

Da educação integral ao Programa Mais Educação: Um panorama histórico

*De la educación integral hasta el Programa Mais Educación: Un
panorama histórico*

*From the integral educación to the Programa Mais Educação: a historic
panoram*

Aginaldo Mesquita de Lima Junior¹

Dra. Gionara Tauchen²

Resumo

A presente pesquisa surge com o intuito de compreender como se configura/configurou durante a história o conceito de educação integral, e como isso influenciou o delineamento do Programa Mais Educação. Assim, buscamos perpassar pelos ideários da Paideia grega, da concepção iluminista da Bildung e pelo registro marxista de formação omnilateral. Ainda, pretendemos realizar um breve levantamento sobre as experiências de educação integral no Brasil, até chegar ao Programa Mais Educação e a atual política brasileira de educação integral. A partir desse estudo, foi possível perceber que o conceito de educação integral ganha novas configurações com o passar de cada época, se impregnando de valores, buscando sempre uma formação mais completa para o ser humano.

Palavras chave: Educação Integral, Programa Mais Educação, História da educação.

Resumen

La presente pesquisa surge con el intuito de comprender como se configura/configuró durante la historia el concepto de educación integral, y como eso influenció el delineamiento del Programa Mais Educação. Así, buscamos perpassar los idearios de la Paideia Griega, de la concepción iluminista de la Bildung y por el registro marxista de formación omnilateral. Aun pretendemos realizar un breve levantamiento sobre las experiencias de educación integral en el Brasil, hasta llegar al Programa Mais Educação y a la actual política brasileña de educación integral. A partir dese estudio, fue posible percibir que el concepto de educación integral gana nuevas configuraciones con el pasar de cada época, se impregnando de valores, buscando siempre una formación más completa para el ser humano.

Palabras clave: Educacion Integral, Programa Mais Educação, História de la educación.

Abstract

The presente research comes up with the objective to understand as configure/configured during the history the concept of integral education, and how this concept has influenced in the design of the Programa Mais Educação. So, we look for pass through the ideas of the grrek Paideia, to the illuminist conception of Bildung, and for the Marxist register to the omnilateral formation. Still, we pretend make a fast lifting, about the experiences of integral education in Brazil, until arrive in the Programa Mais Educação and the Brazilian policy of integral education. Starting of this study, was possible understand who the concept of integral education is won new configurations with the pass of the time, impregnating of values, seeking out always a formation more complete for the human being.

¹ Licenciado em Letras Português/Espanhol, mestrando em Educação; Universidade Federal do Rio Grande-FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; agnaldo-mesquita@hotmail.com.

² Doutora em Educação; Universidade Federal do Rio Grande- FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; giotauchen@gmail.com.

Key Words: Integral Education, Programa Mais Educação, History of Education.

Introdução

A busca por uma formação de qualidade que possa contribuir com o desenvolvimento das dimensões humanas vem se destacando no debate educacional. No Brasil, algumas estratégias buscaram, ao longo do tempo, garantir aos estudantes uma formação mais ampla, quanto possível, e com a qualidade necessária para seu desenvolvimento. Podemos citar, neste contexto, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado “Escolas-Parque”, pensado e concebido por Anísio Teixeira, ao longo de seu mandato como Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia, no ano de 1950 e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), desenvolvidos por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, em seus mandatos como vice-governador e governador do Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 1983/1990. Dentre outras experiências, as supracitadas foram as que ancoraram, enquanto vanguarda, as experiências brasileiras de educação integral, conforme apontado pelo estudo de Chagas, Silva e Souza (2012). Essas experiências, não tiveram, no entanto, a continuidade para que pudessem se consolidar, no contexto educacional brasileiro, devido a questões econômicas e de cunho político/social.

A Constituição Federal de 1988, registra, entretanto, esta preocupação, tal como posto em seus artigos 205 e 206, em que se destaca a necessidade de uma formação integral nas escolas brasileiras. Essa intencionalidade é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos de 53, 57, 58 e 59, e da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), no artigo 34.

Estas proposições, decorrentes das políticas educacionais e dos diversos segmentos sociais, culminaram com a criação do Programa Mais Educação, em de abril de 2007, configurando-se como principal estratégia de indução à uma política de educação integral em território brasileiro. A construção desta política, também decorre das compreensões de educação integral que se entrecruzam na história humana e convergem para o delineamento do referido Programa.

