / SEB – MEC, 2014, p.3)

Cavaliere (2007) aponta que existem 4 tipos de concepções de educação integral nas políticas educacionais do país: assistencialista, autoritária, democrática e a concepção multissetorial de educação integral. Para a autora, a visão predominante é a de caráter assistencialista, que

vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. (CAVALIERE, 2007, p.1028)

Este caráter assistencialista e também democrático, pode ser observado, mais uma vez, no documento “Caderno 1/3 - Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território” quando apresenta que

Entendemos a relevância da Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Ao usufruir da condição de sujeito de direito, elas e eles podem sentir que têm lugar legítimo no mundo de hoje, enraizado no mundo de ontem e com perspectiva de um amanhã, ou seja, que possam ser felizes. (MEC, SECAD, 2009, p.18)

E salienta

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

A associação entre proteção e desenvolvimento integral, somados às questões culturais são características que podem ser tanto associadas ao caráter

assistencialista, quanto ao democrático. Cavaliere (2007) corrobora com a compreensão do caráter democrático das propostas de educação integral quando esclarece que

Já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p.1029)

O documento “Educação integral: texto referência para o debate nacional” aborda os aspectos históricos, conceituais e legais da educação integral no Brasil, tem por objetivo refletir sobre o papel da educação integral no Brasil contemporâneo, afirma que

Atenta à diversidade de entendimentos que perpassa a educação em tempo integral, a Lei nº 11.494/2007 que instituiu o FUNDEB determina que regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental (Art. 10, § 3º – grifo nosso), indicando que legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o Decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º). O ordenamento jurídico que trata da educação em tempo integral carece de maior detalhamento, com vistas a coibir possíveis tentativas de uso da verba pública para financiar ações voltadas à ampliação do tempo escolar que se distancie dos objetivos de formação integral, aqui debatidos. (MEC, SECAD, 2009, p.24)

Neste documento é possível vislumbrar o conceito de formação integral que orienta as políticas de educação integral no Brasil.

entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MEC, SECAD, 2009, p.28).

A compreensão da ampliação do tempo escolar neste documento está ancorada em uma perspectiva de superação da fragmentação e do estreitamento curricular. Há, nesse sentido, o movimento de articular ampliação da jornada com atividades diversificadas.

Este movimento também pode ser analisado no documento “Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas”, que, por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários, sugere a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral. “Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras” (MEC, SECAD, 2009, p.11). O documento se utiliza das Mandalas pois

[...] como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). [...] Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade. (MEC, SECAD, 2009, p.23).

Os três cadernos: 1/3 - “Programa Mais Educação: 2/3 – “gestão intersetorial no território” e o caderno 3/3 - “Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas”, compõem a trilogia que objetiva dialogar diretamente com os sujeitos da realidade escolar. “Além disso, esta trilogia, no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável.” (MEC, SECAD, 2009, p.11)

Cavaliere (2007) ao refletir sobre a ampliação do tempo na escola considera que só é justificável a ampliação se houver mudança na experiência escolar, pois, para a escola pública ainda há um conflito sobre à sua própria identidade. “Essas escolas ressentem-se de terem que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos

escolares, sem terem recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades.” (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Outro documento que também corrobora com a compreensão do paradigma contemporâneo de educação integral é o “Manual Operacional de Educação Integral”. O documento apresenta as atividades do Programa Mais Educação, fomentadas nos 5 macrocampos:

1. Acompanhamento pedagógico;
2. Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica;
3. Cultura, artes e educação patrimonial;
4. Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica;
5. Esporte e lazer (BRASIL, 2013).

A proposta do Programa Mais Educação é o de ampliar a jornada escolar e estabelecer as atividades do programa em articulação com as atividades ditas curriculares. (BRASIL, 2013)

As atividades dos macrocampos Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital, devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos. É importante, fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas.

As proposições do Programa Mais Educação engendradas no final dos anos 2000 tiveram como objetivo (re)organizar a educação escolar e fomentar novas redes de aprendizagem. O PME materializou-se em escolas e alunos com maior vulnerabilidade social e com menor desempenho educacional (BRASIL, 2014b; 2016). Para Silva e Silva (2013, p.706)

No atual cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que transformam a escola pública elementar brasileira em uma espécie de posto avançado do Estado.

Para Libâneo (2016), na proposta do PME o processo de ensino aprendizagem está secundarizado e o espaço escolar desfigurado, pois o programa é visto como

um mecanismo de resolução de problemas sociais e econômicos, e desfigura o espaço escolar ao propor a divisão da responsabilidade da escola pública entre o estado e a sociedade. De acordo com a proposta do PME

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade. (BRASIL, SEB/MEC, 2011. p.22).

O documento “Passo a Passo do Programa Mais Educação” afirma que “a proposta educativa que este Programa quer evidenciar articula-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos.” (BRASIL, SEB/MEC, 2011. p.5).

A percepção de subordinação de política à cultura do PME é uma expressão do pragmatismo de John Dewey (1959a) e Anísio Teixeira (1994).

Evidencia-se na concepção de educação integral do Programa Mais Educação uma aproximação com o pragmatismo de Anísio Teixeira, sendo que o tema da diferença e da diversidade assume agora tom pós-moderno (pós-estruturalista) dos denominados estudos culturais. (SILVA e SILVA, 2013, p.707)

Para o Ensino Médio a proposta do documento “Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular” é

A ampliação da jornada escolar, para cinco ou sete horas diárias, possibilita um tempo maior para aprofundar a diversidade de conhecimentos e fortalece o processo de aprendizagem dos estudantes na perspectiva da formação humana integral. Porém, para que isso seja possível, as Propostas de Redesenho Curricular deverão apresentar ações estruturadas em diferentes formatos: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. (BRASIL, MEC, 2016/2017, p.3)

A articulação entre educação e mundo do trabalho orienta as políticas educacionais para o Ensino Médio. Como podemos observar

Foco em atividades que abordem as diversas dimensões nas quais se insiram a temática “mundo do trabalho”, contribuindo para que os

estudantes ampliem suas compreensões acerca do tema e possam realizar escolhas de forma consciente no que se refere à dimensão profissional de suas vidas. (BRASIL, MEC, 2016/2017, p.5)

A relação entre educação e mundo do trabalho no Brasil se insere na discussão acerca da dicotomia entre Ensino Médio e Formação Profissional.

Em geral, há duas formas de se compreender essa dicotomia: uma corresponde a questão da oferta não articulada entre a modalidade profissional e o nível do Ensino Médio; e outra relacionada a primeira diz respeito a destinação de classe, sendo que, historicamente, a educação profissional fora oferecida predominantemente as camadas mais desfavorecidas economicamente. Quanto ao Ensino médio, fora privilégio das camadas médias e da elite, com a finalidade propedêutica, ou seja, de preparar para o ingresso no Ensino Superior. Essa dicotomia se encontra na base da reprodução das relações de produção, da sociedade classista e, inegavelmente, das desigualdades no interior da sociedade capitalista. (MORAES ET, 2021, p.122).

A proposição de formação integral para o ensino médio do Programa Ensino Médio inovador está fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades articulado aos interesses do mercado de trabalho, a educação é chamada a atender os interesses do trabalho e do capital em crise.

O que observamos, é, na verdade, a destruição dos processos formativos críticos e a proposta de uma formação desintegrada do Ensino Médio, cada vez mais fragmentado e destituído de um currículo o qual disponha de conhecimentos imprescindíveis à formação integral, de fato e de direito, a todas as gerações. O ideário da pedagogia das competências, recorrente em todas as reformas educacionais a partir de 1990, gera uma subjetividade requerida pela sociedade de classes em crise, atuando, sobretudo, na forma como se organiza o trabalho, as relações de produção, e, conseqüentemente a educação, numa dialética a qual explica as múltiplas determinações do real na constituição do ser social e da sociedade. A relação entre trabalho e educação não se dissocia, por isso, a educação tem contribuído, ao longo dos anos, com a reprodução social dos tipos de sociedade as quais representa. (MORAIS et al., 2021, p.127)

Podemos considerar que estas propostas contemporâneas de educação integral representam um importante movimento de superação da escola de turnos,

que, mesmo diante dos limites e das contradições impostas pela dinamização da relação entre proteger e educar na sociedade atual, afirma a relevância de possibilitar a formação completa do ser.

É possível afirmar, em termos teóricos, por meio da análise destes documentos, que o paradigma contemporâneo de educação integral brasileiro está ancorado na ampliação da jornada escolar, na busca pela formação completa do ser, na articulação com outros espaços de aprendizagem, onde há uma forte relação entre a equação educar e proteger.

Para aprofundarmos nossa análise sobre a formação integral na contemporaneidade, iniciaremos nossa discussão a partir do conceito de formação integral dos Gregos. Por meio da Paidéia Grega, Jeager (1995), buscamos elucidar, de maneira mais radical (indo à raiz), as contradições que se apresentam na formação integral dos documentos oficiais analisados. Posteriormente trazemos as proposições de omnilateralidade e escola unitária.

2.4 A Paidéia grega: concepção de formação humana

A gênese da nossa reflexão sobre formação humana está orientada pelos escritos de Jeager (1995), que em sua obra “Paideia: a formação do homem grego” nos dá informações sobre a educação da Grécia antiga e seu ideal de formação do homem integral – formação do humano completo.

A cultura grega se sustenta na relação do homem com a natureza, na sua constituição espiritual, Jeager (1995). Nasce o homem como ideia, “sem a concepção grega da cultura não teria existido a “antiguidade” como unidade histórica, nem o “mundo da cultura ocidental.” (JEAGER, 1995, p.7).

A formação para os gregos, nos escritos de Jeager (1995), é nosso ponto de partida para pensar criticamente a educação na atualidade, mais especificamente a formação integral, nosso objeto de estudo.

Dois modelos foram fundamentais para a constituição do pensamento educacional do ocidental: a Paidéia grega e a Paideia Cristã. “É historicamente indiscutível que foi a partir do momento em que os gregos situaram o problema da

individualidade no cimo de seu desenvolvimento filosófico que principiou a história da personalidade europeia. Roma e o Cristianismo agiram sobre ela.” (JEAGER, 2010, p. 10).

Os dois modelos além de serem fundamentais para a sociedade ocidental reconhecer sua herança, são também importantes para se pensar a educação em termos humanizantes.

[...] a experiência grega talvez constitua a matriz fundamental de uma identidade cultural complexa relativa aos problemas da educação/formação. Estamos diante da experiência que fixa teorias e modelos de educar, mas que constituíram durante milênios pontos de referência dos debates e das elaborações em matéria educativa: cria uma linguagem para a pedagogia/educação e a provê de termos técnicos (a começar pela *Paidéia*). (CAMBI, 1999, p.101)

Os gregos pensaram o processo educativo voltado para a vida política. Por meio do modelo educativo (*Paidéia*) estabeleceram uma educação fundamentada na formação do corpo e do espírito, do humano-intelectual na busca do desenvolvimento do homem em sua potencialidade moral e em sua ação política, por meio de uma cultura totalizante, em que a educação se constitui como uma construção consciente. Os Gregos compreendiam a natureza humana dentro de uma concepção orgânica (um todo ordenado).

Jeager (1995, p. 25) esclarece, para melhor compreensão do pensamento grego que “ao contrário do que à primeira vista se poderia julgar, não se pode utilizar a história da palavra *Paidéia* como fio condutor para estudar a origem da formação grega porque esta palavra só aparece no séc. V.” Pois, é com Homero (por volta do século VIII a.C.) que iniciamos a compreensão de educação na Grécia Antiga, conhecido como o “educador de toda a Grécia”, se utilizava da poesia como instrumento educativo, com o ideal de sabedoria, heroísmo, cavalheirismo, como se pode observar na figura heroica de Ulisses e Aquiles.

É com Homero, então, que surgem os primórdios da educação grega, os seus poemas, assim como os de Hesíodo. É o homem aristocrático, a *areté* se torna excelência e atributo da nobreza, (BORTOLINI, 2018, p.28). É no conceito de *areté* que se encontra a compreensão da educação na Grécia antiga e é pela *Paidéia* que se busca alcançá-la. Bortolini (2018, p.30) esclarece que

O período homérico e arcaico se distingue por meio de uma educação do exemplo, tinha como educador Homero no século X a.C com obras historicamente conhecida como Odisseia e Iliada e Hesíodo no século VIII a.C com as obras Teogonia e Trabalhos e Dias, tornaram-se essenciais para a educação grega arcaica. A arete, nesse contexto, está relacionada a formação dos heróis, destinada a juventude aristocrata. Os poemas homéricos constituíram por séculos os ideais educativos da classe dominante.

É pela educação, via *Paidéia*, que o homem grego orienta sua conduta, na imagem desse homem ideal. A *areté* conduzirá toda a história da formação grega, pois é a virtude que irá caracterizar o homem grego. O conceito de *areté* é essencial para a compreensão da história da formação grega. O sentido dado é o do ideal cavalheiresco da nobreza. Para os gregos a formação integral - uma cultura superior - com distinção de classe social - nasce da disciplina consciente. “A formação manifesta-se na forma integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e interior” (JEAGER,1995, p.24). A forma aristocrática grega é a formação espiritualizada daquela nação. “É com Homero – Ilíada e Odisséia – que encontramos o exemplo mais remoto da cultura aristocrática como fonte de história de vida e como expressão poética, assim, a “*areté*” é um atributo da nobreza”. (JEAGER,1995, p.26).

A educação Grega se desenvolve em seus aspectos civilizatórios, literários, tradicionais, dentro de um sistema integrado para a formação do homem, na busca de bases sólidas de valores humanos, Jeager (1995, p.14) enfatiza que “a sua descoberta do homem não é a do *eu* subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana.” Esse ideal sustentou toda a civilização da antiguidade, com a formação da moral do homem.

Para os gregos, a humanidade pertence a um todo orgânico em que cada elemento deste todo possui uma função importante. Assim, a descoberta e o cumprimento da função do homem na sociedade significam a própria razão do homem na sociedade, a vida do homem não faria sentido se não estivesse orientada na descoberta e no cumprimento dessa sua função. Jeager (1995, p.4) “O desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.”.

O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. Isto só aconteceu na época helenística, quando o Estado grego já havia desaparecido – época da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna. (JEAGER, 1995, p.16)

Os gregos consideravam a educação com um processo de formação interior e exterior contínuo, mas que “[...] é pelo caráter natural e universal que os gregos atribuem à educação um sentido oral e prático, preocupados com a formação integral do homem, apresentam o humanismo como princípio” (BORTOLINI, 2018, p. 28). O sentido da educação grega é coletivo, pertence à comunidade. Jeager (1995, p.4) afirma “[...] em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada geração”. Entretanto, é até o desenvolvimento da *pólis* grega que a educação em Homero vai existir.

Com o início da constituição da *pólis*, entre VIII e VII a.C, inicia-se uma nova fase, a organização do Estado político grego vai se modificando na medida em que a mesma vai se constituindo em cidade-estado com forte unidade espiritual, no sentido religioso e mito poético. (BORTOLINI, 2018, p. 31).

O modelo educativo desenvolvido durante o período clássico foi suplantado pelo período helenístico. Nesse período ocorre a transformação, explicitada por Cambi (2010, p.95), “o homem helenístico quer demonstrar, ao contrário, que o homem pode bastar a si mesmo como indivíduo [...]”. O homem do período helenístico não tem a *pólis* como referência. O deslocamento da *pólis* para a Cosmópolis trouxe o ideal de desenvolvimento do homem pelos seus próprios esforços.

A Paideia Cristã, na figura de Santo Agostinho e Clemente de Alexandria, significa a articulação com o período helenístico, em que há a interlocução entre filosofia e cristianismo (patrística). Clemente de Alexandria corrobora com a ideia de que entre o cristianismo e a filosofia grega não havia antagonismo. Ele funda a primeira escola catequética, que se consolida com a imagem de Cristo como modelo de educador “não como mestre que cultiva o intelecto e a capacidade mental, mas

sim como o modelo em quem os homens podem encontrar o exemplo, o preceito, a exortação, a correção e o amor” (GILES, 1987, p. 58).

O diálogo entre pensamento grego e cristianismo fundou a primeira tradição filosófica da nova religião e tocou em particular o âmbito da teorização pedagógica que incorporou e transcreveu a noção de paidéia, embora a experiência cristã deixasse conviver ao lado uma visão educativa rigorista e anti intelectual, de inspiração rigidamente religiosa. (CAMBI, 1999, p. 130).

A forte influência da Era Cristã se desenvolve a partir da imagem de Cristo como mestre. O advento do cristianismo foi um ato educativo que transformou a percepção do homem sobre si mesmo, ressignificou práticas e adotou uma linguagem universal para todos os que quisessem seguir os preceitos da religião cristã.

Tratava-se da afirmação de um novo “tipo” de homem (igualitário, solidário, caracterizado pela virtude da humildade, do amor universal, da dedicação pessoal, como ainda pela castidade e pela pobreza), que no âmbito religioso vem modelar toda a visão da sociedade e também os comportamentos coletivos, reinventando a família (baseada no amor e não apenas e sobretudo na autoridade e no domínio) [...] Nasce um novo modelo de sociedade inspirada e sustentada pelos valores do evangelho e que encontra na igreja seu ideal-guia e seu instrumento de atuação [...] (CAMBI, 1999, p.121)

A formação da fé cristã é elaborada por meio dos Evangelhos, Epístolas de São Paulo, o Apocalipse de São João e os Atos dos Apóstolos (CAMBI, 1999). A renovação pelo exemplo da figura de Cristo, pela ideia de igualdade, caridade e solidariedade, na disciplinarização do corpo pelo dualismo corpo/alma, e condenação dos desejos do corpo para a elevação da alma. O pensamento pedagógico medieval, circunscrito à Europa, se funda em um modelo econômico de subsistência, com relações de servidão, imobilidade social, hierarquização, em que o princípio religioso aparece como regulador social que fomenta “a formação da Europa cristã e da gestão dos pré-requisitos do homem moderno” (CAMBI, 1999, p.141)

Neste tipo de sociedade – hierárquica e estática – o problema educativo coloca-se de forma radicalmente dualista, com nítida distinção de modelos, de formação, de locais e de práticas de formação, entres as classes inferiores e a nobreza, delineando formas percursos radicalmente separados; do mesmo modo a

educação se organiza em instituições – como a família e a igreja – que tem a identidade suposta permanente (pelo menos em teoria) e que manifestam uma forte impermeabilidade à mudança, determinando um tipo de educação tradicional, embebida em valores uniformes e invariáveis, ligados à visão cristã de mundo. (CAMBI, 1999, p141).

A educação do povo não ocorre pelos livros, como nas elites, acontece no cotidiano, pelo trabalho “como já ocorria no mundo antigo e como tinha sido teorizada por Platão em A República, a educação do povo se cumpria, essencialmente pelo trabalho” (CAMBI, 1999, p.166).

Analisar a educação deste período não se resume apenas à compreensão dos processos educacionais do Ocidente. O Império Bizantino (Império Romano do Oriente), estrutura-se de forma coesa até o século XV, tem sua cultura distante da cultura ocidental e se aproxima dos ideais da antiguidade. As escolas diferenciam da escola cristã, “sua meta continua a mesma da Antiguidade, ou seja, fornece funcionários capacitados para a administração do Estado” (ARANHA, 2002, p. 82).

