

PROTEÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL? CONCEPÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TEMPO INTEGRAL

FULL PROTECTION AND/OR WHOLE EDUCATION? CONCEPTIONS FOR THE EXTENSION OF THE SCHOOL DAY IN EDUCATIONAL POLICIES

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva¹
Alessandra Victor Nascimento Rosa²
Érika Christina Gomes de Almeida³

Resumo: Este artigo objetiva analisar as concepções de educação integral e(m) tempo integral identificadas em documentos federais, no período de 2001 a 2014. Diante da premência do tema, reforçada atualmente com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta do tempo integral em 50% das escolas públicas, esta reflexão é pertinente uma vez que envolve a articulação entre diferentes setores, ações e interesses. Desta forma, tendo como base metodológica as pesquisas bibliográfica e documental, foram examinadas em textos oficiais – relacionados à construção da agenda da educação integral e do tempo integral – quais foram as principais ações desenvolvidas, nos últimos anos, que fortaleceram as referidas temáticas. Em seguida, por meio da análise qualitativa, esse artigo indica as concepções evidenciadas nesses documentos; e com base nas contribuições teóricas de importantes autores, que se dedicam às temáticas da política educacional e da educação integral e(m) tempo integral, busca problematizá-las. Como resultado, a pesquisa aponta que existem diferentes concepções que estão em disputa na agenda política. Assim, inspiradas pela aproximação com a ideia de proteção integral, novas formulações vem sendo propostas para as discussões acerca da educação integral – revelando o interesse em articular as ações educacionais as de caráter social, por meio da implantação da escola em tempo integral.

Palavras-chave: educação integral, tempo integral, proteção integral, políticas educacionais.

Abstract: This article aims to analyze the concepts of Whole Education and Full-Time Education identified in federal documents from 2001 to 2014. Given the urgency of this issue, currently increased by the approval of the new National Education Plan which targets full time education offerings in 50% of the schools, we consider important the reflection over the subject as it involves different policies, actions and interests. Thus, methodologically we used the bibliographical and documentary research; and we've searched official documents for which were the main actions developed in the last decade that have strengthened the theme and then, after a thorough analysis of those documents, we've identified which were the main present concepts. Finally, we've highlighted the concepts that we think are the most evident and analyzed them based on the theoretical contributions made by important authors whose works are dedicated to the educational policy and the full time whole education subjects. As a result, the article indicates that there are different concepts that are in dispute on the governmental policies programs. Thus, inspired by the approach to the idea of full protection, new formulations have been proposed for the discussions about whole education.

Keywords: Whole education, full-time, full protection, education policies.

INTRODUÇÃO

- ¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro/RJ, CEP: 22451-900. Mestre em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO. Pesquisadora colaboradora do NEEPHI/UNIRIO e membro do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (Gefocce). Endereço pessoal: Rua Santa Rosa, 91/805, Santa Rosa, Niterói/RJ, Brasil. CEP: 24240-225. E-mail luisafigueiredoamaral@gmail.com
- ² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro/RJ, CEP: 22451-900. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/CNPq) e do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (Gefocce).
- ³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/CNPq). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce. Rua Juiz de Paz José Lemos, 279 - Bairro Vila Bretas, Governador Valadares/MG, CEP: 35030-260

A atual realidade social e econômica brasileira tem redefinido as concepções, funções e práticas da escola. A preocupação com os novos desafios impostos por uma sociedade mercadológica, individualista, globalizada, entre outros fatores, têm levado diferentes sujeitos a buscarem parâmetros para a educação nacional.

Em um momento em que “a tão retomada mundialização dos mercados pretende impor, como motor da vida, uma racionalidade econômica que consiste em valorizar as coisas somente à medida que produzem benefícios econômicos [...]” (SANTOMÉ, 2001, p. 77), a busca de benefícios mercadológicos e(ou) econômicos tem influenciado no julgamento de perspectivas e ações educacionais. Decerto, com a democratização do acesso a escola pública, as bases do formato da escola tradicional, tal como a conhecemos, precisam ser modificadas, uma vez que o regime democrático exige novas possibilidades educacionais, compatíveis com a demanda atual.