Nesse sentido, busca-se criar oportunidades, aos estudantes das escolas públicas brasileiras, para uma formação que contribua para o seu desenvolvimento integral, compreendendo o desenvolvimento das dimensões políticas, éticas, corpóreas, cognitivas, etc. Neste sentido, observa-se que a partir de algumas concepções históricas de formação humana, como a Paideia Grega, a *Bildung* Alemã, o modelo de formação Omnilateral de registro Marxista, dentre outros, estão presentes na organização de algumas estratégias para o

desenvolvimento desta política. Cabe ressaltar ainda, que a busca pela compreensão das diversas concepções de formação são de extrema importância para que se possa compreender a intencionalidade e as finalidades do Programa Mais Educação. Assim, o presente trabalho objetiva compreender as diversas concepções de educação integral e como essas estão presentes na proposição do Programa Mais Educação, além de perpassar as principais experiências de educação integral dirigidas no Brasil.

Orientada por este propósito, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem metodológica qualitativa, de cunho hermenêutico, acreditando assim como Hermann (2002), que “abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica”(HERMANN, 2002, p.29) e que, dessa forma, pretendemos ampliar as a compreensões sobre o tema. Além disso, o presente estudo se configura, segundo Gil (1987), quanto à sua natureza, como uma pesquisa básica, que pretende gerar conhecimentos que possam contribuir para o avanço dos estudos sobre o tema. Por fim, este trabalho caracteriza-se também como pesquisa bibliográfica e também documental quanto a seus procedimentos, uma vez que ainda segundo Fonseca (2002 apud SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009), se utilizará de bibliografias e outros documentos oficiais para as interpretações e compreensões do objeto de estudo.

1. A Paideia grega e o desenvolvimento integral do Homem

O conceito de uma educação integral surge em um período longínquo, na antiga Grécia, a partir da discussão da ideia de Paideia, que conforme posto por Coelho (2009), era a semente do que mais tarde seria denominado educação integral. Porém, Paideia não se referia apenas à educação, mas a um modelo de desenvolvimento de sociedade, pautada pelo respeito ético e ampliação de valores culturais da Grécia antiga. Aqui, entretanto, refere-se apenas ao modo educativo proposto naquele momento. Em “A República”, Platão designa Sócrates para pensar o desenvolvimento educativo do Estado a ser proposto. Este por sua vez, em diálogo com Adimanto, apresenta um programa educativo que buscava educar o corpo e a alma através da ginástica e da música, onde seriam trabalhados aspectos éticos, culturais e sociais, através inicialmente de fábulas e posteriormente da música, uma vez que acreditava-se ser esta a entrada para a alma, além de histórias que visassem contribuir para a formação das crianças. A partir do posto por Jaeger (1989), é possível perceber que o modelo de formação grego proposto, era revolucionário, uma vez que compreendia todo esforço humano quanto possível, tanto da comunidade quanto do indivíduo. Assim, o ideal de formação, conforme posto por Jaeger (1989, p.24), “[...]manifesta-se na forma integral do homem, na sua conduta

e comportamento exterior e na sua atitude interior”. Percebe-se então que a ideia de formação aqui posta vai além da pura transmissão de conhecimentos. Buscava se levar em consideração a complexidade humana, em aspectos éticos, físicos, cognitivos e sociais. Ainda a partir das palavras do referido autor, podemos depreender o que seria o germe do modelo de educação proposto:

Colocar estes conhecimentos como força normativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela sua argila e o escultor suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do homem vivo. Os gregos viram primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente. Constituído de modo correto e sem falha, **nas mãos, nos pés e no espírito.** (p.09) (JAEGER, 1989, p. 12, GRIFOS NOSSOS).

Cabe ressaltar, novamente, a referência às diversas esferas do ser: o espírito seria o desenvolvimento mental, com referências à conhecimentos culturais, artísticos, etc. Os pés em relação ao desenvolvimento físico, da corporeidade, esportiva, etc. Por fim, as mãos representariam o desenvolvimento para o trabalho.