É uma educação elitista, dedicada à formação dos filhos das classes economicamente privilegiadas. Para esses, o ideal de formação era o da Paideia grega, pelo estudo dos clássicos.

Assim, define-se uma cultura formativa de tipo gramatical-retórica ligada a uma língua que se esforça para modelar-se sobre o grego antigo, nutrida de ética grega (sabedoria) e de fé cristã; mas pouco a pouco se dá espaço também para as ciências, a lógica, a música, a filosofia. (CAMBI, 1999, p. 168).

Por meio dos conflitos entre cristãos e islâmicos, e na tentativa de conciliar razão e fé cristã, surge a escolástica. De acordo com Cambi (1999, p.190) “o tema da formação/educação vem ligado à relação entre razão/fé, indivíduo/liberdade e entre desenvolvimento e ordem [...]”. Conforme Aranha (2002, p. 73)

A escolástica é a mais alta expressão da filosofia cristã medieval. Desenvolve-se desde o século IX, tem seu apogeu no século XIII e começo do século XIV, entrando em decadência até o Renascimento. Chama-se Escolástica por ser a filosofia que se ensina nas escolas. Scholasticus é o professor das artes liberais e mais tarde também o professor de filosofia e teologia, oficialmente chamado magister.

O século XIV é marcado por crises, inclusive sobre visões de mundo e classes sociais, abre-se espaço para o individualismo e para a burguesia. O modelo escolástico entra em crise, dando espaço ao humanismo de novo clima cultural mais hedonista e laico. A Idade Média inicia a partir de uma crise e rompida com outras: a peste negra, a seca, a recessão econômica, etc. (CAMBI, 1999, p.192).

O século XV é marcado pela revolução humanista, caracterizado pela mudança de ação do homem diante das questões do mundo. Na Europa há a inspiração do *studia humanitatis* italiano, que inicia uma nova cultura que reflete em toda a Europa em contraposição à tradição medieval e escolástica.

Nesta perspectiva a “[...] história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois [...]” (CAMBI, 1999, p.37). Assim, as estruturas de organização da família, do Estado, da educação, da escola, têm suas raízes na Antiguidade que por meio de um entrelaçado ligado à Paidéia como formação humana, cultural e, posteriormente, religiosa.

A formação do homem grego possibilitou a construção de um indivíduo integral, completo, com uma educação voltada para o cotidiano e que se aplica diretamente à realidade, isto relaciona-se à compreensão de educação como um processo de construção consciente do ser humano.

A proposta grega de educação se sustenta em valores humanísticos de formação do homem livre, contrários a visão utilitarista predominante hoje que visa, unicamente, atender às demandas do mercado de trabalho. Assim, afirmamos a *Paidéia* grega como critério orientador para a formação do homem, como um fator de humanização.

2.5 A formação do homem cristão e os ideais iluministas: dos Jesuítas à Reforma Pombalina.

No decorrer dos três primeiros séculos de colonização do país o processo educacional brasileiro permaneceu praticamente inalterado e foi fortemente amparado pelo viés religioso da ação da Companhia de Jesus, que surge para contrapor-se à Reforma Protestante e para desenvolver um trabalho missionário e educativo com atividade diretamente ligada à política colonizadora portuguesa. Os

jesuítas se responsabilizaram pela educação dos colonos, dos filhos dos senhores de engenhos, da população escravizada e dos índios. No plano real houve um processo de dominação e catequização dos índios e escravos e a instrução ficou diretamente ligada aos colonizadores. Uma das missões era a de “civilizar” os índios (GIRALDELLI, 2015).

O período colonial no Brasil durou de 1500 até 1822, sob o domínio da Colônia Portuguesa. Chefiados por Manuel da Nóbrega, os jesuítas desenvolveram um complexo e também contraditório papel de catequização dos índios e de construção da educação regular brasileira que passou por três fases no período colonial: período jesuíta, as reformas do Marquês de Pombal e período da Corte portuguesa no Brasil (1808-1821) (GIRALDELLI, 2015).

A primeira fase da educação jesuítica foi caracterizada pela escola de ler e escrever, ensino de português para os indígenas, contava também com o ensino profissional agrícola e com ensino da gramática latina. Esse plano foi elaborado por Manuel da Nóbrega, mas foi considerado de aplicação precária e acabou sendo superado pelo *Ratio Studiorum*. Fortemente marcada pela religiosidade, a Companhia de Jesus fora lançada pelo movimento da contrarreforma da Igreja Católica. O modelo educacional jesuítico era dinamizado por meio de algumas atividades práticas, pelo ensino das verdades dos cânones escolásticos e pelo currículo das sete artes liberais (*trivium* e *quadrivium*). O movimento da Companhia de Jesus forjou uma escola de racionalidade dedutiva no país. Paiva (2015, p.202)

Oficializada pela Igreja em 1540, a Companhia de Jesus, teve como tarefa principal a de educar. No Brasil, quando a Companhia de Jesus foi expulsa pela Reforma Pombalina, já existiam mais de “cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as “escolas de ler e escrever”, sob a administração direta dos jesuítas.” (GIRALDELLI, 2015, p.30). Foi por meio do *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos) que a Companhia de Jesus buscou formar “o homem integral cristão”. “Esse plano de estudos articulava um curso básico de humanidades com um de filosofia seguido por um de teologia. A formação culminava com uma viagem de finalização de estudos na Europa.” (GIRALDELLI, 2015, p.29).

A organização do processo educacional era sustentada na hierarquia, na autoridade e na valorização da tradição. Contudo, não era característica apenas da pedagogia jesuíta, em outras correntes posteriores também são observados elementos tradicionais, como a exemplo a pedagogia de John Friedrich Herbart (1776-1841). No esteio desse debate, Gadotti (2002, p. 231) salienta que,

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”.

Paiva (2015, p. 208) afirma que há críticas e elogios à atuação dos Jesuítas na educação brasileira, esse movimento salienta a ideia de que apesar das práticas autoritárias, do rigor metodológico, a pedagogia jesuíta germinou o *modus operandi* da escola moderna. “Principalmente pelo fato de que, diferentemente dos medievais, os jesuítas inovaram o trabalho didático com atividades de competição e debate; além, é claro, da composição na qual o aluno tinha liberdade para analisar um texto clássico”. Esse *modus operandi* refere-se à organização da escola por classes, com separação por faixa etária “a prescrição de exercícios e recompensas pelos acertos; e a exposição didática na estrutura da apresentação (*lectio*), levantamento das dúvidas (*quaestiones*), e debate entre os alunos e o mestre (*disputatio*).” (PAIVA, 2015, p.209)

O *Ratio Studiorum* passou por diversas versões e apresentou sua redação final em 1599. Tinha um caráter universalista, ou seja, para todos os jesuítas, e elitista porque acabou se voltando para os filhos dos colonos e não mais para os indígenas (SAVIANI 2010, p. 56). O *Ratio* era um documento composto por um conjunto de regras que era compreendida pelo trinômio: “estudar, repetir e disputar”. Esse modelo representa a divisão dos estudos numa

[...] sequência formal dos cinco passos – a preleção, a contenda, a memorização, a expressão e a imitação – reforçava o espírito um tanto quanto militar que tinha fundado a Companhia. Os melhores se tornavam oficiais, galgando as melhores patentes e gozando o

prestígio e a posição hierárquica que sua vitória lhe proporcionava. (PAIVA, 2015, p.210).

A perspectiva estava na de formação do homem “universal, imutável e objeto de uma essência pré-determinada”. Vale ressaltar que a afirmação categórica, por parte da Companhia, da necessidade de uma instituição para educar os jovens, se deu depois de mais de um século, anunciando o fim do ensino preceptorial. Nisto, Almeida (1989, p. 25) considera o trabalho evangelizador da Ordem positiva, afirmando,

É incontestável que os jesuítas foram os primeiros educadores da juventude brasileira e foram também os pioneiros da civilização do país, onde lançaram os fundamentos de nossos edifícios sociais, as bases segundo as quais formou-se nosso espírito público.

As modificações e adequações educacionais feitas pelos Jesuítas são consideradas como um passo à frente em relação ao método escolástico, se utilizavam do teatro e da música para o ensino das letras e das artes. O currículo, o plano de estudos do *Ratio Studiorum*, foi fruto de diversas reflexões, inclusive das experiências pedagógicas dos conteúdos que se ensinavam na Universidade de Paris: Aristóteles, Quintiliano, Cícero, Erasmo, Tomás de Aquino e até dos tratados educacionais protestantes (PAIVA, 2015). Era alicerçado na formação religiosa, no *Trivium* (lógica, gramática e retórica), que buscava a excelência do espírito pela linguagem e no *Quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia), para a compreensão do mundo físico. Saviani (2010, p. 57) afirma que

A obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da contrarreforma católica, tendo se formado neles um número expressivo de grandes intelectuais entre os quais se situam Descartes, Bossuet, Molière, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Richelieu, Calderon de la Barca, Lope de Veja, Miguel de Cervantes, Vico, O’Connell, Antônio Vieira.

As atividades da Companhia de Jesus foram interrompidas no Brasil, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, com a Reforma do Marquês de Pombal (1759) e seus ideais iluministas, o ensino passa a ser de responsabilidade da Coroa Portuguesa. Os colégios jesuítas foram fechados e foram introduzidas as aulas régias.

As análises sobre a reforma pombalina são diversas e divergentes, para Falcon (1993), elas podem ser observadas a partir de 6 pontos: **1** dos seus contemporâneos; **2** dos seus admiradores e críticos; **3** os liberais; **4** os conservadores; **5** as pesquisas da primeira metade do século XX; **6** as análises mais recentes, a partir de 1945.

Na administração de Pombal, há uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa

Os Jesuítas representam para os “anti-jesuítas” um obstáculo para a materialização da nova filosofia iluminista. Assim, com a expulsão dos jesuítas, Marquês de Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. Foram previstas as mudanças: substituição da metodologia eclesiástica jesuíta para o pensamento da escola pública e laica; introdução das aulas régias; criação de cargos como o de diretor de estudos. A desestruturação do ensino jesuíta ocasionou consequências graves, pois não houve uma imediata implantação de um projeto educacional.

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação. (MACIEL; NETO, 2006, p.475)

Os influxos da Reforma Pombalina se estenderam até 1834 e tiveram como características básicas elementos que deixa evidente que a reforma se contrapõe aos ideais religiosos e privilegia o Estado em relação à instrução.

- a) Estatização e secularização da administração do ensino concentrado a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do diretor-geral de Estudos, criado pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino por meio de diretores locais e comissários;
- b) Estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-Geral dos Estudos como mecanismo de

controle e de condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados em exames; (SAVIANI, 2010, p.114)

Em tal sentido, percebemos que a estatização trata de inspiração das ideias laicas do Iluminismo e instituem o privilégio do Estado em relação à instrução (SAVIANI, 2010, 114), enquanto na modernidade as ideias pedagógicas do *Ratio Studiorum* ficaram conhecidas como tradicionais, entretanto, os Jesuítas que pretendiam defender a hegemonia católica, situavam-se, na linha de superação das práticas medievais em direção à pedagogia moderna. (SAVIANI, 2010).

Os ideais iluministas da Reforma Pombalina fizeram com que as atividades dos Jesuítas fossem suspensas em território nacional. Entretanto, a Reforma não pode ser considerada exitosa, pois não consolidou um sistema de ensino no país, não houve de fato a substituição da poderosa homogeneidade do sistema jesuítico.

A pedagogia jesuítica estava ancorada na ordem como virtude e tinha como objetivo a salvação da alma, por meio de uma formação passiva e conformadora, com uma pedagogia de repetição, de perspectiva artesanal. É possível considerar que a produção literária por meio da exposição de poesias, bem como o teatro podem ser consideradas práticas dinâmicas. Contudo, o legado dos jesuítas é observado não na possibilidade de desenvolver o pensamento crítico (*trivium*) ou a compreensão do espaço físico (*quadrivium*), mas por uma pedagogia de caráter hierárquico, dogmático, formalista, elitista e meritocrático.

2.6 A escola na modernidade: os ideais iluministas eurocêntricos.

A Escola na modernidade passou a ser organizada pelo Estado, resultado da revolução cultural e educativa do Humanismo do século XVII. Na modernidade (1453-1789) há, progressivamente, a retirada das funções educacionais das mãos da Igreja. Diversos fatores contribuíram para um remodelamento da escola: o Renascimento Cultural do século XV e XVI; a Reforma Protestante; a formação do Estado burocrático e centralizador moderno; o Movimento Iluminista Liberal; A ascensão da Burguesia e o Sistema Capitalista. É um longo período e de grandes

revoluções: econômica, geográfica, social, política, ideológica, cultural e também pedagógica.

É na modernidade que se retoma a *Paideia* Clássica “o recurso da dialética, à técnica da argumentação e da retórica que o diálogo com os clássicos vinha reativar, com a recuperação das formas argumentativas distantes da silogística dos escolásticos” (CAMBI, 1999 p.240). O primado da Paidéia é revisto sob a perspectiva também do cidadão da *Pólis*, do *homo faber*. Contudo, é uma história atravessada pela ambiguidade em libertar o homem e ao mesmo tempo moldar os sujeitos para a ordem vigente – produtivos e integrados (CAMBI, 1999).

A família e a escola, instituições educativas que passam por grandes transformações nesse período, são instituições que ganham centralidade na formação cultural, ideológica e profissional dos indivíduos. Cambi (1999, p. 204) acrescenta que “a nossa época é herdeira direta de uma mudança advinda com a Modernidade, que põe em relevo o papel social da educação e redefine as duas instituições, sobretudo, em relação a este papel”. A infância nesse cenário ocupou um novo lugar na era moderna, pois, durante o século XVI e início do XVII ainda se misturava as idades como na época medieval. Começa-se a valorizar as diferenças de idade, a repugnar o sentimento de precocidade da infância.

Ariés (1986) explicita a integração da criança em ambiente escolar, que a partir dos 9 ou 10 anos (infância escolar) passa a ser considerada capaz de frequentar o colégio. Antes dessa idade, as crianças ainda são consideradas incapazes. Deu-se um duplo impulso que orientou a era moderna no campo educativo, entre a conformação e a emancipação: “o moderno é ambíguo, manifesta uma estrutura dupla, tensional, contraditória, também em pedagogia, liberdade-liberação, governo e conformação marcam sua identidade mais profunda” (CAMBI, 1999, p. 216).

A revolução cultural e educativa do humanismo no século XVII, diferente da escola nos anos Quinhentos, não está voltada para a formação do homem cristão, assume uma forma mais organizada, é administrada pelo Estado, “permaneceu no centro da vida dos Estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada” Cambi (1999, p.305).

Nos diversos Estados europeus, mas, sobretudo naqueles mais organizados segundo o modelo do Estado moderno (como França), a escola assume um aspecto mais especializado, como ocorre nos colégios que são destinados a formação da classe dirigente e nos quais toda a vida escolar é submetida a um controle minucioso e a uma planificação específica, mas também popular, já que começam a afirmar-se – embora ainda confinadas à Igreja – escolas para o povo, como ocorre sobretudo no mundo protestante, afim de combater o analfabetismo e difundir os rudimentos da cultura (ler e calcular).

O Estado Moderno, entendido como Estado Absoluto, é centralizado e burocrático, reorganiza e controla os projetos pedagógicos, sob uma institucionalização de controle social e classificação de sujeitos, criando tipos sociais.

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto ao contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) [...]”.(CAMBI, 1999, p. 201)

Destaca-se Comenius (1649), especialmente, em sua obra *Didactica Magna*, com seu modelo educativo universal (contra os interesses de grupos e de classes) de amplo alcance com mediação entre ciência, utopia e história “nutrida por fortes ideais filosóficos e político-religioso”. (CAMBI, 1999, p. 281).

Hoje, de Comenius tende-se a valorizar o forte engajamento religioso e civil orientado para uma radical reforma da sociedade e substanciado por um conceito plurilateral de formação. As dimensões religiosas e “pansófica” são reconhecidas como aspectos fundamentais e prioritários no seu pensamento também no tocante às reflexões educativas e didáticas tradicionalmente consideradas elementos centrais da sua pedagogia.(CAMBI, 1999, p. 283).

O processo pedagógico da modernidade é considerado incompleto por ativar a liberdade, mas como um percurso inacabado que registra eventos pedagógicos não institucionalizados, independentes e variados. Cambi (1999, p. 200) afirma que “será depois na época contemporânea – da Revolução Francesa até hoje – que a antinomia será assumida como uma estrutura inquieta e como um problema aberto e contraditório, acentuando a dramaticidade e a incompletude da Modernidade”.

A reflexão sobre a escola moderna possui dois aspectos fundamentais: um refere-se ao trabalho na relação técnico-profissional e outra é a descoberta da psicologia infantil. Por um lado, a partir da revolução industrial, emerge a necessidade de formar “homens capazes de produzir ativamente”, por outro se pensava as crianças em seus aspectos afetivos, motores, intelectuais e sociais. “Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim dos Oitocentos e o início dos Novecentos, na Europa e na América, (MANACORDA, 2010, p.367).

São esses aspectos que irão guiar a construção as políticas de educação no Brasil no século XX, em especial com a revolução industrial no país, que teve seu início em meados de 1920. Foi nas décadas de 1920 e 1930, com a chegada das máquinas, que começou-se a construir um sistema de educação no país.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL (1930 – 2006).

A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades de futuro, mesmo que seja um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. (Franco Cambi)

Cambi (1999) evidencia em sua obra “História da Pedagogia” a importância de “ativar a memória para compreender o presente”. Afirma que a memória não é uma forma de se distanciar do presente, nem tampouco atividade nostálgica, é, para ele, o reconhecimento de formas de vida “estruturas sociais e culturais, mentalidades etc, além das tipologias dos sujeitos humanos, seus saberes, suas linguagens, seus sentimentos, etc.)” (CAMBI,1999, p 36). Esta compreensão histórica guia toda investigação, no sentido de buscar os elementos mais totalizantes das perspectivas da educação integral. Assim, abordamos aspectos educacionais no país desde a formação Jesuítica até os dias atuais.

O Brasil República é um período significativo para a história da educação no país, foi um momento de intensas rupturas e de reestruturação do modelo econômico e produtivo no país, o que ocasionou transformações relevantes no âmbito educacional, encaminhou a construção de um sistema de ensino que veio

se fortalecendo e se remodelando ao longo do século XX. Além disso, é importante destacar o modelo republicano, que perdura até os dias atuais, se estruturou sem de fato consolidar seus ideais de garantia dos direitos de todos.

O debate sobre o início do período republicano no país com a perspectiva da Escola Nova que chega ao Brasil juntamente com o processo de industrialização do país, em um contexto de forte entusiasmo pela educação, visto que o país contava com altos índices de analfabetos e era preciso criar uma nova relação com a educação e escola para inserir a população no sistema produtivo em implementação – o industrial.