Nesse contexto e há algum tempo, a educação em tempo integral tornou-se um dos principais pontos de reflexão educacional, especialmente para aqueles envolvidos com a escola pública. Ainda neste bojo, destacamos que muitas vezes associada à ampliação do tempo escolar está a perspectiva de uma formação a mais completa possível, comumente denominada educação integral.

No entanto, apesar de o tempo integral estar regulamentado em lei⁴, os sentidos assumidos para a educação integral são diversos, variando conforme os projetos de sociedade e de ser humano em questão. Assim, mais do que simples tendência, essa nova incidência é também sobre fins e procedimentos que tecem os sentidos da educação. Ou seja, sobre discussões que atravessam a história e a política da educação brasileira.

Diante desse quadro, neste artigo assumimos como objetivo descrever e analisar as concepções de educação integral e(m) tempo integral, que podem ser identificadas nas políticas educacionais federais, planejadas para as escolas brasileiras no período de 2001 a 2014. Nossa intenção é apontar elementos que possam contribuir para uma reflexão atual sobre essa

proposta educacional, tendo como guia as seguintes questões: Quais são as concepções de educação integral que estão em jogo na agenda política e que, conforme os interesses prevaletentes, podem ser implantadas a partir da ampliação do tempo escolar? Essas concepções estão mais direcionadas à proteção do aluno ou mais voltadas à sua formação?

De posse destas questões, desenvolvemos neste artigo um balanço das políticas educacionais federais na última década, destacando a presença da educação integral e do tempo integral nos principais documentos que regem a educação pública em âmbito nacional. A partir deste balanço, investigamos nos documentos federais as concepções em destaque e por fim, tecemos algumas considerações sobre os desafios a serem enfrentados para a construção de uma educação escolar que vise uma formação plena.

O PERCURSO DA TEMÁTICA NO PERÍODO DE 2001 A 2014: UM BALANÇO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS

Em linhas gerais, na história da educação no Brasil, observamos que desde a década de 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – idealizado por Anísio Teixeira – e posteriormente na década de 1980, com a criação do Centro Integrado de Educação Pública – idealizado por Darcy Ribeiro – a discussão sobre educação integral e(m) tempo integral vem se fortalecendo no âmbito das políticas educacionais. Atualmente, seu destaque em nível nacional é visível e pode ser inferido por meio de diferentes programas para a ampliação do tempo escolar e por sua inscrição nas principais leis que regem a educação brasileira.

Considerando este contexto, elegemos o período de 2001 a 2014 para tecer um panorama sobre o tema proposto, por compreender que esses anos concentram importantes ações e legislações, sem as quais o tema provavelmente permaneceria localizado em contextos específicos. Dentre estas, podemos destacar como marcos a aprovação do antigo (2001-2011) e do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a criação do Programa Mais Educação (2007). Diante deste recorte e assumindo como foco as políticas educacionais para o tempo integral, este artigo teve como metodologia a pesquisa qualitativa e foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

⁴ Lei n. 11.494/2007 e Decreto 6.253/2007 que estabelecem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Perante o desafio de trazer mais de uma década de políticas educacionais para este debate sem incorrer no erro de uma análise superficial, iniciamos este item com um breve contexto histórico sobre os anos que antecederam ao período destacado. Intencionamos, desta forma, evidenciar algumas diretrizes políticas herdadas dos anos anteriores, que são indicativos de um contexto de influência (BALL e MAINARDES, 2011), que contribuiu para a elaboração das políticas nacionais sobre os temas da educação integral e do tempo integral, no período em questão.

Assim, inicialmente é importante destacar que a década de 1990 foi marcada pela reforma educacional e caracterizada pela reestruturação global da economia. Comprometida com as orientações de encontros e documentos internacionais – como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL, 1990, 1992) – a reforma educacional no Brasil representou a afirmação de uma política internacional para os países em desenvolvimento, pautada na inserção econômica e social em um mundo cada vez mais globalizado.

Sob as orientações de diferentes organismos internacionais, liderados pelos países desenvolvidos, a educação pública na década de 1990 representou um dos “carros-chefes” para a economia nacional e global, representando uma necessidade para o crescimento do mercado de trabalho e do mercado consumidor (SHIROMA, e MORAES, e EVANGELISTA, 2000).