Ainda, o modelo educacional proposto a partir da Paideia, versava em torno do conceito de *Arete*, que segundo por Jaeger (1989) refere-se à uma unidade em todas as excelências (ou o mais próximo que se possa alcançar disso). Oliveira e Oliveira (2014), mostram ainda que a Paideia é o deslocamento de um homem individual, para um homem pautado no coletivo. Na obra platônica “O sofista”, no diálogo entre Sócrates e Teeteto, apresenta-se a ideia de educação como contraponto à tolice. Tolicice nesta concepção, refere-se à ignorância de pensar conhecer o desconhecido. Este conceito, encontra-se intimamente ligado ao conceito de *Arete*, conforme posto em Jaeger (1989). Todo esforço educativo deveria convergir para o alcance da *Arete*, ou seja para que se alcance um patamar de perfeição humana capaz de traduzir as dificuldades do espírito para que se aperfeiçoe o homem a partir de sua própria natureza.

Percebe-se assim que a premissa de formação integral posta em estudo na Grécia antiga, baseava-se sobretudo na formação ética e cultural do homem, porém em observância com as classes assumidas dentro do sistema social vigente. Ainda, nota-se o esforço de uma comunidade para a formação do indivíduo, e do indivíduo para formação da comunidade, através da colaboração física, artística ou intelectual.

2. O Conceito de *Bildung* Alemã: O ideário Iluminista de Educação Integral

No início do século XVIII, a modernidade iniciava sua caminhada, a partir do período do Iluminismo, conhecido como Século das luzes. Nesse período, a filosofia alemã, buscava uma reformulação da ideia de Paideia, a partir de uma visão moderna, conforme posto em Flickinger (2009). Tal movimento de reformulação, propunha um conceito de *Bildung do Homem* que, em linhas gerais, buscava uma formação que chegasse o mais próximo da força máxima humana, entendida como perfeição.

Acreditava-se que somente através da razão se chegaria a um conceito preciso da essência humana e, assim, à perfeição do ser. Immanuel Kant acreditava que o esclarecimento era a forma de se utilizar a razão em prol do alcance da instancia máxima do ser. Para isso, entretanto, segundo Kant, era necessário somente a liberdade: “que, porém, um público se esclareça a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável.” (KANT, 1985, p.102). Neste sentido, a autoformação, por meio da liberdade, compunha o conceito da *Bildung*. A razão era, portanto, a forma de alcance de um ser humano mais completo quanto possível.

Oliveira e Oliveira (2009), sintetizam assim a ideia da *Bildung*: “processo de autoconhecimento, autocultivo espiritual, a *Bildung* é o movimento do uso crítico e construtivo da razão humana [...]”. A partir do posto, é possível entender que a autonomia de formação, juntamente com a liberdade de escolha de atitudes e pensamentos, são os pilares principais da busca pela perfeição humana. Cabe ressaltar que o Estado e a sociedade assumem papéis de extrema importância para o desenvolvimento humano, uma vez que, conforme Flickinger (2009), são eles os responsáveis por dispor as condições necessárias para a realização da *Bildung*.

Isso dito, mostra que uma das principais propostas do ideário de educação iluminista, assenta-se no entendimento de que o sujeito é preparado através do conhecimento para a vida livre em sociedade. Gadamer (1999) sintetiza a etimologia da *Bildung* como a “imagem” (*Bild*), somado ao processo de *Devir* (tornar-se, transformar-se) do homem, ou seja, compreendendo a *Bildung* como processo de tornar-se imagem ideal. Porém, sua realização como ideal é dependente de uma ética, alcançada somente através razão, ao ser efetivado enquanto membro de um Estado, configurando-se assim como homem completo, conforme posto em Nicolau (2013).

Em contraponto à ideia de formação grega, compreende-se a *Bildung* como processo de transformação humana pela razão, e não mais pela posição social assumida. Assim, é pressuposto o desenvolvimento do homem a partir de sua autonomia e da liberdade de escolhas e de pensamento, propondo, assim, uma autoformação ou uma transformação de si,

convergindo para um ideal de homem, membro de uma sociedade e parte de um Estado. Para isso, faz-se necessário o esclarecimento³ crítico do conhecimento humano, uma vez que somente através dele se alcançaria a perfeição do ser. Nesse caso, a transformação do homem, poderia ser alcançada olhando para dentro do próprio homem.