Estes três momentos, são analisados dentro de um movimento dialogado, contribuem para a reflexão crítica que se dará ao longo da investigação, pois, subsidiam o pensamento reflexivo acerca de modelos educacionais complexos e contraditórios que fomentam o fazer educacional na contemporaneidade, pois compreende-se que o passado revisitado criticamente abre novos caminhos para o presente e o futuro.

3.1 Independência ou morte: o projeto imperial de educação.

O período que corresponde ao chamado Brasil Império é o de 1822 até 1889, da independência do Brasil à proclamação da República. O primeiro passo dado no novo regime foi de elaboração e promulgação de uma Constituição. Em 3 de junho de 1822, Dom Pedro I convoca a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa. Em 1823, o imperador destaca a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública. (SAVIANI, 2010).

A vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, provocou profundas mudanças em relação à educação. Havia uma deficiência educacional muito acentuada. Diversos cursos foram criados, em nível médio profissionalizante e também em nível superior. “O ensino no império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior.” (GIRALDELLI JR, 2015, p.32)

Em 1821 a Corte voltou para Portugal e, um ano depois, D. Pedro I liderou a Independência, outorgando em seguida nossa primeira Constituição, a de 1824. Essa carta constitucional continha um

tópico específico em relação à educação. Segundo ela, o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Todavia no plano prático, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos. (GIRALDELLI JR., 2015, p.33).

Em 1827, com a Lei de outubro ficou determinada a criação da “Escola de Primeiras Letras”, com “ensino mútuo”, que estava referido nos artigos 4º e 5º com adoção obrigatória. Saviani (2010, p.126) esclarece que

Essa primeira lei de educação no Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância.

O método mútuo se configurava em uma “ajuda mútua”, “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas (SAVIANI, 2010, p.128), foi proposto por Joseph Lancaster, ficou conhecido por “método lancasteriano de ensino”. A maior habilidade a ser desenvolvida pelo método lancasteriano era o da memorização, o diálogo não era permitido. Pregava a punição física e moral para os “alunos falantes”.

Vilela (1999, p. 155) afirma que “nas fontes pesquisadas em nenhum momento aparecem elogios quanto à parte propriamente pedagógica do método, isto é, ao seu potencial de instruir bem.” O que se evidencia como aspectos à ser enaltecido sobre o método foi a possibilidade de instruir muitas pessoas com um baixo custo.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras se propunha a instalar escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos”, entretanto não foi o que aconteceu (SAVIANI, 2010, p. 129). “Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais.”. (SAVIANI, 2010, p. 129). Assim, na primeira metade do século XIX, a instrução pública, sob a Lei das Escolas de Primeiras Letras, não obteve os caminhos necessários para sua concretização.

As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de Escolas Normais ainda que não surtiria efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos

professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência da fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública. (SAVIANI, 2010, p. 129)

Foi na década de 1850, com a consolidação do Brasil Império, que a educação do período ficou marcada com acontecimentos importantes, intensificam-se as preocupações com a implantação de um sistema público de instrução. Em 1854, por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte (Lei 1331 A, 17/02/1854), ficou definido o público do ensino primário e secundário: para o primário a idade era de 5 à 14 anos, o secundário de 14 à 21 anos, sabendo que esse ensino era direcionado à população livre e vacinada, o que não incluía a população negra escravizada. Era uma divisão entre livres e escravizados, crianças e jovens, com acesso ao ensino secundário limitado, pois não era obrigatório, ficando restrito apenas para uma parcela da população livre.

A instrução primária e secundária objetiva também criar um sentimento de pertencimento, nacionalidade, contudo, houve a hierarquização desta instrução: as camadas sociais menos favorecidas economicamente era suficiente a instrução elementar, para as camadas médias (pequenos comerciantes, e pessoas em situação de subemprego), acreditava-se na combinação entre instrução e mundo do trabalho, para isto foi criado o Colégio das Artes Mecânicas em 1836, a Escola de Minas e da Escola Politécnica e também a Escola Militar. Aos filhos da “alta sociedade” destinavam-se as escolas secundárias, local compreendido como de formação de sujeitos de boa índole, cultos e ativos. Para isso, foi criado em 1837 o Imperial Colégio de Pedro II, para servir de modelo para as instituições de ensino secundário.

No Brasil Império foram criadas algumas instituições voltadas para a cultura escolar, escolas técnicas, faculdades, universidades

No império foram criadas várias instituições de pesquisas, algumas das quais continuam funcionando até hoje. Dentre tais instituições é possível citar o Museu Paraense, criado por Emílio Goeldi em 1885, o Instituto Agrônomo, criado pelo Governo Imperial em 1887, em Campinas. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi

criado em 1873, por ato do Governo Imperial. Em Recife, dentre as muitas obras encomendadas, entre 1840 e 1846 ao engenheiro Francês Louis Vauthier, estava o Teatro Santa Izabel (NASCIMENTO, 1999, p. 32).

O projeto imperial de educação não ofereceu de fato as condições de criação de uma rede organizada de escolas, houve descaso com o ensino público, abrindo espaço para a iniciativa privada, fortalecendo o caráter de classe da educação no Brasil, um sistema dual de ensino, não houve, neste período nenhum movimento de consolidação da educação integral (SAVIANI, 2010).

3.2 A modernização conservadora: os republicanos e a educação integral.

O início do Período Republicano no Brasil ocorreu em 15 de novembro de 1889 e perdura até os dias atuais, é dividido em diversas fases, a que destacamos neste tópico refere-se a chamada de “Primeira República”, “República Velha” ou “República do Coronéis”, de 1889 até 1930. Contudo, é importante esclarecer que a compreensão dessas “fases” se dá em um movimento lento com continuidades e permanências e não de rupturas, em uma relação dinâmica entre o novo e velho, entre inovação e tradição.

As modernizações ocorridas no final do século XIX, o descontentamento com as políticas imperiais por parte dos setores ligados à economia cafeeira, fizeram, a partir de um movimento militar, sucumbir o regime imperial.

O processo de urbanização, iniciado no período republicano, fruto das novas relações econômicas, suscitou a abertura de escolas, pois, como afirma Ghiraldelli (2015, p. 39), o período imperial houve um reduzido investimento na construção de um sistema de educação. Saviani (2010, p.167) esclarece que,

Emerge, assim, uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino. Com efeito, durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%.

Os anos finais do período imperial foram marcados por três correntes filosófico-educativas: a tradicional, a liberal e a cientificista (SAVIANI,2010, p.167). A liberal e a cientificista correspondem ao pensamento moderno. A expectativa deste período era de construção de um sistema de ensino, no entanto as condições materiais não eram favoráveis e também se afirma que a “mentalidade pedagógica” não possibilitou lograr a universalização do ensino e erradicar o analfabetismo. Saviani (2010) considera que “as consequências desse fato se projetam ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.”

O período educacional republicano é analisado por duas perspectivas: uma dentro de uma concepção reificadora do período, em que a democratização do ensino surge e outra que aponta a omissão do regime que não cumpriu com o ideal de “coisa de todos”. Nesse período foram elaboradas diversas reformas, a primeira foi a reforma Benjamin Constant, teve também a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, a Carlos Maximiliano e a Reforma Rocha Vaz. Romanelli (2014, p.44) considerada que “todas essas reformas, porém não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos [...]”

Iniciou-se um processo de oscilação entre oficialização e desoficialização das políticas educacionais, em um cenário de elaboração de diversas reformas para a educação que começou pela Escola Normal, em 1890, com inspiração nos modelos dos Estados Unidos das Américas, Alemanha e Suíça. Implementa-se a Escola Modelo na cidade de São Paulo, com um conjunto arquitetônico monumental, juntamente com a Escola Normal Caetano de Campos.

São instituídos os grupos escolares a partir da Lei nº 88 de 8 de setembro, regulamentada pelo Decreto paulista nº 144B de 30 de dezembro, esse modelo inspirou outras iniciativas educacionais em todo país. Foi uma lei que abrangeu toda a instrução pública, mas que ficou focalizada na escola primária. O que antes eram classes avulsas agora passar a ter organização em grupos de quatro a dez escolas, essa foi a grande inovação do período.

A escola primária experimental paulista afirmava-se, assim, como parâmetro para as escolas públicas republicanas, referido, num

sentido amplo, à organização do universo escolar. O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros. (SHUELER; MAGALDI, 2008, p.43).

Veríssimo (1892) demonstrava algumas contradições sobre a educação no período.

Argumentava que, a despeito das mudanças, a educação escolar republicana trazia aspectos de continuidade em relação à época progressista. A crítica mais contundente dirigia-se ao que considerava excessos do regime federativo implantado pela República. Para ele, a situação do ensino primário teria se agravado ainda mais, pois, sob a forma da federação, foi concedida a cada estado plena liberdade para gerir os negócios da instrução pública. (SHUELER; MAGALDI, 2008, p.41)

A pesquisa de Shueler; Magaldi (2008) levanta a discussão em torno da compreensão do surgimento da Escola Republicana, no que confere a centralidade desta como uma “novidade”, as autoras argumentam que já havia algumas instituições escolares desde o período imperial, que tomaram uma nova roupagem na República, a exemplo a Escola de São Sebastião no Rio de Janeiro que passa a receber, no período Republicano o nome de Escola Benjamin Constant.

A primeira Escola Republicana teve como projeto educacional a formação patriótica, desenvolvimento de “virtudes morais” e disciplina. Outro elemento importante sobre a escola deste período foi que não se expandiu para todo território nacional, antigas práticas e formas de escolarização foram mantidas, a educação familiar e doméstica, os modelos multisseriados e isolados.

A realidade projetada pelos ideais democráticos, inclusive no campo educacional, não foi alcançada, chega-se ao século XX com altos índices de analfabetismo no país, o que ocasionou o levante de diversos movimentos, nas primeiras décadas dos Novecentos, em favor da superação desses índices, diversas associações foram criadas, a exemplo a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo (1915), com sede em diversos estados brasileiros.

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas. (AZEVEDO, 1953, p. 134).

Sustenta-se a compreensão da educação para a superação das mazelas sociais e como meio de alcançar o progresso aspirado pelos republicanos. É na década de 1920 que ressurge o “entusiasmo pela educação”, ganha fôlego no Brasil a versão “moderna” da educação. É com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, espaço criado pela iniciativa de Heitor Lyra e que tinha como objetivo reunir pessoas em prol da educação, assim organiza o evento que passa a ser promovido nos anos consecutivos, a I Conferência Nacional de Educação.

O caráter a ser assumido pela educação é aspecto de disputa em razão da laicidade estabelecida na Constituição de 1891, decorrente da separação entre Estado e Igreja. O ensino religioso, católico, marca tradicionalmente o ensino público no Brasil e a Igreja passa assim a disputar espaço de poder em relação à educação no país e encontra resistência no movimento Escolanovista que se fortalece no país. “Em 1921 foi publicada a revista “A Ordem”, que se converteu no principal veículo de difusão das posições católicas.” (SAVIANI, 2010, p. 180).

Outra corrente que surge na luta pela hegemonia da educação é a corrente ligada ao movimento operário, sob o respaldo do movimento socialista, “na década de 1890, anarquistas (libertárias), nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920” (SAVIANI, 2010, p. 181).

A Escola Nova foi um movimento renovador, crítico da pedagogia dita tradicional, que ficou reconhecido como uma das maiores “reviravoltas do pensamento educacional do século XX”(MESQUITA, 2010, p.63). A crítica residia no conhecimento escolar, que era externo ao aluno, “o centro gravitacional da escola tradicional era o professor, o livro, o adulto portador de conhecimentos que deveriam ser dominados pelos alunos.” (MESQUITA, 2010, p.6). É no final do século XIX que nasce a ideia de renovação pedagógica nos Estados Unidos da América (EUA), esse movimento teve relação direta com a ascensão do capitalismo

industrial. Nos EUA desde o final do século XIX já havia um sistema educacional consolidado, para John Dewey era, no entanto, necessário renovar este sistema.

Era o cenário de fortalecimento do capitalismo monopolista que proporciona profundas transformações sociais para o século XX. Cambi (1999, p.510) escreve que “o século XX foi um século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspectos da vida social: em economia, política, nos comportamentos, na cultura.”

Os comportamentos (individuais e sociais) e as mentalidades transformaram-se radicalmente no curso do século e em cada área do globo. Emanciparam-se de tradições, subculturas, concepções de mundo idênticas e difundidas durante séculos para assumir dimensões totalmente inéditas. Antes de tudo, exacerbou-se o individualismo. Depois cresceu o hedonismo.

Nesse sentido, no pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918), John Dewey inicia as formulações pedagógicas da Nova Escola. De acordo com Cambi (1999, p. 546) “Dewey foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo pedagógico, nutrido pelas diversas ciências da educação.” Inicialmente sofre grande influência de Hegel, parte também do pragmatismo de Peirce⁶ e William James⁷ e se utiliza do “instrumentalismo”, a que ele mesmo chama suas formulações, para distanciar seu pensamento do de Peirce e William. Sua filosofia está ligada à uma “teoria da experiência”. Nesse sentido, vale destacar que Dewey

Desenvolveu a lição do pragmatismo americano rumo a resultados racionalista-críticos, metodológicos e políticos, conotados no sentido instrumentalista, isto é, ligados a uma idéia de razão aberta, colocada como instrumento na complexa dinâmica da experiência, individual e histórica. (CAMBI, 1999, p.546)

Para Dewey a escola não pode estar indiferente às transformações da sociedade. Sobre o pensamento de Dewey, Cambi (1999, p.550) afirma que “na escola, deverão ser construídos laboratórios de vários tipos que conjuguem as atividades escolares com as produtivas, como a tecelagem e a carpintaria.”

6 Charles Sanders Peirce (1839-1914) pode ser considerado o maior filósofo nascido no continente americano.

7 William James (1842-1910): Filósofo americano, criador do chamado pragmatismo ou pluralismo.

É importante destacar que o ambiente o qual Dewey escreve suas obras era de reorganização da vida econômica nos EUA, o que levou grande parte dos trabalhadores à uma condição de pobreza. Nesse sentido, Dewey se posiciona a favor de uma ordem social democrática.

O movimento dos Pioneiros da Educação Nova que iremos dar maior destaque no próximo tópico, teve início no Brasil nas primeiras décadas do século XX, estava fundamentado nos ideais de Dewey, consolidou a proposição da Escola Nova no país e influenciou e influencia o pensamento educacional brasileiro até os dias atuais.

3.2.1 Os Pioneiros da Educação Nova e sua influência na Educação Integral no país.

Foi no contexto dos debates em torno da educação no Brasil das décadas de 20 e 30 do século XX que surgiu a compreensão sobre as propostas de educação integral no país. Diferentes correntes educacionais daquele período defendiam a ampliação do tempo escolar. Por um lado, a Ação Integralista Brasileira, que expressou o sentido de ampliação do controle social por meio da educação, expressa um posicionamento autoritário e elitista, por outro, concepções liberais compreendiam a educação integral como mecanismo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático.

Esse período demarca o momento conhecido pelo “entusiasmo pela educação” e tinha a educação integral como um modelo de renovação educacional (CAVALIERI, 2010). A bandeira da alfabetização surge como elemento de salvação da nação diante dos altos índices de analfabetismo. O espírito higienista-educacional predominou sob o nome de Miguel Couto, ou seja, higiene, disciplina e alfabetização compunham a resposta à nova ordem industrial e urbana que chegara ao país.

É nesse contexto que surgem as ideias de Anísio Teixeira⁸ sobre a educação. Inspirado nos ideais renovadores de John Dewey⁹ supera o ideal da visão cívico-sanitária. A perspectiva apontada pelo conceito de Dewey era de educação como um processo contínuo de conhecimento e descoberta.

Em meio aos discursos ligados unicamente à questão da alfabetização emerge também a ideia de “formação integral”. Anísio Teixeira faz as críticas exaustivas ao ideal da alfabetização em si mesma, afirma que “desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males” (TEIXEIRA, 1997, p. 83) e propõe, juntamente com outros intelectuais reformistas, uma escola com funções ampliadas. Assim, em 1932, foi elaborado por 26 intelectuais o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (MANIFESTO de 1932, 2006, p.189).

Os assinantes do Manifesto foram os seguintes intelectuais da época: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Doria, Anísio Teixeira, Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. Contudo, o documento não foi fruto de uma construção coletiva, Fernando de Azevedo é quem assume a autoria¹⁰.

⁸Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). “No auge do debate sobre a universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, na década de 1930, Anísio Teixeira foi destacado como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele defendia uma educação construtivista, que pensava os alunos como agentes transformadores da sociedade. foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>> Acesso em 27 de abril de 2022.

⁹ John Dewey (1859-1952) – Filósofo e pedagogo norte-americano que inspirou a Escola Nova no Brasil.

¹⁰ Em carta enviada a Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo diz ter escrito o Manifesto em cinco dias, apesar de ter levado um mês pensando no assunto. Atc 31.12.27, doc n^o 6 – Carta de

Por três vezes o termo “educação integral” aparece no Manifesto, com crítica sobre a relação entre o trabalho e a educação: “mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos.” (MANIFESTO de 1932, 2006, p.192).

A concepção de educação integral do documento é de “formação ampla” como um direito. Fala também sobre a “escola única” referindo-se a um modelo de escola para todos, discute o papel do Estado na oferta da educação pública, esclarecendo que “as classes mais privilegiadas asseguram a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico.” (MANIFESTO de 1932, 2006, p.192).

O Manifesto saiu em defesa da laicidade, gratuidade, e obrigatoriedade da educação. Eram esses princípios que assentavam a escola unificada. Evidenciavam que

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (MANIFESTO de 1932, 2006, p.194)

O Manifesto pode ser visto como um lugar de memória da educação republicana, ou seja, deve ser compreendido hoje como uma peça política do debate educacional da década de 1930 (MANIFESTO de 1932). É um documento que funda o discurso democratizador da educação com princípios pedagógicos em prol da escola pública e renovada de responsabilidade do Estado.

Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira (São Paulo, 14/3/1932). Arquivo Anísio Teixeira, Série Correspondência, CPDOC/FGV.

O que se pensa, na contemporaneidade, sobre educação integral tem forte influência no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essa compreensão tem fundamentado as políticas de educação integral sob a perspectiva da formação integral. Anísio Teixeira se destaca entre os pensadores liberais que defendiam a ampliação do tempo escolar e o fortalecimento da escola.

A ideia de formação mais ampla de preparação para o trabalho, da cultura, da cidadania estavam presentes no pensamento de Anísio Teixeira que, dentro de uma conjuntura de proposições diversas sobre educação integral, como a Ação Integralista Nacional que defendia para a educação a ação disciplinadora e tinha como lema “educação integral para o homem integral”, com concepção “regeneradora” da moral social e individual, defendia uma formação ampla e democrática.