Um dos sinais deste processo pode ser encontrado na atuação do Banco Mundial, que, ao investir na área da educação, almejou reduzir a pobreza e aumentar a participação econômica e social dos países em desenvolvimento. Adotando as recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, este organismo multilateral redigiu o documento *Prioridades y Estrategias para la Educación*, em que evidencia o seu posicionamento:

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la

economía y en la sociedad. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 01)

É neste contexto que as políticas de otimização do “custo-benefício” da educação pública começam a ser implementadas, por meio de ações como avaliações em larga escala e parcerias público-privado. Como Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) apontam – em pesquisa sobre o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998-2002) – os traços desta reforma refletem a crescente diminuição da “ação estatal” em contraposição ao aumento da “ação pública”. Aspecto que nos remete a sensível presença de outros atores – como empresas, organismos internacionais, sindicatos, Ongs, – na execução de políticas públicas.

A conjuntura socioeconômica deste período, associada as reformas do aparelho do Estado, trouxeram para o cenário das políticas educacionais estratégias relacionadas à dinâmica das políticas sociais sob a égide do neoliberalismo, que se revelaram verdadeiras problemáticas, com efeitos diretos sobre as escolas – como a dificuldade em conciliar a diminuição de investimentos estatais com a necessidade de aumento da oferta pública.

Finalizando este retrospecto, ressaltamos que em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada (BRASIL, 1996) prevendo a critério dos estabelecimentos de ensino a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º). Foi também na LDBEN/96 que se solidificou a necessidade da criação de um Plano Nacional de Educação, que determinasse objetivos e metas para a educação em um período de uma década.

Diante desse panorama, é importante considerar que as políticas desenvolvidas nos anos de 2001 em diante sofreram forte influência dessas organizações econômicas e sociais, assumindo muitas vezes traços de uma política neoliberal – como a precarização das condições de trabalho.

Assim, iniciamos o nosso balanço trazendo a aprovação da Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE). O PNE colocou o tema em foco, ao incorporar em suas metas e objetivos:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de

tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (BRASIL, 2001).

Observamos que o PNE (2001/2010) é bem específico ao tratar do tempo integral, determinando suas características e expectativas. Observamos também que este documento refere-se exclusivamente ao tempo integral, sem, contudo, relacionar ou confundir sua especificidade com o termo “educação integral”.

Tendo por base o PNE (2001/2010), em 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de avançar nas ações com vista à qualidade da educação. Representado em um plano executivo, composto por um conjunto de programas, esse documento tem como finalidade dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no PNE (2001/2010).

As ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) para a educação básica têm no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* um de seus principais alicerces. Instituído pelo Decreto 6.094/2007, este documento tem por objetivo congrega toda a sociedade – União, estados, municípios, empresas, organizações civis, comunidade e família – em torno da melhoria na qualidade da educação básica. Ao colocar a responsabilidade da educação como um dever de todos, esse plano torna a sociedade civil e as famílias partes fundamentais para esse processo, legitimando a ampliação destas participações nas atividades escolares.

Segundo Moll (2011), o PDE (2007) estabeleceu as condições necessárias para o aumento da jornada escolar, na medida em que intencionou combater o fracasso escolar oferecendo aulas de apoio e estudos de recuperação no contraturno, além de prever a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

Outro importante marco no âmbito legal para a inscrição do tempo integral, e para a discussão da educação integral, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007, este fundo de natureza contábil, determina que o tempo integral deve ser caracterizado pela oferta de, no mínimo, sete horas por dia, cinco dias por semana, de atividades educativas. Direciona ainda um coeficiente próprio para alunos em tempo integral, regulamentando, desta maneira, uma fonte estável de financiamento para este tipo de matrícula.

Nesse âmbito, de crescente fortalecimento do tema nos textos legais, ainda em 2007 foi criado o Programa Mais Educação (PME). Seu início teve como marco a Portaria Interministerial nº 17/2007, que o instituiu visando “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”.

Além do aumento do tempo, a referida Portaria estabeleceu o PME como uma estratégia intersetorial do Governo Federal, para a indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempo, espaços e oportunidades educativas. Em seus objetivos, ela determina que o programa dirija seus esforços “à garantia da proteção social, da assistência social e à formação para a cidadania” (art. 1º).