3. A formação omnilateral como registro marxista de Educação Integral

Ainda que não abordasse diretamente em seus textos a questão educacional, Marx acreditava na educação como forma de superação da sociedade capitalista. Para Marx, a propriedade privada e a divisão social do trabalho impunha ao homem uma formação dita unilateral, uma vez que este modelo mantinha o sistema de prioridade do capital, privilegiando apenas um aspecto da formação buscando perpetuar o sistema capitalista, conforme posto em Oliveira e Oliveira (2014).

Em contraponto à este modelo de formação, Marx propunha uma visão omnilateral da formação do homem, como forma de aproximação á uma completude alcançada pelo desenvolvimento de todas as capacidades do individuo. A omnilateralidade, conforme Oliveira e Oliveira (2014), pode ser entendida como:

“[...] entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo. O Homem se autoconstrói na relação com a natureza, os demais seres[...] o ser humano está em processo de autoformação, de autoprodução. Portanto, o trabalho é central para a compreensão de todas as lateralidades humanas porque são processos de autoformação ou de autoprodução de si mesmo.”
OLIVEIRA E OLIVEIRA (2014, P.218-219)

Percebe-se aqui o papel central do trabalho para o autodesenvolvimento do indivíduo, aliado à educação. Segundo Marx e Engels (2011), esse seria o único modo de elevar o proletariado buscando a superação da classe burguesa, promovendo assim a extinção da separação do trabalho manual e do trabalho intelectual. Segundo Vasconcelos (2012), essa separação norteou os princípios educativos capitalistas, fragmentando sua estrutura e promovendo uma formação baseada na unilateralidade dos sujeitos.

Ainda em Marx e Engels (2011), são apresentadas as três distinções de educação, definidas pelas idades dos estudantes para o desenvolvimento de um programa educativo completo, aliando o trabalho fabril à manutenção de uma qualidade no ensino. As três

³ Conforme Kant (1985), esclarecimento se refere à “*é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado.*” (p.100). A menoridade, por sua vez, refere-se a incapacidade de fazer o uso de sua razão sem o direcionamento de outro homem.

subdivisões colocadas, são a educação intelectual, corporal e politécnica. A primeira, refere-se à conteúdos morais, éticos e humanitários, visando a formação de cidadãos que possam ir em contraponto à alienação produzida pelo sistema educacional. A segunda, são exercícios corporais promovendo cuidados à saúde do corpo. Por fim, a educação politécnica que irá propor a base de todo processo produtivo de trabalho e o conhecimento de ferramentas e técnicas de trabalho. Em Marx (2010), percebe-se também a crítica a formação unilateral e a necessidade de uma formação omnilateral para libertar o proletariado das amarras políticas impostas pelo capitalismo. A busca pela emancipação humana encontra centralidade na obra de Marx, encontrando o completo desenvolvimento humano como forma de humanizar a sociedade, melhorando a relação das pessoas consigo mesmas e com o próximo. Marx (2011), acredita que somente confiando no ensino pública, poderá emancipar a sociedade, libertação intelectual e desenvolvimento da consciência social.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a concepção marxista, voltada para a educação integral, voltava-se para uma formação mais humanizada, buscando alcançar os diversos campos de desenvolvimento humano, visando a emancipação dos sujeitos através da politecnicidade para que se possa superar o sistema capitalista e promover uma formação omnilateral.

4. A educação Integral no Brasil e o Programa Mais Educação: Confluências

4.1 Experiências de Educação Integral no Brasil

A educação integral é um tema antigo de certa forma enraizado na cultura escolar da elite brasileira. A prova de tal afirmação pode ser confrontada a partir do seguinte trecho desenvolvido por Giolo (2012, p. 94):

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral: os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral, e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da república, dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos [...], a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno [...]. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação integral, recebendo no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos. (GIOLO, 2012, p.94)

Porém, o debate sobre a educação integral no Brasil assume caráter público como reflexo do movimento da Escola Nova, surgido no final do século XIX e início do século XX. Tal movimento ecoou como um grito por uma educação pública, de qualidade e igualitária

para todos os segmentos da sociedade, incorporando em sua concepção um ideário de vida em comunidade, que pudesse desenvolver a sociedade como um todo por meio de uma formação mais completa quanto possível para seus estudantes. Como registro histórico deste movimento, em 1932, é desenvolvido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento, assinado por diversos pensadores, buscava sintetizar o ideário de uma escola pública que abarcasse em sua concepção as mais diversas formas de desenvolvimento do homem, em uma escola que tivesse como objetivo “‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo.” (AZEVEDO et al, 2010, p. 40). Além disso, o manifesto apontava ainda para a educação como força principal para o desenvolvimento da Nação.