É possível analisar que o projeto educacional de Anísio Teixeira era abrangente e com ampliação da jornada escolar para diversos níveis de ensino. Esta compreensão de jornada ampliada perdura até os dias atuais, nas propostas de educação integral da atualidade. Sua proposta de educação desembocou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (CAVALIERI, 2010)

Em todo o processo de discussão que veio a desembocar na LDB de 1961, Anísio Teixeira teve posição ativa e de destaque. O Plano Nacional de Educação, dela decorrente, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962, tinha entre suas metas qualitativas a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário (ampliado então para seis anos). As 5ª e 6ª séries deveriam incluir em seu programa o ensino das artes industriais. O mesmo plano propunha ainda, para o ensino médio, o estudo dirigido e a extensão do dia letivo para seis horas de atividades, compreendendo estudo e práticas educativas. O ensino superior deveria contar com pelo menos 30% de alunos e professores de tempo integral. (CAVALIERI, 2010, p. 257).

Com base no pragmatismo americano, após cursos na Universidade de Columbia (EUA), nos anos de 1927 e 1928, onde teve contato com as teorias de John Dewey e de W. H. Kilpatrick; Anísio Teixeira organiza o projeto de reforma da educação brasileira que até os dias atuais fundamenta o pensamento educacional.

[...] até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não

instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas. (TEIXEIRA, 1997, p. 65).

A atualidade do projeto educacional de Anísio pode ser compreendida sob a perspectiva Nunes (2000, p. 37) que defende

Assumir a contemporaneidade de Anísio é indignar-se, como ele se indignou, com a miséria humana. Por tudo que pensou, difundiu e realizou, ele nos convida a sacudir o conforto dos lugares instituídos e a assumir a nossa responsabilidade social como seres humanos e profissionais da educação diante desse fato. Celebrar a presença viva de Anísio entre nós, nesse instante, exige colocar em relevo, como ele o fez, não a própria pessoa, mas a educação e mais propriamente a escola.

Foi sob o projeto de enfrentamento às forças reacionárias, conversadoras e privatistas que Anísio consolidou o seu projeto de educação, com a construção e experiências educacionais como o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (1955) conhecido como Escola Parque, localizado em Salvador (Bahia), que inspirou modelos posteriores de educação como o sistema educacional do Rio de Janeiro, de Brasília, mais recentemente os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), conhecidos como Brizolões e também os Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescentes (CAICs), na década de 1990.

Vale destacar que o viés crítico (SAVIANI, 1981) de análise da Escola Nova, afirma que é um movimento complexo de ser compreendido, se faz presente em diversos países, Estados Unidos da América, Suíça, Espanha, França, Alemanha, Áustria, Inglaterra, Brasil, dentre outros, está circunscrito em diversas culturas. Contudo, é possível afirmar que, mesmo diante da complexidade em relação à Escola Nova há uma convergência entre seus defensores sobre a questão das diferenças individuais do sujeito aprendente (DI GIORGI, 1992). Saviani (1981, p.8) esclarece que

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo

para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

O movimento da Escola Nova que fundamenta a proposição do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil, se analisado a partir dos múltiplos objetos que o constitui, revela que com o movimento surge uma nova forma de organizar a escola e surge um novo sujeito, o sujeito democrático e liberal.

Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino", ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante". (SAVIANI, 1981 p.9).

O princípio da Escola Nova se sustenta nos fundamentos de John Dewey, o de aprender fazendo, "concebe a educação como um processo contínuo de aprendizagem que o educando deve experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem" (OLIVEIRA e NETO, 2012, p.271).

A perspectiva deweyana vislumbra uma sociedade harmonizada a partir da educação científica para todos e tem, na atividade infantil, o elemento que possibilita formar um homem que saiba lidar com situações diversas no cotidiano, que participe coletivamente das decisões e valorize sua capacidade individual, pois essa característica o diferencia dos demais, sendo mais reconhecido aquele que consegue usar sua inteligência a serviço de uma finalidade, seja ela educativa ou produtiva." (OLIVEIRA e NETO, 2012, p.271).

O "aprender fazendo" é o lema que sustenta o pensamento escolanovista, é uma visão pragmatista "fundamentada na lógica utilitarista do uso da inteligência para o bem social em prol do progresso científico e tecnológico" (OLIVEIRA e NETO, 2012, p.272).

Nesse sentido, Oliveira e Neto (2012), afirmam que no que se refere a relação ciência x demanda social há algumas contradições, pois, a concepção de educação da Escola Nova é determinada pelas relações de produção que regem o sistema

capitalista. É uma percepção de renovação da infância de caráter liberal de adaptação à ordem mundial, não de transformação, é uma proposta que discursa sobre liberdade, participação social e democracia, que idealiza a igualdade social sem que seja necessário romper com as estruturas de dominação, exploração que sustentam o sistema capitalista. Sob essa perspectiva são materializadas as políticas de educação integral no país. Nosso recorte de análise é o período de vai de 2007 até 2020.

4. A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (2007-2020)

O Estado, tal qual constituído historicamente, é mesmo capaz de resolver todos os graves problemas ou o Estado como tal tornou-se um dos principais contribuintes para o agravamento de seus próprios problemas e para sua insolubilidade crônica? (István Mészáros).

Os modelos das experiências de ampliação do tempo escolar das últimas décadas representam a habilidade do Estado em alinhar as demandas de diversos grupos sociais. Evangelista e Shiroma (2006) apontam que houve, a partir da década de 1990, um redirecionamento de um viés economicista da educação para um viés “humanista”.

A nova proposta de educação, a partir da década de 1990 era a de cidadania por meio da escola. A perspectiva homogeneizadora das políticas públicas, passam a ser percebidas pela assimilação de expressões como “educação para todos”, “inclusão”, “educação integral”, “participação”, etc. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA,2000).

Visando amenizar os efeitos negativos do neoliberalismo, as políticas públicas propõem “reformas por dentro do capitalismo, ressaltando, portanto, a importância da governança, a partir de um pacto entre a sociedade, o mercado e o setor público.” (SANTOS; GONÇALVES; PALUDO, 2018, p.1041)

Esse pacto serve para equilibrar as demandas de diversos grupos sociais, para o consenso de manutenção do projeto neoliberal que se expande, contudo, agora, com um caráter ainda mais social, e discursa, no campo da política

educacional sobre a ampliação da jornada escolar para a formação integral do ser humano.

4.1 Educação Integral: ampliação da jornada escolar ou formação integral?

A Educação Integral é alicerçada por uma série de leis e manuais que a regulamentam em âmbito nacional. Os caminhos legais fortalecem a perspectiva da educação integral como um direito universal. Afirmam a necessidade de ampliação do tempo de permanência dos estudantes em espaço escolar, como podemos ver no Art. 34 da LDB “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” (BRASIL, 1996).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, outros documentos regulamentam a Educação Integral no país. Neste estudo analisamos: O Plano Nacional de Educação (Lei nº Lei nº 13.005/2014); o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010; a Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016; Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Os Manuais que orientam a Educação Integral no Brasil: Articulação entre o Mais Educação e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Brasil sem miséria: manual de orientações e instruções operacionais; Manual Operacional de Educação Integral 2014; Passo a Passo Mais Educação 2011 e o Programa Ensino Médio Inovador – Adesão e a Base Nacional Comum Curricular.

A questão da Educação Integral está, há muito, no cerne da educação no Brasil, Cavaliere e Coelho (2002), Gallo (1995), Moll (2012) afirmam que são diversas experiências de ampliação da jornada escolar desde a época da educação jesuíta. Contudo, essas experiências não eram comuns à grande maioria da população. É somente a partir da década de vinte do século passado que surgem as primeiras características democráticas nas disputas em torno da escola no Brasil, como vimos na seção anterior. Entretanto, “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola

minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.” (CAVALIERI,2009 p.51).

As bases que sustentam a educação integral no país são fruto de várias tendências pedagógicas, são elas: as bases históricas do Movimento Escolanovista, a proposta de educação dos anarquistas, dos marxistas e as propostas de educação vinculadas ao pensamento dos integralistas. (COELHO, 2009). O cenário em que emergem essas tendências foi o de alto índice de analfabetismo da população brasileira, como foram as primeiras décadas do século passado. Contudo, tomam força as disputas educacionais de caráter democrático-liberal, que demarcaram fortemente o projeto educacional do país e estão ancoradas pela atuação de Anísio Teixeira e pelo Movimento da Escola Nova no Brasil, que sofreu fortes influências do pragmatismo de John Dewey. “O conceito de educação como reconstrução da experiência, no contexto da corrente filosófica pragmatista e de seu destacado autor John Dewey” CAVALIERI (2002, p. 248).

As bases filosóficas e políticas que justificam a ampliação do tempo escolar possuem caráter democrático e há um ordenamento jurídico que respalda esta ampliação, como se observa, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Art. 34 “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”. No Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), na Meta 6, “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.”

A regulamentação sobre a escola integral vem sendo fortalecida para seu estabelecimento como um direito universal. Além de LDB 9394/96 é importante destacar também o papel da lei do Fundeb (BRASIL/ MEC, 2007) que especifica recursos maiores para a Educação Integral: para as creches -10%; pré-escola-15%; para o ensino fundamental -25% e para o ensino médio-30%.

Mas, mesmo diante dos esforços democráticos, o direito universal à educação ainda não está garantido no Brasil. Para Cavaliere (2014, p. 1207) a

educação integral se configura “[...] como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados”. Outro enfoque sobre a questão do direito universal dado por Cavaliere (2014) é a relação entre aumento da jornada escolar e função social da escola.

Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral”.(CAVALIERE,2014, p. 1207).

Existem diversas concepções sobre educação integral, o que acaba gerando uma confusão conceitual entre educação integral e educação de tempo integral, o que vai impactar na compreensão sobre a formação integral. De acordo com Libânio (2010, p.2), a compreensão mais básica de educação integral está ligada ao “direito de cada ser humano de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence”. Padilha (2009, p.11) afirma que a escola deve

Trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais; em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser [...].

Para Libânio (2010, p.10) a formação integral não tem a ver necessariamente com a ampliação do tempo, ou seja, do tempo integral. Essa observação torna-se relevante no sentido de compreender que as determinações governamentais, no que se refere a formação integral, pois, a ampliação do tempo não garante, necessariamente, que a formação seja para a formação do humano integral, mesmo que esse seja sua justificativa como podemos observar no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010:

Art. 1º -§ 1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010)

As políticas de educação na atualidade, desde a Constituição Federal de 1988, consideram o tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares como fator fundamental para a integralidade do sujeito, no Artigo 206 informa que se deve oferecer às crianças um “tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos [...]”. Gadotti (2006, p.29-30) argumenta que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

A contradição entre jornada integral e educação integral é para além de um conflito unicamente conceitual, revela-se em práticas que estão inseridas em um contexto político, econômico e social conflituoso, em que a escola pública é vista como lugar de combate e alívio da pobreza, pois o projeto educacional brasileiro está inserido na política neoliberal, com determinações dos organismos internacionais como o Banco Mundial em que a ordem é “maximizar a liberdade econômica e minimizar os direitos sociais” (GHIRALDELLI,2002, p.45).

A pertinência de situar as políticas de educação integral nos marcos do projeto neoliberal se dá pela busca de entender quais são os impasses que estão postos para a questão da formação integral, visto que há um rico arcabouço legal que fomenta e orienta a educação integral no país e que estes falam sobre novas formas de organizar a escola e o saber, dando novas funções para as instituições escolares que precisam ser analisadas sob o viés crítico para sua compreensão. O Quadro 1, a seguir, apresenta recortes do texto legal que orienta a educação integral no país.

Quadro 1 - A Educação Integral na Lei Nº 9.394-96

Artigos	Assunto
29	A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
30 - III	Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

33 § 2º	O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
35 – A § 7º	Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
87 § 5º	Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Fonte: a autora (2020)

Sobre a educação infantil o Art. 29 fala sobre o desenvolvimento integral, onde podemos observar que a preocupação se refere à formação no “aspecto físico, psicológico, intelectual e social [...]”, com atendimento mínimo parcial de 4 horas e integral de 7 horas. Para o Ensino Fundamental a ampliação do tempo deve ser progressiva e para o Ensino Médio aponta a questão do currículo.

Observa-se que o que a legislação aponta para a educação integral está centralizado em dois aspectos: na ampliação do tempo e na reformulação curricular, como também podemos observar nos Plano Nacional de Educação (2014-2024), conforme Quadro 2.

**Quadro 2 - A Educação Integral no Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024)
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.**

Meta	Assunto
1 - 1.17	Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
6 - 6.1	Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.
6 - 6.2	Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.
6 - 6.3	Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por

	meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
6 - 6.4	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6 - 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 - 6.6	Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6 - 6.7	Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
6 - 6.8	Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
6 - 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.

Fonte: a autora (2020)

A meta 6 no Plano Nacional de Educação está totalmente direcionada para a Educação de Tempo Integral (ETI). Apresenta estratégias em relação ao aumento da jornada escolar, sobre combinação de atividades recreativas, culturais e esportivas, com atividades multidisciplinares e com apoio da União. A pretensão do PNE é oferecer, até o final de vigência do plano, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Em 2018, o Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) divulgou o segundo relatório de avaliação das metas do PNE. O primeiro relatório corresponde ao biênio 2014-2016 e o segundo à 2018-2020. Para o biênio 2018-2020 houve um

aprimoramento nos indicadores de análise da meta 6, são eles: Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral e o indicador 6B: Percentual das escolas públicas de educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral.

Os indicadores foram elaborados com base nas metas 6.1 – “Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral [...]”; 6.4 – “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos [...]”; 6.5 – “Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos [...]” e 6.6 – “Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009 [...]” o público definido de acordo com essas metas e com os dados do censo escolar para a construção dos indicadores foram “Os alunos da educação básica cujas as matrículas de escolarização são presenciais, em escola pública e não pertence à educação de jovens e adultos nem à educação profissional técnica de nível médio, oferecidas na forma subsequente ou concomitante.”(BRASIL, 2018, p.119). Outros conceitos utilizados para a construção dos indicadores foram

- Jornada de Tempo Integral: é a jornada cuja duração é, em média, igual ou superior a sete horas diárias, contabilizada a partir da soma da carga horária da matrícula de escolarização do aluno na escola pública com carga horária total das matrículas de atividade complementar (AC) e/ou de atendimento educacional especializado (AEE) realizados em instituições públicas e privadas.
- Aluno de ETI: é aluno público alvo e ETI e que está em jornada de tempo integral.
- Escola de ETI: é a escola que possui pelo menos 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral. (BRASIL, 2018, p.118).

O relatório revela que entre os anos de 2014 até 2017 o percentual de 25% ainda está longe de ser alcançado, pois em 2017 se chegou à 17,4% dos alunos atendidos, assim para que se alcance a meta em 2024 é preciso que o indicador cresça 7,6 pontos percentuais durante os próximos 7 anos.

Ao longo do período analisado, destaca-se a queda no número de alunos de ETI em 2016, que, mesmo com recuperação no ano seguinte, não ultrapassou a marca de 17,6% atingindo atingida em 2014. Comparando com 2015,2016 teve uma forte redução no

cômputo geral das matrículas de AC da educação básica, da ordem de 2,5 milhões. Vale lembrar que as matrículas de AC e AEE ampliam as horas de permanência dos alunos na escola, contribuindo, assim, para que o aluno tenha jornada de tempo integral. (BRASIL, 2018, p.119)

Diferentemente dos anos de 2018 em que houve o investimento de 399,70 milhões de reais para os Programas Mais Educação, Novo mais Educação, Ensino Médio Inovador e o Novo Ensino Médio, em 2019 não houve nenhum repasse. (SALDAÑA, 2019). Moll (2019) em entrevista ao Centro de Referência em Educação Integral analisa a conjuntura das políticas de Educação Integral na atualidade e afirma que “indução da educação integral parte do princípio de que o Brasil sempre negou escola para sua população. A escola sempre foi mínima, sobretudo para as classes populares. Mínima em horários, em espaços e em agenda formativa.”, acrescenta que “Essa agenda, expressa principalmente no programa Mais Educação, retomava sonhos alimentados pelos pioneiros de 1932, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, e dos que vieram depois, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e tantos outros”.

Em 2017, no Governo do Michel Temer (MDB), foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC é um documento para a orientação curricular, o seu processo de elaboração, discussão e aprovação passou por severas críticas de entidades e educadores, visto que não houve o debate com a comunidade, é um documento que foi imposto pelo Ministério de Educação.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd e a Associação Brasileira de Currículo/ABdC manifestam-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica/Ensino Médio apresentado pela [Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação] SEB/MEC a esse egrégio conselho como *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a proposta atenta contra o direito constitucional dos estudantes e da sociedade à educação e à formação cidadã, além de apresentar problemas intrínsecos ao texto, sua intencionalidade e suas possibilidades de execução. [...] Quem tornou público o debate foi o [Conselho Nacional de Educação] CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária de uma BNCC que já vinha sofrendo inúmeras críticas, em virtude da concepção formalista e

conteudista de Currículo. (ANPEd e ABdC, 2018, p. 1, grifo do original)

A Base está definida na LDB e é um documento que orienta os currículos¹¹ das redes e dos sistemas de ensino. Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do seu processo de escolarização. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão final de 2018, afirma o compromisso com a Educação Integral.

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14)

Ao longo dos anos de 1990 e também dos anos 2000 até os dias atuais o pressuposto educacional que prevaleceu e orientou as propostas curriculares em território nacional é herdeiro do Relatório Delors (UNESCO, 2010). Este relatório foi elaborado em 1996 e sua compreensão de aprendizagem transcende o tempo e o espaço escolar e apresenta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser.

Do ponto de vista dos documentos curriculares oficiais a educação integral, mesmo que não haja um consenso sobre seu conceito, afirma os múltiplos aspectos do desenvolvimento humano. Entretanto, na prática, a agenda da educação integral no país está permeada de ambiguidades e contradições no que diz respeito à proposição de projetos e programas de ampliação do tempo, está orientada por diferentes formas de organização curricular e institucional e suas demandas são

¹¹ Existem várias definições para currículo, nossa conceituação refere-se às atividades educativas intencionais.

dinamizadas a partir dos programas de educação integral: “Mais Educação (ensino fundamental) e Ensino Médio Inovador. As crianças de zero a cinco anos também são objeto de um programa de educação infantil integral” (BRASIL/ MEC, s.d).

Para Moll (2019) a conjuntura política se apresenta como um retrocesso para a agenda da educação integral, e afirma “É preciso que a escola retome a perspectiva de qual é seu projeto, de qual formação humana se almeja, e não é uma lista de conteúdos que desenvolve isso. Ela pode até dar elementos para o desenvolvimentismo intelectual, mas o intelectual sem desenvolvimento moral, ético e estético é um desastre.”

Analisaremos a seguir, o Programa Mais Educação, atualmente em sua nova versão - Programa Novo Mais Educação –pois, tem importante papel na indução de políticas de educação integral no País. Sua implementação foi em 2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 e teve grande adesão em território nacional.

4.1.1 O Programa Mais Educação no Brasil: continuidades e descontinuidades.

O caminho que a Educação Integral vem trilhando desde as primeiras décadas do século XX até os dias atuais no Brasil se sustenta na busca da qualidade da educação. Configura-se como uma proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

A perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o Programa Mais educação como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo. (MEC, 2009, p.5).

A proposta de educação no contraturno fomentada pelo Programa Mais Educação (2007) se fundamenta no discurso de ampliação de políticas educacionais como condição para a democracia em uma articulação dos processos escolares com outras diversas políticas sociais.