A leitura deste documento também revela uma intenção em promover a educação integral associada à oferta do tempo integral. E, embora utilize as expressões “educação integral” e “formação integral”, sugere que as mesmas sejam oportunizadas “por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar” (art. 1º).

Após a Portaria n. 17, o PME ganhou mais estabilidade no âmbito legal, bem como apresentou uma maior ênfase educacional, com a publicação do Decreto n. 7.083/2010, que em seu art. 1º indica “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”.

Neste documento observamos que o tempo integral está mais associado à melhoria da aprendizagem do educando e menos à assistência social, como exposto na Portaria 17, e entre os princípios que seu texto aponta, destacamos: (1) a constituição de territórios educativos para o

desenvolvimento de atividades de educação integral; (2) a integração entre as políticas educacionais e sociais; (3) a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; (4) o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis.

Esses princípios devem nortear as ações relativas à implantação do PME, que deve ter como objetivos primordiais:

Art. 3º - [...] 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 de educação integral. (BRASIL2010, grifos nossos)

O Decreto n. 7.083/2010 também postula em seu artigo 7º que para viabilizar a promoção da ampliação do tempo escolar, por meio do PME, as escolas devem contar com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE). Essas verbas devem ser destinadas ao pagamento dos custos que o programa gera para a escola, tais como alimentação, manutenção do espaço escolar e pagamento dos monitores. A escola que adere ao PME também recebe, na forma de kits, material para a realização de algumas oficinas que necessitam de elementos mais específicos, como a Banda Fanfarra.

Por fim, destacamos que, uma vez que a escola ofereça o tempo integral, por meio do PME, as atividades podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade⁵ e oferecidas no

contraturno, preferencialmente, promovidas por voluntários, universitários ou pessoas da comunidade, que tenham suas habilidades valorizadas pela escola e seus diferentes atores.

Em seguida ao PME, outro marco legal importante para a temática em questão foi a aprovação, em junho de 2014, da lei n. 13.005 que instituiu o novo Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por orientar a educação brasileira entre os anos de 2014 e 2024.

A proposta do novo PNE apresenta 10 diretrizes e 20 metas e estratégias específicas para sua concretização, orientadas para a universalização, ampliação do acesso, qualificação e atendimento em todos os níveis e modalidades educacionais.

Deste modo, o novo PNE (2014-2024) contempla o tempo integral em sua meta número seis, prevendo a oferta da 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. Para alcançar esta meta o novo PNE propõe nove estratégias, entre as quais destacamos:

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;

6.2) 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;

[...]

6.5) 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;

⁵ O que deve ser viabilizado, segundo o Decreto 7.083/2010, com a utilização de equipamentos sociais e culturais já existentes, bem como por meio do estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, respeitando o projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2010, p. 25).

Nesse contexto, a permanência do tema na agenda governamental indica um cenário favorável para que o mesmo continue sendo foco de atenção nos próximos anos. Porém, consideramos importante ressaltar que devido os termos educação integral e tempo integral possuírem a segunda palavra (integral) semelhante, e em alguns casos aparecerem juntos em documentos, existe uma confusão teórica sobre ambos. Diante disso, destacamos que são conceitos diferentes e enquanto o termo tempo integral está definido em lei, conforme exposto anteriormente, a educação integral não possui definição normatizada.

Nossa premissa é que a educação integral se refere a um tipo de abordagem educacional fundamentada numa determinada concepção filosófica e(ou) prática pedagógica ou dito de outra forma, “(...) o conceito é abrangente e, dependendo do contexto em que é usado, revela as disputas que essas concepções e práticas comportam” (COELHO, 2010). Avançamos assim na tentativa de identificar quais são as concepções de educação integral que estão em disputa no período aqui analisado.

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES EM DESTAQUE: PROTEÇÃO INTEGRAL OU FORMAÇÃO INTEGRAL?

Como vimos anteriormente, o contexto social, econômico e político construído nas últimas décadas tem influenciado diretamente nas ações políticas, na concepção de sociedade, no planejamento educacional, entre outros conceitos e com as temáticas educação integral e tempo integral não é diferente.