Os reflexos do movimento e do Manifesto ecoaram nas décadas posteriores. Exemplo disso é o desenvolvimento das escolas-parque (Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro) pensadas por Anísio Teixeira na década de 1950, que tinham por objetivo alavancar o desenvolvimento do país e desenvolver sua economia através da educação. Segundo Chagas, Silva e Souza (2012), este projeto propunha uma educação que pudesse promover integração entre a escola e a sociedade e que objetivasse a mudança social na vida dos estudantes provenientes das classes mais populares. Os ideários do programa político de educação integral não tiveram, entretanto, a continuidade necessária, em virtude do golpe político/militar que assolou a nação e engavetou diversos projetos importantes para a educação, dentre eles os projetos de uma educação integral para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

Somente na década de 1980, retomam-se as discussões sobre uma escola pública que pudesse abarcar uma visão mais ampla da complexidade da formação humana, ampliando os horizontes formativos de seus estudantes. No governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987), foram implantados os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Com arquitetura de Oscar Niemeyer, que contribuía para a criação de uma identidade escolar além de estar totalmente pensado para o desenvolvimento das atividades escolares em tempo integral. A programação pedagógica dos Cieps contava com um programa completo de leitura e escrita, além de matemática e aritmética com as mais diversas contribuições das ciências sociais, filosofia, artes e esportes. Além disso, houve ainda a preocupação com a saúde dos estudantes, uma vez que a escola incluía em sua execução um gabinete médico e odontológico, um amplo refeitório para a realização da alimentação e quadras poliesportivas para a realização de atividades físicas regulares, conforme pode-se verificar em Klein (2012).

Nos anos seguintes, o governo de Fernando Collor manteve o projeto dos Cieps, porém alterou seu nome para Centro integrado de Atendimento à Criança (Ciacs), e tinha um viés mais assistencialista que seu antecessor. Com o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assume o governo e mantém a ênfase nos projetos, porém com nova nomenclatura novamente, passando a ser denominado Centro de Atenção Integrada à Criança (Caics). Os Caics, entretanto, foram considerados apenas uma estratégia eleitoreira, sendo finalizado no ano de 1995 (KLEIN, 2012).

No ano de 1988, a promulgação da Constituição Federativa do Brasil apontava alguns pontos importantes que faziam referências às políticas de educação integral, conforme visto em seu artigo de nº 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (Grifos nossos. BRASIL, 1988, p.121).

Nesse sentido, percebe-se contemplado neste artigo uma formação integral ao educando, tal qual proposta pela Paideia grega, visando o pleno exercício de seus direitos como cidadão. Também, percebe-se o ideário do registro omnilateral ao propor qualificação para o trabalho. Além disso, busca incentivar participação da sociedade em geral no desenvolvimento da educação, resgatando o ideário escolanovista de educação comunitária voltada para o desenvolvimento da cidadania. Tal ponto encontra-se ratificado também no Artigo 206 da Constituição ao garantir [...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, p.121). Essas proposições, remetem ao ideário iluminista da Bildung, ao propor a liberdade de desenvolvimento do ser, com as condições adequadas para que se alcance o esclarecimento.

Em 1990, com o delineamento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴, houveram proposições para assegurar uma formação mais completa às crianças e adolescentes. Logo no art. 03 do ECA, percebe-se indícios dessas proposições:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes (sic), por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e

⁴ Regulado pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.(BRASIL, 1990, p.01)

Uma vez que este documento é uma importante forma de assegurar os direitos das crianças e adolescentes (principalmente em idade escolar), percebe-se o interesse do Estado brasileiro em assegurar uma formação integral aos seus estudantes, observando a importância desta para o desenvolvimento da sociedade.