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar. Educação Integral: texto de referência para o debate nacional. (MEC, 2009, p.13).

A busca pela qualidade da educação está permeada por variadas interpretações, visto que o conceito de qualidade é um conceito construído historicamente, refere-se às demandas que se alteram com o tempo, por diversas dinâmicas sociais. No caso brasileiro, as diretrizes educacionais são oriundas dos organismos internacionais, em especial: O Banco Mundial; O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e; O Fundo Monetário Internacional (FMI), são eles que determinam os caminhos da educação no país, logo, o conceito de qualidade da educação se articula ao que estes organismos compreendem por qualidade, ou seja, “educação de qualidade é defendida nos documentos como aquela que contribui com a formação de sujeitos flexíveis, competentes, criativos e que correspondam às demandas do desenvolvimento econômico de forma eficaz.” (AZAMBUJA, 2021). Sobre os diversos conceitos que se pode desenhar sobre a qualidade da educação, Davok (2007, p.506) esclarece que

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Não há um consenso sobre o conceito de qualidade da educação, são diversas perspectivas em um país de dimensões continentais, fortemente marcado por desigualdades sociais, regionais e culturais e que atribui também à educação a tarefa de superar as mazelas sociais, assim, surgem diversos planos, projetos e programas que visam enfrentar os problemas da educação no país. Machado (2007,

p.277) coloca que “já tivemos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), agora temos o Programa de Desenvolvimento da Educação, com ações que se prolongam de 2007 até 2022”.

O Programa Mais Educação (PEMed-2007) tem forte impacto na discussão sobre Educação Integral no Brasil na atualidade. Cavaliere (2014) considera que o PEMed vem contribuindo para pensar, refletir e aprofundar a temática da Educação Integral no país. Sua primeira versão vigorou de 2007 até 2016 e foi substituído, no governo de Michel Temer, pelo Programa Novo Mais Educação, Portaria nº 1.144/2016. Houve, nessa reconfiguração, uma reorganização, o qual sofreu bastantes críticas por educadores, em relação aos elementos constitutivos da proposta de indução da jornada de Educação Integral, como se observa em seus objetivos “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental”. (BRASIL/ MEC. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.)

São os municípios e estados que, na prática, irão desenvolver seja uma concepção de escola de tempo integral que se limite a ser mais um dispositivo de atendimento às crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social ou educacional, seja uma concepção de escola que ofereça uma educação ampliada, multidimensional e democrática, com ou sem o rótulo de “educação Integral”. (CAVALIERE, 2014, p. 1219)

Cavaliere (2014) tem revelado o caráter contraditório no formato do Programa Mais Educação, que ao passo que se coloca como um programa de indução da jornada escolar, ainda não está estritamente interligado com o Projeto Político Pedagógico das instituições escolares. É compreendido como atividade “complementar”. Para Cavaliere (2014) isto representa um distanciamento da real necessidade educacional do país.

Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e da adolescência.(CAVALIERE,2014, p.1212)

O “Novo Mais Educação” é um desdobramento do “Programa Mais Educação”, que é um programa de jornada ampliada que se propõe a induzir a educação integral, mas que tem concepções divergentes, pois reconfigura a ideia de formação integral e acentua apenas a questão da ampliação do tempo com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No Quadro 4 evidenciamos as principais modificações do Programa:

Quadro 4– Estruturação do Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

Programa Mais Educação (2007-2015)	Programa Novo Mais Educação (2016)
<p>Para ampliação do cenário educativo e, portanto, das oportunidades formativas oferecidas por estas escolas, as atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhamento Pedagógico 2. Educação Ambiental 3. Esporte e Lazer 4. Direitos Humanos em Educação 5. Cultura e Artes 6. Cultura Digital 7. Promoção da Saúde 8. Comunicação e Uso de Mídias; 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza 10. Educação Econômica 	<p>As escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.</p> <p>As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.</p>

Fonte: A autora (2020).

O Novo Mais Educação surge como incremento de políticas de caráter assistencialistas, e se estrutura em dois núcleos: o ‘núcleo obrigatório’ chamado de ‘acompanhamento pedagógico’ com foco na aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática e o ‘núcleo optativo’ denominado de ‘atividades complementares’, que contempla o campo das ‘artes e cultura’ e ‘esporte e lazer’.

A criação do Programa Mais Educação (2007) foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como eixo estruturante do Estado para “Erradicação da pobreza e marginalização” (Brasil. MEC, 2007, p. 6), teve como objetivo

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL. MEC; MDS; ME; MC, 2007).

A estruturação do Programa Mais Educação ganhou força nessas últimas décadas como opção estratégica de construção de uma concepção contemporânea de educação integral. “Entretanto, falar em construção de uma concepção contemporânea de educação integral não revela o projeto ético-político ao qual o programa está articulado” (SILVA E SILVA, 2013, p.714).

Para Silva e Silva (2013) o formato do Programa Mais Educação resgata antigas concepções de educação compensatória, como base no modelo “proteger e educar”. Sobre a Educação Compensatória, Ferraz; Neves; Nata (2018, p.88) esclarecem que

O conceito de EC refere-se à tentativa de impulsionar o sucesso educativo de crianças e jovens socioeconomicamente desfavorecidos (Schmidt, 2015) e foi, durante os «Trinta Gloriosos», um dos exemplos das expectativas criadas sobre a escola e da capacidade desta possibilitar a mobilidade social e garantir acesso a melhores empregos e rendimentos (Canário, 2008).

Assim, mesmo considerando a pertinência dessas políticas para a atualidade, é um modelo que se distancia de práticas escolares e formativas emancipatórias.

No que pese à gestão dos Programas, estão imersos em uma política de submissão aos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹², sustentadas em

¹² Desde a década de 1960, organizações internacionais como a ONU, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, FMI, OCDE entre outras, passaram a adotar um discurso que relaciona a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Entre as organizações internacionais cujos interesses são estritamente econômicos, mas com atuação relevante na área da educação,

concepções de projetos políticos e pedagógicos compensatórios, em um modelo precário de investimento, o modelo neoliberal de educação, que se tornam mais complexos na dinâmica atual de cortes de investimento da educação, com a EC 95, em um modelo de militarização das escolas, a partir do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, com o Governo de Jair Messias Bolsonaro¹³. Ou seja, as políticas de educação integral se encontram ainda mais limitadas, visto que em sua gênese o Programa Mais Educação esteve inserido em uma ordem de manutenção do sistema capitalista, como afirmam Silva e Silva (2013, p.714).

[...] a pedagogia do Programa Mais Educação se apresenta com dupla face: por um lado, a pedagogia das diferenças desvia a escola das questões essenciais para a luta de classes e crítica ao capitalismo, relegando-a ao espaço de negociações sofismáticas das diferenças culturais; por outro, a pedagogia das competências se afirma na formação de novas gerações para o mercado de trabalho e para a empregabilidade.

A concepção de educação integral sustentada pelo antigo Programa Mais Educação e pelo Novo mais Educação é fundamentada em um modelo concebido como democrático e inclusivo, mas que, em sua essência, legitimam a concepção de educação ao modo de acumulação flexível do capitalismo, em uma “hegemonia às avessas” (OLIVEIRA, 2010). A educação, neste sentido, discursa em favor dos dominados, mas, não serve para questionar a ordem capitalista de exploração e desigualdades.

4.1.2 O Programa Ensino Médio Inovador e a formação integral

O Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica que sofre constantes debates em relação à sua identidade. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) é um exemplo recente e polêmico destes constantes debates que discutem o sentido e o papel da escola para os jovens. Aprovada em 2017, sob

destacam-se o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (SOARES, 2020, p.1)

¹³ De acordo com o Decreto 10.004 de 5 de setembro de 2019, Art. 1º “Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio.”

críticas, promoveu profundas mudanças na LDB 9394/96 para tal etapa. O discurso que fundamentou a Reforma do Ensino Médio foi o de flexibilização do currículo, para torná-lo mais atraente para os jovens, justificado pela baixa qualidade do ensino ofertado no país e também pelo número dos índices de evasão e reprovação (FERRETI, 2018).

A responsabilidade pela etapa do Ensino Médio é de cada Estado da Federação, porém as definições mais amplas estão sob as determinações de políticas em âmbito nacional, ou seja, dependem das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A Reforma do Ensino Médio, que teve origem na Medida Provisória (MP 746/2016), passou por críticas por parte de educadores no que se refere a sua formulação sem discussão ampla com a sociedade cível, isto ocasionou ocupações em escolas por todo país, que denunciavam o caráter autoritário da reforma.

Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017. (FERRETI, 2018, p.26).

A reforma é uma realidade hoje nas escolas brasileiras, as críticas (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) em torno dos seus encaminhamentos afirmam que a reforma é limitada por focar na reforma curricular e desconsiderar a realidade social que ocasiona a evasão, pois, muitos jovens precisam deixar os estudos para contribuir com a renda familiar. Ignora-se também a “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola” (FERRETI, 2018, p.26).

Nas duas últimas décadas houve uma ampliação nas ações do Ministério da Educação (MEC) em busca da qualidade da educação, podemos citar: a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa de

Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED); o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE); o Programa de Alimentação Escolar (PNAE); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2009 foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), é sobre ele, especificamente, que iremos abordar nesse tópico.

O PROEMI foi instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro (BRASIL, 2009a), e de forma gradativa foi sendo aderido pelas escolas em todo país. Faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, está, atualmente, alinhado ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 e também à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O Plano Nacional de Educação, propõe na meta 3 e, em diálogo com a CF88 no Art. 208, a universalização do Ensino Médio.

O Ensino Médio Inovador é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio. (BRASIL, 2009c, p.3)

Desde a sua criação, o PROEMI, passou por diversas reformulações¹⁴, se configura como uma política educacional que objetiva induzir mudanças pedagógicas nas instituições escolares no que se refere ao tempo de permanência dos estudantes e no modo de conceber os sujeitos escolares.

O Documento Orientador de abril de 2009 apresenta o aporte conceitual do programa e também apresenta um quadro situacional do ensino médio no país. A perspectiva do documento para o ensino é integradora, interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e aprendizados a partir das interações entre trabalho, ciência, tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2009b). Silva e Jakimiu (2016, p.915) afirmam que

Nesse primeiro movimento, identificamos duas vertentes no contexto de influência da composição do discurso curricular que embasa o ProEMI: a primeira, caudatária das políticas curriculares que o antecederam, notadamente do Parecer CNE/CEB no 15/98

¹⁴ As reformulações são analisadas a partir das versões do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b e 2009c, 2011a, 2013a e 2013b).

(BRASIL, 1998) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e se firmavam em torno do conceito de “competências”; e, o segundo, emanado das primeiras mudanças de direção quando assume o governo do Partido dos Trabalhadores, cujo projeto formativo é enunciado em torno do eixo “ciência, cultura e trabalho”.

De 2009 até 2011 mantém-se a referência em “ciência, cultura e trabalho” e, posteriormente é acrescido o eixo tecnologia. A reformulação de 2011, propôs um currículo alinhado à 8 macrocampos, 6 de caráter eletivo e 2 de caráter obrigatório. Os macrocampos eletivos eram de responsabilidade da escola, de acordo com suas particularidades e necessidades. Os macrocampos obrigatórios eram: Acompanhamento pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa; os eletivos: Cultura corporal. Cultura e arte, Comunicação e uso de mídia, Cultura digital, Participação estudantil e Leitura e letramento.

A versão do Documento Orientador de 2013 também faz um levantamento do panorama do ensino médio, apresenta dados e aponta as fragilidades e desafios para a etapa. Passa a integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mantém a perspectiva da formação integral. Silva e Jakimiu (2016, p.925) acrescentam que

Outra mudança observada é que, na versão 2013, o documento orientador do ProEMI, além de propor que os Projetos de Redesenho Curricular sejam organizados em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as matrizes de referência do ENEM, também passa a sugerir que se considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013b), ampliando, assim, o contexto de influência que serviria de base para as redes de ensino e escolas na elaboração de seus projetos de redesenho curricular.

O ProEMI, assim como o PMed, tomou larga proporção com o passar do tempo. Em 2014, 5,6 mil escolas fizeram adesão ao ProEMI (LORENZONI, 2014). É um programa que ganha maior destaque com a garantia de recurso do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação e também com a meta 3 do Plano Nacional de Educação que propõe a universalização do Ensino Médio “já prevista na CF/88 Art. 208, até o ano 2020 para

jovens entre 15 e 17 anos, prevendo a taxa líquida de 85% de atendimento para essa faixa etária.” (Brasil, 2009d).

O ProEMI tem por objetivo apoiar os sistemas Estaduais de ensino e também o Distrito Federal no desenvolvimento de atividades curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio no país. Brasil (2016, p.9) “As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC):”

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil. (BRASIL, 2016)

O programa é uma estratégia para redesenhar os Currículos do Ensino Médio. Deve ser incorporado gradativamente na diversidade de práticas pedagógicas que qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio. É um movimento de cooperação entre os entes federados.

Cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às secretarias de educação e respectivas escolas. Dessa forma, as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio. (BRASIL, 2009d, p4).

As análises críticas de Frigotto e Motta (2017) sobre a reforma do ensino médio, compreendem que é uma formação subordinada ao sistema de formação capitalista. Estes autores afirmam que as mudanças no currículo do Ensino Médio possuem a concepção de formação humana dos jovens relacionada ao investimento de capital humano. “A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p.358).

As propostas anunciadas pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio nos últimos anos foram diversas, desde 2003, com a realização do Seminário Nacional de Ensino Médio, em Brasília. As tentativas de reformulação do Ensino Médio por parte do MEC, estiveram embasadas na ideia de “formação unitária” e de “politecnicia”. Essas referências são reconhecidas na proposta (Decreto 5.154/2004) de “Ensino Médio Integrado”, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, (BRASIL, 2004).

Aparentemente, as propostas para o Ensino Médio reconhecem a diversidade e as características das juventudes, discursam sobre o foco no interesse dos estudantes, com os itinerários formativos, como é o caso da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Contudo, como esclarece Ferreti (2018, p.32)

o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos. Atuando ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos setores mais empobrecidos, o governo que institui a reforma atua, relativamente a tais políticas, em sentido oposto, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las.

A reforma visa preparar o jovem para o “mundo do trabalho” numa perspectiva de formação para assumir postos no mercado. As contradições da reforma evidenciam-se na limitada compreensão de juventude e na perspectiva de formação do mundo do trabalho da sociedade capitalista, fundada no individualismo, na competição e na meritocracia. Limita a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia em estudos e práticas, como podemos observar no Art. 35ª, da lei 13.415, § 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, diferentemente do § 3º que afirma a obrigatoriedade nos três anos do ensino médio: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.”

A Lei propõe a especialização precoce por áreas de conhecimento, substitui a formação geral pelos itinerários formativos, desconsidera a perspectiva mais igualitária de “oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes.” (FERRETI, 2018, p.32).

As políticas de educação integral no Brasil possuem caráter contraditório. A contradição destas políticas corresponde à dinâmica do projeto social vigente, na ordem do sistema capitalista. A educação no sistema capitalista é um mecanismo de fortalecimento do próprio sistema, por meio da qualificação do trabalhador para a valorização e consolidação deste regime de acumulação de capital. A escola passa a se adequar às exigências do mundo do trabalho. Para atender às determinações do sistema as políticas educacionais focalizam os saberes necessários ao mercado de trabalho e alijam o desenvolvimento das potencialidades humanas emancipatórias.

Sob o discurso democrático, os projetos e programas educacionais tem o objetivo de adequar a educação ao desenvolvimento econômico. De acordo com Löwy, a “emancipação universal, a emancipação humana é a única capaz de superar as contradições da sociedade civil-burguesa, porque é a *Aufhebung* do conflito entre existência individual sensível e a existência genérica dos homens” (LÖWY, 2002, p. 97). Para a emancipação humana é necessário que sejam superados os fundamentos econômicos da sociedade civil-burguesa e a alienação política. A emancipação humana é categoria do pensamento de Marx e também de Gramsci. Sobre o pensamento gramsciano Del Roio (2007, p. 69) explica que

a emancipação do subalterno supõe que a unificação passe também pela emancipação cultural, pela percepção de que o econômico e o político (e o filosófico) são expressões de uma mesma realidade em movimento: a emancipação do subalterno passa pela construção de um novo bloco histórico e, como constitutivo desse processo, de uma reforma moral e intelectual (uma revolução cultural gerada na auto-educação das massas). Eis a razão da grande importância do estudo do folclore, da religiosidade, do senso comum, das formas de organização das classes subalternas. É o socrático “conhece-te a ti mesmo” como condição da transformação.

Para Marx (1985a, pp. 105-106, 147-148) a superação da sociedade de classes o desaparecimento do estado é a condição real para a emancipação humana. Para Gramsci (1976, pp. 147-149) o fim do estado preconizado por Marx configura na absorção da sociedade política pela sociedade civil, pois os interesses dos trabalhadores passam a coincidir os interesses de toda a sociedade.

5 FORMAÇÃO HUMANA, OMNILATERALIDADE E ESCOLA UNITÁRIA – ENCONTROS E DESENCONTROS NO CAMPO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.

[...] contrastes mais profundos de ordem histórico-social. [...] Significa que um grupo social, que tem uma concepção de mundo, sua, própria, ainda que embrionária, que se manifesta na ação, [...] ocasionalmente [...] tomou, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção não sua, por empréstimo de outro grupo. (ANTÔNIO GRAMSCI, 1978, p.16)

Antônio Gramsci (1891-1937) foi co-fundador e secretário geral do Partido Comunista da Itália (PCI), defensor da revolução proletária, preso na Ditadura Fascista de Benito Mussolini, considerava que para a revolução acontecer deveria haver uma transformação na mentalidade dos sujeitos e a escola era um importante meio desta transformação. Na prisão escreveu cartas e cadernos, as “Cartas do Cárcere” e os “Cadernos do Cárcere”.

Para Gramsci (1999) a escola ocupa papel central no processo de construção da hegemonia das classes subalternas. A escola é, para ele, espaço de difusão da cultura, problematizou os currículos especializados e pragmáticos da escola italiana de sua época (DRABRATCH, 2018). Defendeu uma escola única, de cultura geral. Sua compreensão sobre a escola está situada em um projeto de mudança social mais amplo. Seu pensamento parte de situações concretas de suas experiências como dirigente do Partido Comunista da Itália e em suas aproximações com a perspectiva teórica de Marx e Lênin.

No Caderno 1-XVI Gramsci versa sobre a natureza e o papel dos intelectuais. Mas, é no *Caderno 4-XIII*, de 1930, que há notas mais elaboradas sobre a organização da escola. A análise da categoria da formação humana, nosso objeto de estudo, é elaborada a partir das notas sistemáticas de Antonio Gramsci sobre a

escola. As notas mais robustas e sistemáticas estão no *Caderno 4-XIII*, que foi escrito em 1930.

Em Gramsci encontramos elementos do pensamento de Marx, Engels e Lênin¹⁵ que se revelam por meio do método materialista histórico dialético e por escritos sobre o trabalho e a educação. Marx discute a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual na formação do homem unilateral, o que forja a compreensão sobre a formação do homem omnilateral.