Ao apresentar os caminhos nos ordenamentos legais que a educação integral e o tempo integral percorreram, intencionamos evidenciar algumas diretrizes que vêm sendo colocadas e que, direta ou indiretamente, estão influenciando a forma como estes temas estão sendo concebidos e praticados. Ao destacarmos a presença de outros setores da sociedade na construção das políticas educacionais, como os ligados à economia e à sociedade civil organizada, nos deparamos com diferentes intensões e interesses em disputa.

Um exemplo desta perspectiva foi a significativa presença do termo “atividades socioeducativas” nos documentos destacados no

item anterior, sinalizando uma orientação para que o contra turno incluísse não somente atividades voltadas para a formação do aluno mas também para a sua proteção. Outro indicativo também pode ser encontrado na vinculação da oferta do tempo integral às camadas mais desfavorecidas da sociedade, incluindo aí os beneficiários de diversos programas de Assistência Social – como no caso do PME a prioridade ao atendimento de alunos cujos responsáveis recebem o “Bolsa-família”.

Como mencionado anteriormente, o Programa Mais Educação foi a principal ação responsável pelo fomento do debate sobre o tema em questão no cenário político e educacional nos últimos anos – principalmente por distribuir materiais e orientações para o planejamento de políticas locais.

Contudo, seus primeiros documentos, tal como evidenciado na Portaria 17/2007, assim como em no PNE (2001-2010), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL 1990) e Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), incentivaram a articulação entre políticas educacionais e sociais – evidenciando a ideia de segurança ou proteção às crianças e adolescentes que usufruem do tempo integral.

Esse discurso oficial de proteção traz à tona tensões entre diferentes sujeitos e instituições, a medida que legitima a entrada na escola de diferentes atores sociais. No plano legal, novos ordenamentos foram publicados, apresentando uma perspectiva mais direcionada para a formação escolar dos sujeitos, como podemos evidenciar no Decreto 7.083/2010 e no novo PNE (2014-2024). Contudo, contradições, expressões e concepções de formação ainda apareceram amalgamadas nesses documentos.

Desta forma, o tema da educação integral vem passando por mudanças na sua compreensão que, de acordo com os princípios e objetivos que se mostraram predominantes nos documentos analisados, podem ser agrupadas basicamente em duas categorias: (1) a educação dentro de uma perspectiva de formação escolar e (2) a educação como proteção integral.

Sinalizamos neste estudo que se por um lado encontramos o tema direcionado para a formação escolar e para o pleno desenvolvimento do educando, assim como nos indica Coelho (2002), por outro em uma perspectiva *contemporânea* de educação integral, ela se alinha ao paradigma de proteção integral, enfatizando a

direito de crianças e adolescentes ao “acesso prioritário à proteção do Estado no provimento de programas e serviços que promoverão seu pleno desenvolvimento” (GUARÁ, 2009, p.65).

Assim, compreendemos que a educação integral atualmente vem sendo interpretada basicamente dentro de dois eixos, assim caracterizados:

a partir (...) de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiência metodologias diversas e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (COELHO, 2002, p. 143)

Ou, ainda,

como uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética de que nossas crianças e adolescentes precisam e desejam, além de ser uma resposta da maior importância à proteção integral devido ao grupo infanto-juvenil. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 10)

Nesta perspectiva, observamos que “o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional” (GONÇALVES, 2006, p. 129). Porém, diante do panorama político traçado anteriormente entendemos que a concepção de educação integral associada à ideia de proteção integral vem ganhando força no cenário educacional, e por é foco de atenção neste artigo.

Atividades como dança, esportes, música, entre outras, são, neste contexto, comumente ofertadas no contra turno escolar para crianças, adolescentes e jovens alocados nas esferas econômicas desprivilegiadas. Assim, ao processo de escolarização vivenciado por essas crianças e adolescentes, são acrescidas outras experiências educativas de/em contextos não-escolares, denominadas de *socioeducativas* (GUARÁ, 2009).

Esse termo designa “um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam” (CARVALHO, 2006, p. 10). No entanto, consideramos importante evidenciar a origem dessa denominação, procedente do campo da Assistência Social, e que encontra fortes fundamentos no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Nesse bojo, a partir da aprovação do ECA – Lei Federal n. 8.069 de 13 de junho de 1990 – que substituiu o Código de Menores de 1979, as crianças e os adolescentes passaram a ser assistidos sob uma nova perspectiva, denominada de proteção integral.