No ano de 1996, após oito anos de debate, promulga-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9.394/96. Nesta, aparecem algumas referências ao desenvolvimento integral dos estudantes, a exemplo do Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.12)

Novamente, tem-se a ideia de um desenvolvimento integral, tal como posto na Paideia grega, além de também referir-se à educação comunitária escolanovista. Já no Ensino Médio, temos, talvez, orientações mais próximas das concepções de Bildung iluminista e de formação omnilateral marxista, pois no Art. 35 expressa-se o objetivo de desenvolver o estudante para o trabalho, com capacidade de adaptação para os diversos contextos sociais e de trabalho. Já no inciso terceiro, busca-se o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996, p.14). Tal como as propostas iluministas, a autonomia de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico e intelectual como forma de preparo para a vida livre na sociedade.

4.2 O Programa Mais Educação como indutor de uma política de Educação Integral

Após esta caminhada, em 2007, é divulgado através do decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que visava integrar estados, municípios e federação junto à comunidade escolar, com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Neste documento, inicia o delineamento de uma política, que dentre outros pontos, visava desenvolver uma estratégia de indução à uma política de implantação progressiva da educação integral em território brasileiro. Dentre várias proposições, este documento intenciona

[...] VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física; [...] XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; [...] XVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; (BRASIL, 2007a, p.01)

No mesmo período, o Ministério da Educação (MEC) publica a Portaria interministerial 17, de 24 de abril de 2007. Este Documento, conforme dito em sua composição, visa instituir o Programa Mais Educação, que por sua vez, tem por objetivo “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007b. p.01). Nesse sentido, o referido Programa buscava ser instrumento de realização das propostas contidas no Plano de Metas citado anteriormente, e para isso, contava com a parceria de outros ministérios, como do desenvolvimento social e combate à fome, esporte e cultura, além de outras ações de outros Ministérios que porventura viessem a somar com o desenvolvimento do Programa, além da colaboração também de estados e municípios, configurando-se assim como política intersetorial de desenvolvimento da educação. Essa intersetorialidade, é de extrema importância para o delineamento do programa, que ainda estava em processo de discussão e construção. Observando as experiências anteriores, foi apontada a imprescindibilidade de articulação de outras políticas para que se possa conceber uma política de educação integral que pudesse suprir as carências e necessidades das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2009a).

Entretanto, apesar de sua criação se dar no ano de 2007, somente em 2010, com a publicação do Decreto 7.083, os horizontes e objetivos do PME são ampliados, com disposições sobre orçamento de financiamento, políticas de gestão, responsabilidades, organização, avaliação e estrutura que seriam os norteadores de desenvolvimento da política de educação integral. Nesse documento, são apresentados como objetivo do PME as seguintes proposições:

I formular política nacional de educação básica em tempo integral; II promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico (sic) de educação integral. (BRASIL, 2010, p. 01-02)

Ainda no bojo das discussões referentes ao PME, em 2009, o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é lançado a Série Mais Educação, com uma trilogia de textos⁵ voltada para o aporte teórico e embasamento conceitual necessária para a implantação do PME. Esses textos (BRASIL, 2009b) propunham induzir um amplo debate sobre a inserção de novas estratégias colaborativas que contribuíssem para o desenvolvimento da escola pública e superação de dificuldades históricas presentes no campo da educação brasileira.

O PME passou nesse contexto a ser orientador da política de educação integral no Brasil. Sua caracterização se dá pela estreita relação entre espaços e tempos como elementos fundamentais para qualificar estratégias educativas que visem uma educação integral. Assim, o PME surge, tal como posto em Brasil (2009a), “como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares”. (BRASIL, 2009 a, p.18)

O PME, segundo BRASIL (2010), tem por finalidade “[...]a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010, p.01) ”, o que irá configurar o tempo integral, caracterizado pela predominância de pelo menos 7 horas diárias durante o período letivo. A esse respeito Arroyo (2012, p. 33) explica que

[...] porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola.(ARROYO, 2012, p.33).

As escolas públicas brasileiras, historicamente ,se configuraram como um espaço espremido da rotina de crianças e jovens (GIOLO, 2012). Segundo estudos de Giolo (2012), as escolas foram organizadas pobre e deficientemente para alfabetizar e entregar seus alunos para o mundo do trabalho, em detrimento da atividade intelectual. Nesse sentido, é notório que para se alcançar novas possibilidades de formação, uma escola de apenas quatro horas seria insuficiente. Porém, ainda conforme Brasil (2009a), “de nada adiantará esticar a corda do tempo[...] (BRASIL, 2009a, p.18) se isso não se configurar como estratégias de diferenciação do modelo habitual de educação. Arroyo (2012) também analisa que uma dose

⁵ O primeiro denominado Gestão Intersetorial do Território, o segundo intitulado Educação Integral: texto referencia para o debate nacional, e o último Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos pedagógicos para projetos pedagógicos de educação integral.

do turno atual da escola pública já resulta em condenações para nossas crianças e adolescentes, através de reprovações, repetências, evasões e outros problemas provenientes do ambiente escolar, nesse caso, “mais uma dose do mesmo turno será insuportável (ARROYO, 2012, p.33) ”.