Lênin (1913) transforma as teses pedagógicas de Marx e Engels (1988; 2011) em fundamento para o sistema escolar da antiga União Soviética, o que resultou em uma experiência real de construção de um sistema educacional sob a ordem de um novo sistema político, econômico, social e cultural, o socialismo da antiga URSS.

É a partir da proposição da formação do homem omnilateral e da Escola Unitária que discutiremos as políticas de formação integral da atualidade no Brasil. Apresentamos também as conceituações de trabalho como categoria fundante do ser social relacionado ao princípio educativo em Marx e Gramsci. Analisamos as contribuições da Escola Soviética como forma de compreender a dinamização de um sistema de ensino sob uma nova ordem social. Por meio da análise da experiência escolar soviética é possível refletir sobre a materialização de um projeto social, econômico e educacional para além do projeto da sociedade capitalista, vista como a única e superior forma de organização social possível.

5.1 As contribuições da Escola Soviética para a formação do homem novo

O início século XX foi um período marcado, em escala mundial, por modelos de sociedade antagônicos: de um lado o fortalecimento do capitalismo industrial e do outro, os ideais do socialismo que surgiram pela crítica ao sistema capitalista e que têm em Marx e Engels (1988) seus maiores expoentes.

15 Para a discussão deste capítulo, destacamos algumas obras dos autores supracitados, são elas: de Vladimir Lênin: “Três fontes e as três partes constitutivas do Marxismo”, “O estado e a revolução” e “Cadernos sobre a dialética de Hegel”; Karl Marx: “Os manuscritos econômico-filosóficos”, “O capital: crítica da economia política”, “Crítica do programa de Gotha” e “Sobre a questão judaica”. De Karl Marx e Friedrich Engels foram: “Manifesto comunista”, “Textos sobre educação e ensino”.

A Revolução de 1917, edificou a União da República Socialista Soviética (a antiga URSS) e elaborou uma experiência educacional concreta por meio da ruptura com o sistema capitalista para a formação do “homem novo”.

Em nome do socialismo, no pós Revolução Bolchevique, foram criadas políticas de erradicação do analfabetismo e também a construção de um sistema escolar na recém União Soviética liderada por Vladimir Ilitch Lênin (1870-1924). O cenário do período posterior à revolução, no que confere à educação, está marcado como “anos que valeram séculos”, isto significa dizer que havia muitas dificuldades que precisavam ser solucionadas para a garantia do sucesso da revolução, em especial pelos elevados números de analfabetos, ou seja, era preciso fazer, além da “revolução” a revolução educacional, cultural, agrária e industrial, visto que era preciso superar as mazelas do pós Primeira Guerra Mundial (BITTAR e FERREIRA JR., 2011).

Assim, as primeiras medidas tomadas pelo Estado Russo para a construção de um sistema de instrução pública se iniciam concomitante às tragédias da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a guerra civil (1918-1920). Importante destacar, como afirma Bittar e Ferreira Jr. (2011, p. 380 et seq.) “que na Rússia czarista, na encruzilhada dos séculos XIX e XX, sete em cada dez habitantes (sem contar as crianças com menos de 9 anos de idade) não sabiam ler nem escrever.”

O sistema de ensino da Rússia czarista era bastante precário, e partia do pressuposto de que para o povo bastavam os conhecimentos elementares de ler, escrever, fazer conta e também formação moral religiosa. Malkova (1985, p. 9 et seq.) afirma que

Na Rússia de 1913, com uma população de 160 milhões de habitantes, havia apenas 434 ginásios e 276 escolas profissionais, todos eles frequentados por apenas 160 mil crianças e adolescentes. Em 1915, apenas oito milhões de crianças frequentavam a 1ª, 2ª e 3ª classes do ensino primário; e apenas 948 mil chegavam à 4ª classe (*apud* BITTAR; FERREIRA 2015, p.439).

É a partir da III Internacional e das posições revolucionárias de Lênin, que aposta na teoria pedagógica de viés marxista, que se funda uma “estreita relação entre escola e política [...] e pela instrução politécnica.” (CAMBI, 2010, p.358). Com o fenômeno da revolução e pelo esforço incansável da luta pela superação da

realidade educacional precária, em especial no primeiro período pós-revolucionário (1917 a 1930), e com destacado papel de Mosey M. Pistrak (1888-1937); Anatoli Vassilevic Lounatcharski (1875-1953); de Nadeska Konstatinovna Krupskaia (1869-1939) e também de Anton Semionovitsh Makarenko (1888-1939) que “vai se efetuando uma renovação pedagógica e didática, ligando-se em particular à experiência da escola do trabalho de Kerschensteiner” (CAMBI, 1999, 558).

Malkova (1985, p. 9 et seq.) afirma que “de 1923 a 1939, na União Soviética aprenderam a ler e a escrever mais de 50 milhões de analfabetos e cerca de 40 milhões de semianalfabetos” (apud BITTAR; FERREIRA 2015, p.439).

As demandas Educacionais na União Soviética voltaram-se para a relação entre educação e trabalho. Cambi (2010, p. 556) esclarece que a educação fundamentada na teoria marxista possui 5 aspectos específicos: “1) uma conjugação dialética entre educação e sociedade [...]; 2) um vínculo, muito estreito, entre educação e política [...]; 3) centralidade do trabalho na formação do homem [...]; 4) o valor de uma formação integralmente humana [...].”

Na antiga URSS fez-se necessário gerar uma nova racionalidade, com novas formas de organização do processo de ensino e aprendizagem que estabelecessem relações entre escola e o recente sistema social. Bittar e Ferreira (2015, p.439) sintetizam que “o programa pedagógico revolucionário propugnava criar vínculos relacionais entre educação geral, de cunho humanístico, e trabalho socialmente útil, isto é, defendia a ligação orgânica da teoria com a prática”. Assim, em 1923 foi instituído nas escolas da Rússia o “método de conjuntos” com três temas: natureza, trabalho e sociedade. “Os programas estavam centrados na atividade laboriosa do homem, a qual devia ser estudada em ligação com a natureza como objeto dessa atividade e com a vida social como produto desta.” (BITTAR; FERREIRA, 2015, p.442).

Anatoli Lounatcharski foi membro do Partido Comunista da URSS, foi chefe Comissariado do Povo para a Instrução de 1917 até 1929, fez críticas à escola burguesa e dedicou-se a instituir uma escola única na Rússia, revelou as dificuldades em relação aos “métodos dos conjuntos”, visto que a maioria das escolas na Rússia localizavam-se em aldeias.

No caso do campesinato, os pais não gostavam quando seus filhos lhes contavam que haviam feito excursões, escultura, desenho e canto, pois a eles só interessava o ler, o escrever e o contar. Além disso, não aceitavam a extinção do ensino do catecismo nem a proibição imposta pelo Estado soviético de bater nas crianças. Para Lounatcharski, tal como havia sido feito “na Suíça burguesa”, a escola soviética no campo, considerando esse programa de conjunto, deveria ter por objetivo a boa instrução elementar, simples e sólida, e facultar conhecimentos agrícolas indispensáveis para auxiliar a agricultura. (BITTAR; FERREIRA, 2015, p.443)

Lounatcharski também orientou que a escola secundária deveria ter em vista a questão do trabalho, sob uma perspectiva diferente do trabalho apenas como técnica. “O objetivo consistia em dar ao adolescente uma ideia do que é um trabalho cientificamente organizado”. (BITTAR; FERREIRA, 2015, p.444). Assim, faz críticas à escola americana que ensina conteúdos exclusivamente práticos e difunde o patriotismo de classe. Condenava o aspecto prático da escola americana e afirmava a cultura geral para o projeto educacional socialista. Lounatcharski (1988a, p. 51-52) enfatiza

A fome física que atualmente sentimos é menos perigosa que a fome espiritual, que dá inanição do povo no plano cultural. [...] É necessária uma massa de conhecimentos para saber o que é preciso demolir e como fazê-lo, para saber como pôr um edifício em obra. Compete à escola ensinar os rudimentos do conhecimento sem esquecer que o ideal não é preparar o homem para esta ou aquela especialidade, mas fazer dele um combatente pelo humanismo. (*apud* BITTAR; FERREIRA 2015, p.444).

Outro nome de destaque na educação soviética foi de Nadejda Konstatinovna Krupskaya, que inicia seus trabalhos como professora aos 14 anos de idade, esposa de Lênin, viveu com ele até a sua morte. Foi responsável, juntamente com os membros do Comissariado Nacional para a Educação (NARKOMPROS), pela criação de um sistema de ensino e também organiza um sistema de biblioteca na Antiga União Soviética.

A educação foi uma constante na vida de Krupskaya, esteve presente desde seus primeiros trabalhos profissionais, como professora particular, até sua morte, já como reconhecida educadora comunista por todo o bloco soviético. Através da educação, ela acreditou ser possível a transformação do sujeito e, por consequência, a transformação de toda sociedade, por sujeitos conscientizados. Considerou, concomitantemente, necessárias a apropriação do conhecimento acumulado ao longo dos séculos pela

sociedade e a consciência de mundo, que envolve também a consciência de si. (LODI, 2018, p.73).

Reconhece que na Rússia sabia-se muito pouco sobre a realidade das crianças e dos adolescentes e de suas especificidades. Assim, preocupa-se com a formação cultural desses e também com a articulação do trabalho como princípio educativo. Para ela, a educação deveria proporcionar à criança e ao jovem “ter um desenvolvimento pleno e multilateral” (KRUPSKAYA, 2017, p. 28). Em artigo publicado no *Pravda*¹⁶, em 1923, Krupskaya (2011, p.27) afirma

El Comité Ejecutivo de la Internacional juvenil Comunista há dispuesto que se celebre la III Semana Internacional del Niño des deel 24 al 30 de julio. El movimiento infantil de Rusia está todavía em la fase de organización y aprove chamosla “Semana del Niño” para hacer propaganda de este movimiento.

Krupskaya dedicou-se a acabar com o analfabetismo no país e construir um sistema educacional a partir da perspectiva marxista, agiu a favor da formação do “novo homem”, participou da construção de escolas modelos, conhecidas Escolas-Comunas.

Es preciso saber que la construcción del socialismo no consiste unicamente em crear una nueva base económica nien implantar y fortalecer el Poder soviético, sino también educar a um hombre nuevo que aborde de manera nueva, a lo comunista, a lo socialista, todas las cuestiones y cuyas costumbres y relaciones com os demás hombres se na completamente distintas a las que existían em el régimen capitalista.(KRUPSKAYA, 2011, p.28).

As categorias: trabalho, atualidade, auto-organização e coletividade orientaram a organização do sistema de ensino na URSS. A escola deveria ter relações com a atualidade, os estudantes deveriam ter conhecimentos sobre a dinâmica social para agir sobre ela e garantir a continuidade da revolução. Pistrak (2000, p. 32): “Tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e se desenvolver, tudo que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova”. Esta nova ordem e a transformação do homem

16 Jornal *Pravda* foi o porta-voz do Partido Comunista Soviético.

caracterizava-se “por um forte engajamento social (e não por uma atitude individualista) e por normas “novas” no campo ético” (CAMBI, 1999, p.559).

Dentro desta perspectiva de formação, também destaca-se Makarenko (1986), que vivencia as contradições das transformações ocorridas na URSS, que nos anos 20 esteve marcada “entre o tradicionalismo e o extremismo, entre a pedagogia oficial e a “pedologia”.

Ele reviu os problemas que ocuparam a pesquisa pedagógica soviética (o problema do trabalho e o papel dos “grupos” na atividade escolar, o problema do antiindividualismo e a formação de uma nova moralidade social) e propôs soluções originais e atentas, que fizeram dele, nos anos anteriores à sua morte, uma espécie de pedagogo oficial da Rússia soviética. (CAMBI, 1999, p.560).

A pedagogia de Makarenko estava associada às necessidades coletivas e a realidade, também se preocupou com a formação do “novo homem” e elaborou uma proposta educacional alicerçada na formação política e coletiva.

Lênin transpôs a omnilateralidade de Marx para a educação pela ideia de que a cultura operária seria edificada a partir da superação da ciência burguesa.

Não acreditaríamos no ensino, na educação e formação se estes estivessem encerrados apenas na escola e separados da vida tempestuosa. Enquanto os operários e os camponeses continuarem oprimidos pelos latifundiários e capitalistas, a geração da juventude permanecerá cega e ignorante. Mas a nossa escola deve dar à juventude as bases do conhecimento, a capacidade de forjar por si mesma, concepções comunistas, deve fazer deles homens cultos. A escola deve durante o tempo que os homens estudam nela, fazer deles participantes na luta pela libertação em relação aos exploradores. (LENIN, 1980, p.374)

A experiência educacional da antiga União Soviética (URSS) teve como propósito formar as crianças e jovens por meio da educação classista, numa prática socialista, para garantir a continuidade do processo revolucionário e construir uma nova cultura, para aquela nova forma de organização social.

A revolução russa provoca nestes anos um lento esclarecimento dentro do movimento operário tanto no seu conjunto quanto em relação às consciências individuais. (MANACORDA, 1990, p. 32)

Sob essa perspectiva, de construção de uma nova cultura, destacamos o pensamento de Antônio Gramsci. É possível perceber nos escritos de Gramsci que

a revolução Russa foi para ele um “ato de cultura”, ou seja, ele compreendia a revolução como ruptura dos fundamentos da cultura burguesa.

Nesse momento, o léxico gramsciano é nitidamente neoidealista. Logo após sua eclosão, a Revolução Russa é vista por ele como um “ato proletário”, um acontecimento que tem lugar “nas consciências de todos”, capaz de promover a “libertação dos espíritos” e a “instauração de uma nova consciência moral” (MUSSI; BIANCHI, 2017, p.2)

A tomada do poder pelos Bolcheviques na URSS suscitou no que o próprio Gramsci chamou de “comunismo crítico” (Gramsci, 1984, p. 349), e faz com que ganhe força a crítica ao reformismo político do Partido Socialista Italiano (PSI). Gramsci concentrou esforços em interpretar os acontecimentos da revolução para torná-los lições para o partido italiano. Seu interesse não era compreender a revolução como um fato, mas como meio de promover uma nova cultura. Para ele a revolução significava a “substituição de valores, de pessoas, de categorias, de classes” (Gramsci, 1982, p. 282).

A Revolução Russa, mesmo com as escassas informações que chegavam à Itália, reorientou o posicionamento de Gramsci em relação ao socialismo como “uma ordem em si”, para a criação de uma nova ordem cultural, pois a revolução era também um ‘fenômeno de costumes”, um “fato moral” (Gramsci, 1982, p.138).

Assim, Gramsci se preocupou também em compreender o humano, para ele o ser humano não é um ser metafísico, mas um ser prático e histórico

[...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. [...]. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos [...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes [...] Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante. (Cad. 10, Parte II, § 54 - GRAMSCI, 1999, p. 413).

A elaboração teórica de Gramsci dialoga com os fundamentos do marxismo originário que afirma que “[...] as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 1984, p. 49). Assim, para Gramsci “a educação é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem «atual» à sua época» (Cad. 1, § 123 - GRAMSCI, 2000a, p. 62).

Gramsci situa a educação como fio condutor para a mudança do sistema social, mesmo considerando que a escola não é o único espaço de formação, afirma a escola como espaço de formação dos intelectuais de diversos graus. A dimensão educativa e cultural ocupa lugar de destaque na sua reflexão sobre a transformação da sociedade, e situa o trabalho como princípio educativo para a emancipação do subalterno.

5.2 O pensamento de Marx e Gramsci em questão: o trabalho como princípio educativo.

Para melhor compreensão da relação entre trabalho e princípio educativo, é indispensável discutir o significado da categoria “trabalho”. Não é intenção fazer uma digressão sobre as variadas formas que o trabalho tomou ao longo da história da humanidade. O trabalho é discutido, neste estudo, como forma de compreensão do humano-social, sob a perspectiva marxista, como condição indispensável para a existência humana.

Marx (1987) afirma que o trabalho é “uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza”. O trabalho está na base da atividade econômica. Não é apenas tema teórico da Economia, é elemento “do próprio modo de ser dos homens na sociedade” (NETTO, 2009, p.29).

A análise da realidade em Marx (1974) está fundamentada na materialidade do trabalho - a atividade que garante ao homem sua sobrevivência e meio pelo qual a humanidade conseguiu produzir e se reproduzir.

Como atividade que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho é condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social. Ao contrário, trabalho

que põe valor de troca, é uma forma especificamente social do trabalho. (MARX, 1974, p.148).

A relação entre homem e natureza se modificou, mas torna-se invariável a dependência da reprodução da sociedade por meio da natureza. Netto; Braz (2009, p.37) esclarecem que “o que chamamos de sociedade são os modos de existir do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõem que o ser social existe: *a sociedade, e seus membros, constitui o ser social e dele se constitui.*”

A constituição do ser social se dá pela sua relação com o trabalho, que no decorrer de um longo percurso histórico, se metamorfoseou, por meio de novas objetivações. Netto; Braz (2009, p.41) afirmam que o ser social hoje se caracteriza como um ser capaz de:

1. Realizar atividades teleologicamente orientadas;
2. Objetivar-se material e idealmente;
3. Comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
4. Tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
5. Escolher entre alternativas concretas;
6. Universalizar-se;
7. Sociabilizar-se.

Em uma relação dialética entre trabalhador e objeto, o trabalhador não só transforma o objeto, mas transforma a si mesmo também, ou seja, o trabalho assume duplo sentido: é elemento que funda o ser social e é fundamento da humanização do homem.

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2006, p. 142)

No sistema capitalista o trabalho assume forma de mercadoria (denominado força de trabalho), seu valor é determinado pelo salário que é custeado a partir das demandas específicas de cada situação em uma realidade econômica e social orientada pelo acúmulo de capital.

Assim, a natureza humana não se dá como uma dádiva, mas é produzida pelos próprios homens. A produção dessa natureza humana não é dada de forma

natural, é por meio de um processo de aprendizagem que o homem se constitui como ser social. Nesse sentido, a produção do homem é um processo de formação do homem, de educação.

Marx e Engels não delinearem nenhuma teoria educacional, mas as considerações elaboradas por eles são imprescindíveis para a compreensão da relação entre educação e trabalho, pela temática da politecnicidade, quando abordam a formação do homem omnilateral em oposição ao homem unilaterial, o que significa “educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx, Engels, 1982, p.125). Assim, politecnicidade e omnilateralidade são categorias de grande relevância para a educação em Marx.

Marx (1996) se ocupa com situação da classe trabalhadora de sua época e posiciona-se na construção de propostas de melhorias de condições de existências para essa classe. Elabora propostas que apontam o Estado mediador das reivindicações da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, age em duas frentes: criação de medidas úteis e imediatas de melhoria da vida dos trabalhadores e proposição de um projeto alternativo de sociedade.

O cenário de exploração nas relações de trabalho, inclusive de crianças, que Marx vivenciou o fez elaborar uma teoria que partisse da realidade concreta, de pensar o homem a partir dessa realidade. Assim, critica o trabalho especializado que, para ele, prejudicava física, mental e moralmente o ser humano.