[...] não são as crianças ou adolescentes que estão em situação irregular, e sim as condições de vida a que estão submetidos. A criança e o adolescente são considerados pessoas em desenvolvimento. Essa condição peculiar coloca os agentes envolvidos na operacionalização das medidas a eles destinadas a missão de proteger e de garantir o conjunto de direitos de educar, oportunizando a inserção do adolescente na vida social. Sua condição de sujeito de direitos implica a necessidade de participação nas decisões de qualquer medida a seu respeito. A responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança e do adolescente é da sociedade e do Estado. (SALIBA, 2006, p. 27).

O princípio norteador do ECA, conforme Saliba (2006) ressalta, é baseado na ação pedagógica, o que pode ser percebido através de sua estruturação em torno das medidas socioeducativas, a saber: Art. 112 [...] I – Advertência; II – Obrigação de reparar o dano; III – Prestação de serviço à comunidade; IV – Liberdade assistida; V – Inserção em regime de semiliberdade; VI – Internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990, p. 26).

Apesar do caráter punitivo de algumas medidas socioeducativas, é o seu caráter educativo que é evidenciado na execução das medidas. Desde então, o serviço prestado por agentes da sociedade civil organizada, juntamente

com instituições públicas, se tornou uma prática consolidada na assistência às crianças e adolescentes em situação de risco social.

Nesse âmbito, de acordo com Guará (2006, 2009) a educação integral deve ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas integradas que atendam além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura. Ainda segundo esta autora:

Podemos pensar a Educação Integral pela ótica do direito, considerando que a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB indicam a obrigatoriedade da oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes. Assim sendo, a educação integral se assenta na concepção de proteção integral definida legalmente, que reconhece a situação peculiar de desenvolvimento da criança e exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais quanto coletivos, que possam assegurar seu pleno desenvolvimento. (GUARÁ, 2006, p. 20).

Guará (2009, p. 65) observa ainda que “a conjugação de experiências escolares e não-escolares de educação já ocorre em práticas de socioeducação no contraturno escolar, desenvolvidas por inúmeras organizações sociais em parceria com a escola”. Assim, as diretrizes que balizam a construção de programas e políticas como o PME, centradas neste paradigma, oficializam o que há tempos vem ocorrendo na prática.

Considerando que a falta de espaço físico inviabiliza a efetivação imediata de uma proposta de educação integral em tempo integral, e a existência de diversos programas de atividades socioeducativas voltados para as camadas populares e executados por organizações da comunidade, Carvalho (2006) sugere a compreensão dessas iniciativas como “políticas da cidade” (*ib.*, p. 10). Assim, segundo a autora, deve-se articular:

o conjunto de mosaico de ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelo conjunto das políticas públicas setoriais de assistência social, educação, cultura,

esporte, e das ações originárias mas próprias comunidades. Abarcam o conjunto de sujeitos e espaços de aprendizagens construídos no local e operados/conduzidos por organizações sociais e poder público. (CARVALHO, 2006, p. 10).

A partir da compreensão do Estado não mais como agente único da ação pública, mas como indutor e articulador de políticas públicas, e do modelo de educação atual como multisetorial (CARVALHO, 2006), os atores que defendem esse novo paradigma reivindicam seu espaço e se fazem presentes, desde a proposição e formulação das políticas educacionais, até no trabalho imediato com as crianças e adolescentes no espaço formal de aprendizagem – a escola.

Esta organização da educação escolar traz mudanças na prática e é definida por Cavaliere (2009) como “aluno em tempo integral”, contrapondo-o ao modelo de “escola em tempo integral”. Enquanto no primeiro a ênfase recai sobre a diversificação das atividades, o uso de outros espaços além da escola e a articulação entre setores do governo e da sociedade civil, no segundo a preocupação é com o fortalecimento da unidade escolar, por meio da adaptação e melhoria das condições físicas, dos equipamentos, com a formação dos professores e com a integralidade do currículo.

Diante desse cenário, é possível visualizar dois movimentos da educação integral no Brasil: um, que podemos denominar de *sociohistórico*, que privilegia uma formação humana mais completa, em que a escola emerge como *locus* privilegiado dessa formação e outro que, devido à sua inovação – no sentido essencial da palavra – propõe mudanças substantivas ao processo de escolarização, como a utilização de novos espaços, a inserção de novos sujeitos, a focalização de sua atuação, bem como o próprio conceito de Educação Integral.