Ao referir-se ao espaço, a política brasileira expressa que

[...] os **espaços** são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Lugares onde se encontram os objetos de conhecimento seja no âmbito da cidade ou no campo. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa (BRASIL, 2009c, p.21).

Apesar de o espaço físico escolar ser restrito, é importante que se conceba qualquer espaço público da comunidade como detentor de possibilidades de formação para os estudantes. Para isso, é necessário que se transforme o espaço da comunidade em lugar de aprendizagem. Neste sentido, Cunha (2008, p. 184) aponta que:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuí-mos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades.

Com a transformação do espaço em lugar, abre-se a possibilidade de construção de um território. Ainda em Cunha (2008), tem-se a ideia de território como ocupação de lugar, imbuído de intencionalidades e disputas de sentidos. Assim, um território educativo se constitui a partir de ideias, percepções e aprendizagens de seus sujeitos.

Nesse sentido, o PME em seu aporte legal, traz dentro de seus princípios a seguinte proposição:

II a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; [...] V o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; (BRASIL, 2007, p.01)

Percebe-se que a comunidade escolar integrada pode contribuir para o desenvolvimento das ações de educação integral. Assim como a Associação Cidade Escola Aprendiz (2007) propõe, os espaços escolares devem ser extrapolados, com o objetivo de alcançar novos aprendizados para seus alunos. Nesse caso, os espaços da comunidade devem se confundir com os espaços da escola, e a escola por sua vez, deve ser espaço da comunidade, num movimento simbiótico de apropriação e aproximação de ambos.

Distante do proposto nas experiências dos CIEPs, onde se desenvolveu uma arquitetura única e singular para todas as escolas contempladas, o que se propõe com o PME é que a escola absorva os anseios de seus estudantes e de sua comunidade e que seu espaço se constitua com uma identidade do local onde está inserido, com suas especificidades sociais, culturais e históricas.

A qualificação do espaço escolar, no contexto de ampliação do tempo escolar, é de extrema importância, uma vez que conforme demonstrado por Arroyo (2012), as condições de viver dos estudantes, muitas vezes são precárias. Nesse sentido, a qualificação do espaço escolar, é a dignificação de uma parcela significativa da rotina das crianças e jovens, dando mais possibilidades de desenvolvimento e maior autoestima para as caminhadas de aprendizagens. Assim, ainda conforme Arroyo (2012), precisam ser exigidos do Estado “[...] espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência (ARROYO, 2012, p.34)”, para que possamos desenvolver a formação integral dos estudantes.

Cabe ressaltar, porém, que ao falar sobre qualificação do espaço escolar, não exige a escola de ofertar educação integral, ainda que tenha dificuldades com a infraestrutura. A partir do posto em Brasil (2011a), é ratificada esta ideia:

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, 2011, p.22)

Assim, o PME ao passo que induz à qualificação do espaço escolar, sugere que a escola precisa interagir com seus próprios espaços físicos e com os espaços da comunidade à sua volta, promovendo integração e ampliando as experiências e as percepções dos seus estudantes sobre o espaço onde vivem.

Cabe frisar assim, que conforme Brasil (2011b) deixa claro, “um novo olhar sobre tempos e espaços educativos resulta em novas oportunidades de aprendizagem.” (Brasil 2011b p.19). Nesse sentido, o PME configura-se como principal estratégia para o desenvolvimento de uma educação integral no Brasil, e a ampliação dos espaços e tempos educativos são os instrumentos utilizados para que se alcance esse objetivo.

Considerações Finais

Por fim, cabe elucidar aqui o conceito contemporâneo de educação integral, conforme abordado por Moll (2009), como uma percepção da necessidade de ampliação do tempo de

escola, visando alcançar o tempo integral, para posteriormente com a qualificação do tempo de permanência do aluno na escola, se possa promover uma educação integral, que reconheça e aborde todas as dimensões de formação humana. Estas ideias, encontram-se em plena consonância com o proposto pelo PME, que ao ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, amplia também suas possibilidades formativas, através de oficinas e atividades no turno inverso.