Marx; Engels (2009, p.45) afirmam que “[...] a divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão do trabalho material e espiritual”. O trabalho não é qualquer atividade humana, é uma atividade intencional, definida, de transformação da sociedade.

Ao evidenciar o trabalho como princípio educativo estamos afirmando a potencialidade do trabalho como base para a organização de um sistema de ensino, não afirmando a ideia de que a educação se dá por meio do trabalho.

O que está no imaginário social em relação ao mundo trabalho é que à escola cabe a preparação para o emprego, busca-se a qualificação profissional, e isto se acentua ainda mais para as classes populares, pois, a dinâmica das contradições

da sociedade capitalista suprime a perspectiva da categoria trabalho como princípio organizativo dos processos de ensino na construção do projeto hegemônico para as camadas populares.

As tentativas da educação capitalista de articulação entre educação e trabalho se concentram na estratégia fabril, de saber parcial, fragmentado, limitados ao saber fazer, na perspectiva de instrumentalizar os estudantes para ocupar diferentes funções na hierarquia do trabalho. Kuenzer (1989, p. 23)

Caracterizada pela dualidade estrutural, expressa o velho princípio educativo humanista tradicional, que previa a necessidade de formar dirigentes e trabalhadores em escolas com objetivos distintos: para formar as gerações de dirigentes, que não exerceriam funções instrumentais, mas sim funções intelectuais, as escolas de educação geral, que ensinavam as artes, a literatura, a cultura universal; e para formar a geração de trabalhadores, as escolas profissionais.

O direcionamento de classe, que se apresenta como democrático nas políticas educacionais, é identificado, como se pode observar na Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017), com os itinerários formativos e com o viés de flexibilização do currículo escolar para o ensino médio no Brasil. O estudante pode optar por saberes que mais o interessam e assim distancia-se do saber geral científico socialmente produzido. Ferreti (2018, p. 27) sobre a Reforma do Ensino Médio:

[...] suas propostas centrais giram em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias). A legislação ora proposta parece ignorar que a divisão das atuais matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista o atendimento a demandas locais por parte das escolas, devidas à extensão e diversidade cultural do país, já se constitui, em certo sentido, numa forma de flexibilização, aceita e praticada pelas escolas brasileiras desde a década de 1980, a qual não priva os estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de vários campos do conhecimento historicamente produzido.

Nas políticas educacionais a dualidade estrutural da escola tem suas raízes na divisão social e técnica do trabalho e na subordinação aos interesses do mercado, do capital, de modo que duas perspectivas afirmam o “caráter explícito

desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 1995, p.32)

Dentro dessa perspectiva se insere o pensamento de Gramsci que exige uma indissociável vinculação entre formação humana, luta cultural, conhecimento histórico e práxis política. As possibilidades levantadas por Gramsci permitem pensar a formação do homem para além das perspectivas reducionistas e deterministas de ser humano passivo no meio social e tem como horizonte criar uma nova sociabilidade. Gramsci formula, no cárcere, questionamentos sobre a natureza humana em uma retomada aos escritos de Marx. Propõe a construção de uma hegemonia civil por meio da reforma moral e intelectual das massas.

É importante destacar que a abordagem aqui apresentada sobre o pensador sardo não parte da compreensão lógico-formal de suas categorias, mas dentro de uma historicidade que foge da “instrumentalização” do seu pensamento, diante das variadas interpretações sobre seus escritos. O interesse é frisar a inserção da luta cultural e de formação humana na teoria política de Antonio Gramsci.

Nos Cadernos de Cárcere (1927-1937) se encontra seu projeto intelectual de maior abrangência, é a elaboração que corresponde, assim como o nome indica, aos seus escritos no período carcerário. Para a compreensão do pensamento pedagógico de Gramsci guiamo-nos primeiramente por Manacorda (1990), em “O Princípio Educativo em Gramsci”, e também nos *Cadernos*, fonte principal de estudo. Gramsci desenvolveu suas elaborações educacionais a partir da reflexão sobre suas experiências escolares, tanto na infância quanto na juventude, que, segundo ele foram experiências autoritárias e distantes das necessidades dos estudantes. Como membro do Partido Comunista e com a experiência soviética, Gramsci aprofunda sua compreensão sobre o pensamento de Marx.

A formulação de Gramsci sobre a escola partiu da sua experiência e crítica à escola burguesa, a qual ele afirmava como interesseira, que servia para formar a força de trabalho. Inspirado no modelo escolar da antiga URSS, Gramsci formula a Escola Unitária, que é sua reflexão mais madura sobre a escola.

5.3 A formação humana: tensões nos conceitos das políticas de educação integral no Brasil.

Como já destacamos, as práticas de educação integral no Brasil foram induzidas e conduzidas pelo Programa Mais Educação (2007), o Programa Ensino Médio Inovador (2009), o Novo Mais Educação (2015) e também a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Esses programas e projetos estão embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB 9.394/96) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No Plano Nacional de Educação (PNE2014-2024), a educação integral tem sua oferta com previsão de até 50% das escolas até o ano de 2024.

Essas políticas estão fundamentadas pelo discurso do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes articulado à ampliação da jornada escolar, como aponta o Art. 29 da LDB 9394/96

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A implantação da ampliação do tempo e as adequações ao sistema de educação integral devem ser dinamizados de forma progressiva e de acordo com os critérios dos sistemas de ensino, como podemos observar no Art. 33 § 2º da LDB Nº 9394/96 “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”

A perspectiva de implantação da jornada ampliada tem conduzido novas formas de pensar a escola, que passa ter novas funções e responsabilidades a partir do desafio de estender do tempo e ofertar uma educação integral pelo discurso da formação integral.

Sobre a oferta de educação integral é possível afirmar que há uma multiplicidade de formulações sobre o projeto de educação integral, Cavaliere (2014, p. 1214) esclarece que

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também

integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos.

O Ministério da Educação (MEC, 2009) organizou, em 2009, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, uma trilogia de manuais: Educação integral: texto referência para o debate nacional; Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território e Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Estes documentos corroboram para a compreensão da concepção de Educação Integral e de formação integral que está implicada no projeto educacional desta última década.

O documento “Educação integral: texto referência para o debate nacional” afirma que

Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos. (BRASIL, MEC 2009, p. 28)

No documento “Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas” é possível visualizar a proposta de construção de projetos pedagógicos para a educação integral na perspectiva do Governo Federal, o documento aponta que

A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos

processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, MEC 2009, p. 28)

Já o documento “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território” indica que

Entendemos a relevância da Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Ao usufruir da condição de sujeito de direito, elas e eles podem sentir que têm lugar legítimo no mundo de hoje, enraizado no mundo de ontem e com perspectiva de um amanhã, ou seja, que possam ser felizes. (BRASIL, MEC 2009, p. 18)

É possível compreender, diante do que versam estes documentos, que há a motivação em possibilitar, por meio da educação integral, a formação humana completa. Os documentos também apresentam a necessidade de pensar em infraestrutura, formação profissional, e meios que garantam o acesso e a permanência dos estudantes.

Já o manual “Articulação entre o Mais Educação e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Brasil sem miséria: manual de orientações e instruções operacionais” dá orientações para a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação – PME, foi criado em 18 de dezembro de 2014. O documento afirma que

a integração entre o SCFV e o PME é uma estratégia necessária tendo em vista que os mesmos usuários são atendidos pelas duas políticas em função de sua capilaridade no território e, embora tenham objetivos diferentes, em muitos momentos, recorrem a estratégias próximas. Essa articulação fortalece o diálogo entre as políticas de educação e assistência social, em todos os âmbitos de atuação, por meio do desenvolvimento de uma agenda articulada nos municípios onde as duas ações sejam desenvolvidas.

Destinada à crianças de 0 à 17 anos a integração entre o SCFV e o PME apresenta como um dos objetivos “desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos e

proteção aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e/ou risco social e pessoal” (BRASIL, 2014, p. 4).

A articulação entre os programas é mais um elemento que revela o caráter assistencialista da concepção do PME, destinado às crianças e jovens em vulnerabilidade social. Cavaliere (2014) pontua que no âmbito escolar a educação integral se expressa por meio de um currículo, que estão sempre marcados por intencionalidades, não há neutralidade, há um projeto de sociedade que se visa construir e/ou fortalecer. Nesse sentido, a crítica que fazemos nesse estudo sobre a educação integral na sociedade capitalista reside na concepção de formação, que exige que o trabalhador possua habilidades que devem atender às determinações dos diferentes ramos da produção em um movimento de valorização do capital.

É correto afirmar, com a análise dos documentos norteadores das propostas de Educação Integral no país, que há, por parte de educadores e entidades o interesse em proporcionar aos filhos da classe trabalhadora uma educação libertadora. Contudo, é também correto destacar que, após mais de uma década do fortalecimento do projeto de educação integral no país, com o Programa Mais Educação e do Novo Mais Educação e do Ensino Médio Inovador, que a política de Educação Integral no Brasil se caracteriza como política compensatória.

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014).

Cavaliere (2014) alerta que “o que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar.” É um modelo de criação de categorias de pessoas, que diverge da compreensão da formação integral como um direito universal, pois existem os alunos que “são de tempo integral” e os que “não são de tempo integral”.

O que se discursa a respeito das propostas de Educação Integral no país entusiasma educadores e a população em geral, com as proposições de inclusão, assistencialismo e também de formação integral, pois, de acordo com Duarte (2010, p. 34)

Estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

Sob o discurso da democratização do ensino, da formação integral, de ampliação da jornada escolar, de novos espaços de aprendizagem, se fortalece o ideário da educação como processo de emancipação humana. Contudo, o conceito de formação integral é limitado, se analisado a partir da própria proposição da Educação Integral contemporânea que afirma a

Necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)". (Guará, 2006, p.16)

É possível compreender os limites da proposta de formação integral pelas reformulações do Programa Mais Educação, para o Novo Mais Educação, em que houve a valorização dos macrocampos de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais macrocampos, e por isso, não dá conta do cognitivo, afetivo, social, lúdico, estético, físico e biológico.

A constituição histórica da escola está fundamentada no seu papel unilateral, reprodutor, para a constituição de um sujeito produtivo, para um futuro de trabalho em que o sujeito se adegue às engrenagens que sustentam o sistema econômico, político e social. Para Cavaliere (2017)

Fica cada vez mais evidente o quanto essa sociedade de um modo geral contribui para que nos tornemos seres unilaterais, alienados e pobres, não apenas no sentido econômico, mas também pobres de conhecimento e de formação como seres humanos.

A ruptura com esse modelo se dá pela "exigência da *omnilateralidade*, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação" (MANACORDA, 1991, p. 78).

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana

que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265)

A defesa pela educação integral leva-nos a refletir sobre a formação do homem sabendo que a natureza humana é determinada pelas condições objetivas e materiais da realidade social. Para Gadotti (2000, p. 57) “A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais”. Varani, Campos, Rossin (2019, p.179) defendem que

[...] a aprendizagem deve ser o processo para atos criativos do gênero humano na perspectiva do rompimento com a formação unilateral, que fragmenta o ser social entre pensante (Homo sapiens) e executor (Homo faber); de outro, a natureza da educação está estreitamente vinculada ao trabalho em que, na sua oposição ao capital, requisita da aprendizagem a função social de formação da força de trabalho humano para (re)produção da sociedade capitalista.

Marx considera que o sistema capitalista aliena o homem por meio do trabalho, que deveria ser uma atividade de realização, criação e recriação de si. As condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas são limitadas à uma minoria da população.

Com a divisão do trabalho ocorre uma superintelectualização das elites e um embrutecimento crescente das massas trabalhadoras. “A cultura, as artes, as ciências tornam-se propriedade exclusiva da classe dominante” GADOTTI (2000, p. 59).

De acordo com Marx (2008, p.111) a alienação refere-se a compreensão de que

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

A superação das relações de alienação para a conquista da emancipação humana é também uma tarefa educacional, porém, sua superação deve assumir um caráter de ruptura profunda, de transcendência no quadro geral das relações sociais construídas. Gramsci (1979, p. 118) propõe a

[...]escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Para Gramsci (1977) cada grupo social tem um tipo específico de escola, que se volta para a manutenção da estratificação social ou a superação das relações sociais. O pensador sardo defende uma escola única que eduque um sujeito “[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 1977, p. 1547).

A compreensão de Gramsci sobre a escola dialoga com as formulações de Marx e Engels (1980) no que tange a análise das relações de produção da sociedade capitalista.

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material. (MARX E ENGELS, 1980, p.25)

O sistema capitalista reconfigurou o espaço escolar de acordo com a demanda da produção industrial e que passa a exigir a expansão da escola como elemento de desenvolvimento da sociedade urbano-industrial. Ferreira Jr., Bittar (2008, p.636) apontam que “conhecimento acumulado historicamente pelo processo de desenvolvimento da humanidade sofre um crivo seletivo por parte das agências societárias de caráter ideológico.”

Os projetos de Educação Integral no Brasil que discursam a formação integral são limitados, visto que a sociedade capitalista, em sua estrutura, não possibilita processos de humanização, não está sustentada na necessidade de apropriação

dos conhecimentos mais elevados para todas as classes sociais. Gadotti (2000, p. 55) “A divisão da sociedade em classes antagônicas desenvolve na classe trabalhadora uma única faculdade (especialização) em detrimento de todas as potencialidades humanas”.

O acesso às instituições escolares por parte das camadas populares foi, no Brasil, marcado por diversas dificuldades, a expansão se deu de forma rápida, mas com poucos investimentos. Aos filhos da classe trabalhadora é destinada a educação técnico-profissionalizante, pois, para a classe dominante a melhoria de vida dos trabalhadores deve ser assegurada por meio da sua empregabilidade.

A distinção entre teoria e prática é resultado de um processo histórico que destinou à classe dominante a esfera intelectual, enquanto que à classe dos trabalhadores foram designadas as tarefas essencialmente manuais/braçais. É uma estratégia do Estado de adequar as reformas educacionais às determinações do mercado.

Gramsci é contundente ao afirmar a legitimação da dualidade da educação pelo Estado, a escola (em especial a pública), é uma das instituições pertencentes ao Estado (sociedade política) e está imersa nos conflitos da sociedade civil.

É claro em Gramsci a dimensão política da educação, ou seja, a educação interfere no processo de produção social da humanidade em diversos contextos sociais, produzindo concepções de mundo e de ser humano. Para ele a superestrutura ocupa papel de destaque no processo de transformação da sociedade. Para Gadotti (2000, p.62) “foi Gramsci quem melhor definiu a estratégia pedagógica socialista no interior da sociedade burguesa, partindo da análise da subdivisão interna do Estado burguês”.

Marx considerou o trabalho como princípio do processo educativo e Gramsci acrescentou a hegemonia como elemento da relação pedagógica (GADOTTI, 2000, p. 62). “Ambos partem da crítica ao espontaneísmo. Se a educação fosse um processo espontâneo, “natural” e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo, de sistematizá-lo” (GADOTTI, 2000, p. 62).

Nos cadernos 1, 4, 12 e 22, de acordo com Manacorda (2013), estão os escritos mais desenvolvidos de Gramsci sobre a escola, a Escola Unitária. Que

assume fundamentos e o compromisso: “[...] a) fundamentos: entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo; b) compromisso: assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo” (MARTINS, 2017a, p. 255).

A omnilateralidade como categoria em Marx e Gramsci situa o trabalho como mecanismo de desenvolvimento humano e se dá pela ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual. A concepção de trabalho aqui não pode ser confundida com emprego. Trabalho para Marx

[...] é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 1999, p. 211-212).

Ao apontar o trabalho como princípio educativo insere-se a compreensão da formação integral (teórica e prática) dos educandos. Essa formação integral só é possível com processos educativos omnilaterais.

Para Gramsci a educação é inerente ao homem, não é uma opção ser educado. Ele apresenta a ideia de que todo homem é inexoravelmente educado, “[...] toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem <atual> à sua época” (Cad. 1, § 123 - GRAMSCI, 2000a, p. 62).

A Escola Unitária em Gramsci articula o saber e o fazer, preconiza a formação integral universal, pública, estatal, gratuita e laica. Articula a formação humanística e a moderna instrução tecnológica ao trabalho (MARTINS, 2017b, p. 1006). Os estudantes devem se apropriar dos conhecimentos de base racional e estética (filosofia, ciências e artes) para a compreensão da dinâmica da sociedade

de forma totalizante para que possa agir sobre esta realidade, a fim de induzir ações individuais e coletivas para a construção de uma nova civilização, pois serão sujeitos “[...] capaz[es] de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige” (Cad. 12, § 2 – GRAMSCI, 2000a, p. 49).

Confrontamos o consenso educacional capitalista das políticas de educação integral, que no Brasil se fortaleceu desde a década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para todos, com o pacto e alinhamento político e ideológico educacional com os setores empresariais que patrocinaram a Conferência de Jomtien (JACOMELI; BARÃO, GONÇALVES, 2019, p.36). E que hoje, esse consenso, se expande com a orientação da demanda social para a consolidação da hegemonia do capitalismo, que com propostas de inclusão e participação da sociedade civil, mas que diverge da proposição de protagonismo da classe trabalhadora das políticas de emancipação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um lado, uma transformação das circunstâncias sociais é exigida para se estabelecer um sistema de educação apropriado; por outro, um sistema de educação apropriado é exigido para fazer surgir uma transformação das circunstâncias sociais. Nós devemos começar, então, por onde estamos. (Discurso de Karl Marx na Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1869).

Nossas reflexões iniciais sobre a *Paidéia* Grega, como concepção de formação humana totalizante, a qual a cultura ocidental é herdeira, teve por objetivo evidenciar o que os gregos delinearam por processo educativo: educação associada à vida política. Para os gregos, de acordo com a Paideia, a humanidade pertence a um todo orgânico, e cada elemento deste todo possui uma função importante na sociedade. A descoberta e o se fazer cumprir da função do homem na sociedade significam a própria razão do homem na sociedade, assim, o sentido da existência do homem está orientado para a descoberta e o cumprimento dessa sua função.

Esta retomada ao pensamento educacional grego da *Paideia* se fez necessário para a compreensão do pensamento educacional brasileiro no que refere à categoria da formação humana, pois, as políticas educacionais buscam, em termos conceituais, formar o homem em seus aspectos totalizantes, como analisado nos documentos norteadores das políticas educacionais.

A partir da contextualização histórica e política, elaboradas com esta investigação, sobre as concepções de educação no país, desde a época da chegada dos jesuítas, é possível compreender os limites da formação humana integral, nosso objeto de estudo. A educação integral, é um ideal a seguir desde a constituição do país, e apresenta limites conceituais inerentes ao caráter de classe da educação no Brasil, em especial, com o avanço do modelo econômico liberal e do sistema capitalista.

A ideologia liberal chegou ao país ainda na economia colonial, configurou-se na ideologia do país com o avanço do sistema capitalista de produção e expressa-se, também, no campo educacional. Foi no bojo do fortalecimento da ideologia liberal que emergiu o pensamento escolanovista, que embasa as políticas de educação integral no Brasil até os dias atuais. O pensamento educacional escolanovista se forjou pelo desenvolvimentismo populista que se sustentou pela ideia de que é possível produzir bem-estar para todos, independentemente das questões de classe social.