A aproximação cada vez maior entre as políticas educacionais e as sociais, as disputas de interesses e finalidades, bem como a intrínseca relação entre escola e sociedade, vêm se apresentando como fatores determinantes na percepção do tema na atualidade. As análises empreendidas neste artigo evidenciam assim uma arena política, em que diferentes atores e concepções estão em questão e onde apesar de aparentemente focarem sobre o mesmo tema,

muitas vezes na prática as perspectivas se apresentam distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto de transformações sociais em que tanto as políticas quanto as práticas estão em constante movimento, nos posicionamos a favor de uma proposta de educação integral que privilegie o fortalecimento do processo de escolarização, agregando-lhe a preocupação com o desenvolvimento pleno do ser humano.

Assim, compreendemos que para este aluno atuar criticamente na sociedade em que vive, sua formação escolar deve ir além da proposta de proteção integral. A importância da proteção dos alunos em contexto de vulnerabilidade é fundamental e deve ser feita efetivamente em parceria por diferentes setores, mas acreditamos que esta proteção deve ser resultado de um projeto educativo que acima de tudo fortaleça as escolas e aqueles que a constituem.

Dessa forma, em sintonia com Velloso (2009), ao realizar um estudo sobre as produções acerca da escola pública de educação integral e em tempo integral no Brasil, partimos do princípio que:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. (VELLOSO, 2009, p. 26)

Entendemos que essa perspectiva educacional assume um caráter histórico-crítico, intencionando que o processo de ensino-aprendizagem seja pleno e transformador e que se sobressaia perante o de proteção física do indivíduo.

No entanto, como vimos, o discurso oficial apresenta novas formulações para as discussões acerca da educação integral, orquestrando o interesse em articular as ações educacionais as de caráter social, por meio da implantação da escola em tempo integral. Tal movimento vem gerando tensões no entendimento e no planejamento de políticas de tempo integral, dado que os documentos oficiais federais apresentam termos semelhantes com interesses antagônicos, envolvendo diferentes segmentos sociais.

A partir disso, de uma forma processual e não estanque, o termo “integral” associado a educação ou proteção parece ter sido reciclado ou transformado – passando a fazer parte de documentos e discursos oficiais de organismos nacionais e internacionais, empresários, fundações, núcleos de pesquisa, entre outros.

Nesse bojo, observamos a confusão do papel da escola na vida do educando, ora como responsável por sua segurança, ora como espaço central de sua formação. Por isso, refletimos que se por um lado o caráter protetor pode garantir a centralidade da função dessa instituição numa sociedade violenta, por outro pode também acabar negligenciando a prioridade do processo ensino-aprendizagem.

De todo modo, mesmo diante de contradições e ambiguidades, acreditamos que a busca por uma educação integral e a defesa por uma escola de tempo integral mantém-se como alternativa para a transformação social de sujeitos imersos nos bolsões da desigualdade social. Para tal, em um contexto em que essas temáticas estão na pauta da agenda nacional, esperamos que suas propostas, uma vez implementadas nos estados e municípios, venham acompanhadas do fortalecimento das escolas públicas e do incremento de suas estruturas.

REFERÊNCIAS

BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 05 de junho de 2013.

_____. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Brasília, 2007.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**, de que trata o Art. 60 do ADCT; altera a Lei 10.195/2001, revoga dispositivos das Leis 9.424/1996, 10.880/2004 e 10.845/2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em 01 de agosto de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 05 de julho de 2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**, 1996. Disponível em: <http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2014.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília. v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010. **Anais...**, 2010. v. 9. p. 1-11. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2013.

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

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

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GOLÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**. São Paulo, n. 02, p. 129-136, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MANFROI, V. M. A Política Social para Crianças e Adolescentes no Governo Lula: Mudança ou Continuidade? In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia. **Anais...**, 2005, p. 1-18. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com...64>. Acesso em 20 de maio de 2014.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. In. IX ANPED Sul, **Anais...** Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/.../2012/Estado.../01_20_38_1015-7616-1>. Acesso em 14 de abril de 2014.

SALIBA, M. G. **O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.