Foi necessário aqui, percorrer o longo caminho das ideias de formação integral, com o objetivo de perceber que movimentos influenciaram o delineamento do PME, uma vez que este se configura como principal estratégia de indução à política de educação integral. Foi possível perceber que os ideais de educação integral estão em permanente mudança, se impregnando de valor a cada passagem de tempo, e a cada paradigma instaurado, sempre com vistas à formação humana integral, conforme Moll (2011).

É preciso acentuar ainda que a construção da política de educação integral no Brasil, é fruto de décadas de estudo e debate, porém que ainda há muito o que se discutir e propor para que se alcance uma formação tão ampla quanto possível para nossos estudantes. Sabe-se também, que assim como posto por Moll (2011), a construção de uma política de educação integral pressupõe debate e trabalho em conjunto dos mais diversos atores, dos mais diversos setores da sociedade, para que se possa alcançar uma educação pública de qualidade que proponha uma formação mais múltipla e humana para os estudantes brasileiros. Ainda que signifique um trabalho exaustivo, os frutos dessa construção terão resultados positivos e propositivos, com capacidade de mudança (para melhor) no cotidiano escolar brasileiro. De modo similar, a necessidade de divulgação e universalização das diferentes experiências com o tempo integral em muito tem contribuído para a consolidação da educação integral nas escolas brasileiras.

É importante ainda, chamar atenção para a necessidade de continuidade de investimento e apoio dos programas de implantação/implementação da educação integral no Brasil. Foi possível perceber durante o texto, que a descontinuidade das políticas foi a grande responsável pela não implementação de estratégias de indução à educação integral através do tempo integral. Os grandes avanços alcançados pelo PME, necessitam de seguimento para que se mantenha a ampliação do tempo escolar, e que através dele se possa ofertar uma formação de qualidade para os estudantes brasileiros, porém mais do que manutenção é preciso que se amplie e se qualifique a ampliação deste tempo. No epicentro da ampliação e qualificação dos investimentos, questões como estrutura física escolar propícia para o desenvolvimento de atividades em turno integral, currículo que abarque as múltiplas dimensões de formação

humana, profissionais com formação adequada e permanente para o trabalho com a educação integral, bem como a valorização dos mesmos e, por fim, a necessidade de participação popular de toda comunidade para que os projetos de educação integral se solidifiquem no ideário escolar brasileiro.

Referências

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**. São Paulo, 2007.

ARROYO, M. O direito tempos-espaço de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, F. de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de jul. 1990. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, Df, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 11 setembro 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. MEC, Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. MEC, Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. MEC, Brasília, 2009c.

_____. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011a.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em Jornada ampliada**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011b.

BOFF, L; BUZZI, A.R. (Coord.). **Immanuel Kant: textos seletos**. Edição Bilíngue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. Ed. Petrópolis, Vozes, 1985.

CHAGAS, M.A. M; SILVA, R.J.V; SOUZA, S.C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-82.

CUNHA, M. I. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 12, n. 03, p. 182-186, set./dez. 2008.

FLICKINGER, H. G. A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. In: CENCI, A.V; DALBOSCO, A.V; MÜHL, E.H. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 64-80.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3 ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Vozes, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo, Atlas, 1987.

GILOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAEGER, W.W. **Paideia: a formação do homem grego**. 3 ed. Tradução por Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KLEIN, T. P. **O programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS**. 2012, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle. Canoas. 2012. [Online]

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélcio Schneider, São Paulo: Boitempo, 2010

MARX, K. ; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MOLL, J. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Ano XIII, n. 51, ago.out. 2009

_____. **Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível**. In: Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011.

NICOLAU, M.F.A. **O conceito de formação cultural (Bildung) em Hegel**. 2013, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013. [Online]

OLIVEIRA, A. R; OLIVEIRA, N.A. **Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral**. In: CENCI, A.V; DALBOSCO, A.V; MÜHL, E.H. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 208-222.

PLATÃO, A **República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T.(Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VASCONCELOS, R.D. **As políticas públicas de Educação Integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012, 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2012. [Online]