A ideologia educacional lograda foi e é produto da ideologia da classe dominante. Do ponto de vista do “trabalho intelectual”, a ideologia da classe dominante o assegura para si, para garantir a ocupação nos postos de trabalho de maior valorização social e econômica, e para a camada economicamente menos favorecida cabe, unicamente, a formação profissional e técnica.

Com as incursões investigativas referente a temática da formação integral, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético na análise das políticas de educação integral no Brasil, é possível afirmar que os projetos e programas de educação integral submetidos à lógica do capital conduzem à formação do humano unilateral, por meio de um modelo educacional fragmentado e descontinuado, ainda que tratem sobre a formação do humano integral; reafirmamos o caráter distintivo

da educação na sociedade capitalista que dicotomiza a relação entre gerência e força de trabalho, direção e execução, e destacamos que as referências teóricas da educação integral no Brasil subsomem as concepções de omnilateralidade em Marx (1974; 1996) e Gramsci (1978).

Não buscamos encontrar similaridades entre a proposta de formação integral na sociedade capitalista com a proposta de omnilateralidade em Marx Gramsci, nosso objetivo foi o de afirmar, com a análise de documentos que fundamentam teoricamente e legalmente os programas e projetos, o caráter contraditório da oferta de formação integral das políticas de educação integral no Brasil, com desvinculo entre essas políticas e as reais necessidades educacionais do país: processos educativos emancipatórios para a classe trabalhadora.

O que compreendemos por processos educativos emancipatórios refere-se, ao mesmo tempo, à negação da ordem social vigente (o sistema capitalista) e à organização teórico-prática da vida escolar material sob novas bases políticas e culturais.

Os desdobramentos dessas afirmações referem-se à compreensão de que a integralidade na formação do homem exige de nós uma nova percepção de mundo e de ação no mundo. Esta nova percepção e ação no mundo deve ser orientada pela concepção de formação integral materialista e omnilateral, que se dá com uma nova premissa de educação, de escola, de cultura, de economia, de política. Diferente do formato de educação unilateral da ordem capitalista que, mesmo ao produzir e reproduzir reformas curriculares e novas formas de reorganização da escola, não questiona a ordem sustentada pelo antagonismo de classes, com modelo escolar fragmentado e de formação especializada sustentada em valores de competitividade, individualismo, em que a escola serve como mecanismo de reprodução desse sistema (capitalista).

Um sistema que é organizado por meio de rupturas e discontinuidades no ordenamento político, judiciário e cultural que, ao passo que na virada do século deu um salto qualitativo no que tange a conquista de direitos democráticos para a população, se reconfigura nesses últimos anos, mais especificamente com o golpe

de 2016, em um retrocesso nas políticas sociais e também educacionais, a exemplo, a mudança do Programa Mais Educação para o Novo Mais Educação.

Esta última década é um período que pode ser compreendido como um movimento contrarrevolucionário, conservador e com características autoritárias, de modelo de fortalecimento do projeto neoliberal, que implantou, em especial nesta última década, projetos e reformas, como a Reforma do Ensino Médio, a adesão das Escolas Cívico-Militares, as tentativas de aprovação da “Escola Sem Partido”, a Base Nacional Comum Curricular e sua falta de debate com a comunidade, que representam retrocessos para a educação, em especial para a educação das camadas populares.

As políticas de educação integral fomentadas possuem raízes conceituais ligadas ao pensamento escolanovista do século XX, de críticas à escola tradicional, mas que, entretanto, em seus fundamentos políticos e ideológicos, se sustenta na lógica da sociedade neoliberal, da sociedade capitalista em um modelo de submissão às políticas dos organismos internacionais.

Consideramos que os projetos e programas de oferta da educação integral trazem elementos necessários para o amadurecimento da superação da escola de turnos, com ênfase na necessidade de repensar a visão fragmentada da escola, do tempo, e da formação do ser, mesmo que em termos políticos, não altere a realidade e mantenha as contradições socioeconômicas e de classe.

Optamos por discutir a proposta da formação integral das políticas educacionais brasileiras a partir da proposição da omnilateralidade em Marx e Gramsci por considerar que estes teóricos trazem elementos profundos para a análise crítica da educação no sistema capitalista quando discutem a educação por meio da categoria do trabalho. A humanização proposta pela omnilateralidade se contrapõe à formação unilateral do sistema capitalista, que para Marx é a parte negativa da relação entre educação e trabalho. Assim, Marx critica o modo de produção capitalista e o “homem dividido”, ele assume a defesa do desenvolvimento da subjetividade humana a partir da totalidade das forças produtivas, uma totalidade de capacidades de consumo de bens materiais e espirituais os quais os homens têm sido excluídos em consequência da divisão do trabalho.

É uma proposta radicalmente humanista que compreende o homem não apenas como uma materialidade corporal, mas uma espiritualidade que deve ser desenvolvida de igual modo, e isto só pode ocorrer em uma sociedade em que a produção seja auto-regulada.

Em Gramsci, com a Escola Unitária, que tem no trabalho o princípio educativo, não é uma escola especialização precoce, mas o trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana, é a forma pela qual o homem participa ativamente da vida, para transformá-la e socializá-la, de forma profunda e extensa. Essa percepção se faz necessária ao analisar o conceito de formação da classe trabalhadora nas políticas de formação das últimas décadas, como se pode observar na Reforma do Ensino Médio, que se sustentou sob o discurso de currículo flexível e mais atraente para a juventude, com os itinerários formativos.

A insistência na educação como técnica, fragmentada, conteudista que se apresenta nas políticas nas educacionais analisadas, sob a forma de educação integral, alimenta a dualidade do corpo e mente. As escolas modernas sempre estiveram próximas do trabalho educativo com jornadas amplas, como podemos ver desde os colégios jesuítas, reconhecidos como espaço de educação em tempo integral até as experiências do pós Movimento da Escolas Nova e os Programas atuais de indução da educação integral, entretanto, são experiências realizadas sob um sistema elitista e excludente, que ao passo que guardam pontos positivos, são experiências pontuais, sem abrangência política que as reconheçam como processos educacionais populares e verdadeiramente emancipatórios.

Em Marx e Gramsci encontramos a preocupação da elevação cultural e moral da classe trabalhadora, para isso é necessário que se supere o senso comum e também que se construa uma concepção de mundo coerente com a filosofia da práxis. Marx inaugura uma concepção de mundo original em que pensar a formação do trabalhador vá além de concepção de formação para o trabalho, da execução instrumental de uma atividade.

Gramsci rejeita a negação do conhecimento à classe trabalhadora, rejeita a limitação de conteúdos para a classe trabalhadora. Ele se coloca do ponto de vista das classes subalternas e nega o modelo educacional como um privilégio de

poucos, visa a formação ampla, desinteressada. A educação desinteressada para ele significava uma educação contrária ao sentido de imediatista, individualista, mesquinha.

Por fim, consideramos que a atualidade do pensamento de Marx e Gramsci se dá ao pensar a educação em termos políticos. No Brasil e no mundo, assistimos ao avanço do fortalecimento do projeto neoliberal e capitalista que se escamoteia em discursos democráticos e populistas, mas, que não subvertem a ordem de classe. Reafirmamos a pertinência de revelar os diversos limites da educação no sistema capitalista por meio do princípio marxista apresentado na terceira tese sobre Feuerbach que afirma que é pela prática revolucionária que o homem modifica as circunstâncias, nas condições reais existentes, nas contradições reais, na negação da subalternidade que se dá quando se cria as condições da classe subalterna gerar grupos intelectuais orgânicos.

7 REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, INEP/MEC, 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. **Origens da escola moderna no Brasil**: a contribuição jesuítica. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

AZAMBUJA, Nathália Ribeiro de Faria. **O conceito de qualidade nas orientações dos organismos internacionais e a política de avaliação externa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 244p. 2021

AZEVEDO, F. A. **Cultura Brasileira**, 3a. Edição, Tomo III. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1953.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Limites e possibilidades históricas à educação Omnilateral**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BITTAR, M.; FERREIRA Jr., A. **A educação na Rússia de Lênin**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas: UNICAMP, número especial, p. 377-396, abr. 2011.

BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. **Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, p. 433-456, 2015.

BRASIL. **Painel do Coronavírus**. 2020. Disponível em <<https://covid.saude.gov.br/>> aceso em 12 nov 2020.

BRASIL, SEB/MEC. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, MEC/Secad, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf> Acesso em: 06 nov 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2ed – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014**.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social; Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Instrução operacional e manual de orientações nº 01 snas –mds / seb - mec**, 18 de dezembro de 2014. disponível em <
<http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2015/01/io-scfv-final.pdf>>
acesso em 08 dez de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.494 de 2007. **Regulamenta o FUNDEB**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**. [s.d]. Disponível em:<
<http://educacaointegral.mec.gov.br/>> Acesso em 19 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação**, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino médio inovador**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: . Acesso: 21 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: . Acesso: 21 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador: versão final. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador: versão preliminar. Brasília, DF, 2013b.. Disponível em: . Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a organização da Educação Profissional. Brasília, 2004. 10p.

BRASIL. **Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm> Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm> Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 867/2015. 2015. **Institui o “Programa Escola Sem Partido”**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2> . Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3076/2020. 2020. **Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se**. Disponível em: . Acesso em: 1/9/2016.

BRASIL, MEC. Programa Mais Educação : gestão intersetorial no território. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL, MEC. **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, 2009.

BRASIL. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL, MEC. **Educação integral** : texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação)

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BORTOLINI, Rosane Wandscheer. **A paideia grega**: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAVALIERE, A.M., COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral**: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: Ana Maria Villela Cavaliere; Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis - RJ: Vozes, p. 93-111, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. **A Educação Integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escola.** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.56/ p. 562 - 574/ SETEMBRO-DEZEMBRO. 2017. ISSN 1981-8106.

CAVALIERE, A.M., COELHO, L.M.C. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc. , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 jun 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, L. M. C. **História(s) da Educação Integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARUÍCIO, Lúcia Velloso. **Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660673>

DEWEY, John, (1959a). **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3ª. ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

ECHER, Isabel Cristina. **A revisão de literatura na construção do trabalho científico.** Revista gaúcha de enfermagem. Porto Alegre, v. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.

Emenda Constitucional nº 95 (EC 95) - Limite dos gastos públicos. A Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, **estabeleceu o Novo Regime Fiscal - NRF no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual vigorará por vinte exercícios financeiros.**

Emenda Constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019. **Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias.**

FALCON, F. J. C. **A época pombalina:** A época pombalina política econômica e monarquia ilustrada. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2018). **A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: Fragilidades e possibilidades.** Educação, Sociedade & Culturas, (52), 83–103.

FICANHA, Kathiane. **Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no Município de Francisco Beltrão- BR: qual formação integral?** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Paraná, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização.** Acervo Digital Paulo Freire, 1967. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1127>.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo.** In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-757.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida provisória nº746/2016 (Lei nº13.415/2017). Educação e Sociedade, v.38, n.139, p.355-372, 2017.

GALLO, S. **Pedagogia do risco: Experiências anarquistas em educação.** São Paulo: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.ma

GAMBOA, Silvio Sánchez (org); SANTOS FILHO. José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 8. Ed. – São Paulo, 2013.

GARCIA, Adilson de Campos; DORSA, Arlinda Cantero. **Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória.** Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018.

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: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação Brasileira** – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **“A escola tá mais... escolar”**: a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 193-210, jan./mar. 2016.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 1. **Introdução ao Estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. (1976). **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, Antonio. **La città futura**: 1917-1918. 1982. Torino: Giulio Einaudi.

GRAMSCI, Antonio. **Il nostro Marx**. 1984. Torino: Giulio Einaudi.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere:b**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUARÁ, Isa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, n. 2, 2º semestre, p.15- 24, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo escolar 2021. Diretoria de estatísticas educacionais. Brasília: MEC, 2022.

JAERGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de **2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.html. Acesso em 23 de julho de 2019.

LODI, Samantha. **NadezhdaKrupskaia:um estrela vermelha**. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2018.

LORENZONI, I. **Ensino médio inovador receberá adesão de escolas em fevereiro**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: . Acesso em: 02 fev. 2016.

LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Trad. Anderson Gonçalves. Petrópolis: Vozes, 2002.

KUENZER, Zeneida Acácia. **O trabalho como princípio educativo**. Cad. Pesq., São Paulo (68): 21-28, fevereiro 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1118/1123>. Acesso em 01 agosto 2021.

KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, N.K. **La educación de la juventud**. Nuestra cultura, Madrid 1978. Digitalización: Koba. Disponível em <<http://bolchetvo.blogspot.com/>> acesso em 15 jul 2020.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução: Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2008.

Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das **Leis** do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-**Lei no 5.452**, de 1o de maio de 1943, e as **Leis** nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de **julho** de 1991, a fim de adequar a **legislação** às novas relações de trabalho.

LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2015. P. 257-308.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa (Fundacao Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2022.

LIBÂNEO, José. C. **Alguns aspectos da política educacional do governo lula e sua repercussão no funcionamento das escolas.** Revista HISTEDBR online. Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008. Disponível em: _____. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensinoaprendizagem? Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: Acesso em: 13 mar./2013.

LÊNIN, V. I. **Cadernos Filosóficos.** ed. russa, 1947.

LENIN, Vladimir Ilitch .**As tarefas das uniões da juventude.** In: Obras escolhidas. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980. t. 3, p. 386-397. In: Revista HISTEDBR Online, Campinas, número especial, p. 367-376, abr2011 - ISSN: 1676-2584

MACIEL, LizeteShizueBomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>> Acesso em 22 de out. 2020.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx e Engels:** apontamentos sobre educação. Comunicações, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio/ago. 2017a. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959> Acesso em: 12 jul. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. **“Tradução” da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, v. 20, n. 4, p. 997-1017. out./dez. 2017b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915> Acesso em: 23 maio 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Traduções de José Carlos Bruni. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

Marx, Karl. **A miséria da filosofia.** São Paulo, Global, 1985a.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** 3ª edição, São Paulo, Global, 1988.

MARX, Karl. O Capital: Livro 1, Volume 1. São Paulo - SP. Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. O Capital: **crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl; O Capital: **Crítica da Economia Política**; ed. Civilização Brasileira; Livro 1; vol.1: 24ª edição. Rio de Janeiro-RJ; 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. – 1 e.d. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M. A. História da educação da Antiguidade aos nossos dias. 13. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. (1932). In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução Lucia PellandaZimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques, Angela M.B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a escola nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books .

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: **Caminhos da educação pública do Brasil: direitos a outros espaços educativos**. Porto Alegre, 2012. (p.129-146).

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, R. P. DE; COLAÇO, S. .; SEGUNDO, M. DAS D. M. .; GOMES, V. C. **A formação integral no ensino médio (des)integrado no brasil: a indissociável relação entre trabalho e educação**. Trabalho & educação, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 117–129, 2021. Doi: 10.35699/2238-037x.2021.26901. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26901>. Acesso em: 22 out. 2022.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MUSSI, Daniela Xavier Haj; BIANCHI, Alvaro. **Antonio Gramsci, a cultura socialista e a revolução Russa**. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ln/a/KPwk8MBRvjJYyWDtwdBvvqg/?lang=pt&format=pdf> acesso em 09 de nov 2021.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: Ed.UEL, 1999.

NETTO, José Paulo; Braz, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. – 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>> Acesso e: 08 de nov. 2020.

OLIVEIRA, Marco Auréli Gomes de; NETO, ArmindiQuillici. **Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.48, p. 269-285 Dez.2012.

PAIVA, Wilson Alves de. **O legado dos Jesuítas na educação brasileira**. Educação em Revista Belo Horizonte - v.31 n.04. p.201 – 222. Outubro-Dezembro 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação integral e currículo intertranscultural**. In: MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.189-206.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-2175-623661874.pdf>. Acesso em: 22 jun. de 2019.

PISTRAK, MoiseyMikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** – 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SÁ, Évila Cristina Vasconcelos; SILVA, Luciana de Souza. **A educação jesuítica e aspectos socioculturais coloniais luso-brasileiros na perspectiva de Manuel da Nóbrega. 2016.** Disponível em: <http://uece.br/eventos/semanadehistoriadafeclesc/anais/trabalhos_completos> Acesso em 17 jul 2020.

SALDAÑA, Paulo. **Governo corta repasse para educação básica e esvazia programas.** Folha de São Paulo. 2019. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml>> Acesso em 09 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 4ª Ed. Autores Associados, SP: 1981.

SILVA, Angelina do Nascimento. **Currículo e formação integral do estudante no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

SILVA, Macelo Lira. **Future-se s.a.: o “programa bolsonarista” para as instituições federais de ensino superior (ifes).** Germinal: marxismo e educação em debate, salvador, v. 11, n. 3, p.88-122, dez. 2019.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/355>. Acesso em: 25 maio 2017.

SILVA, D.R. **A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci**. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 141-170. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9.

SOARES, Fabia Pegoraro. **A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia**. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843/html> acesso em 27 de agosto de 2022.

SOUSA JÚNIOR, J. DE. **Politecnicidade e onilateralidade em Marx**. Trabalho & Educação - ISSN 1516-9537 / e-ISSN 2238-037X, v. 5, p. 98-114, 11. 1999.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>> acesso em 03 agosto 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957, p.3-29.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962, p.21-33.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6ª edição / Comentada por Mariza Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997, 263p.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. **A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago., 2019.

ZEN, Eliesér T.; MELO, Douglas Christian F. de. **Gramsci, Escola Unitária e a formação humana**. Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4628/2506>> acesso em 30 jun 2020.

8 APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Legislação que regulamenta a Educação Integral no Brasil.

Lei	Ementa	Artigos que falam sobre Educação Integral
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 30 – III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 33 § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 35 – A § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 1 – 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por

		cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 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;

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 - .8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 6 – 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.
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	Art. 1º -§ 1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.
Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016	Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação	Art. 1º Os Comitês Territoriais de Educação Integral têm caráter

	Integral e dá outras providências	consultivo e propositivo e a finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral nos territórios
Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016	Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências	Art. 1º -§1º Os Comitês Territoriais de Educação Integral constituem espaço de interlocução institucional para consolidação da intersectorialidade entre educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos humanos, assistência social e formação para a cidadania ativa, no âmbito da política de educação integral.
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional	Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional	Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Art. 14 - III - o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;
Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Art. 15 - § 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de

		implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.
--	--	--

APÊNDICE 2 – Manuais que orientam a Educação no Brasil.

Manual	Descrição
Articulação entre o mais educação e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Brasil sem miséria: manual de orientações e instruções operacionais	Orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação - PME.
Manual Operacional de Educação Integral 2014	Orientações para a participação das escolas públicas do Ensino Fundamental no Programa Mais Educação. Lista as atividades fomentadas pelo programa, organizadas por Macrocampos.
Passo a Passo Mais Educação 2011 - O Passo a Passo do Programa Mais educação	O Passo a Passo do Programa Mais educação apresenta um conjunto de orientações para a organização da escola no processo de implementação da educação integral, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida.
Programa Ensino Médio Inovador (2009 ^a ; 2009b; 2009c; 2011a; 2013a; 2013b)	Adesão ao programa