

Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?

Gesuína de Fátima Elias Leclerc

Jaqueline Moll

Resumo

A educação integral em jornada ampliada, compreendida como garantia de direitos, oferece a perspectiva para o debate nos termos do presente artigo. Educação integral refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades. Atualmente, o cenário dessa construção prevê a convivência com a escola de turnos; desse modo, este artigo levanta a questão: o tempo integral deve ser universal e obrigatório para todos os estudantes?

Palavras-chave: Programa Mais Educação; educação integral; ampliação da jornada escolar.

Abstract

Integral Education in expanded school day: universality and obligatoriness?

The integral education in expanded school day viewed as a condition for the guarantee of rights, offers a perspective for the debate according to the arguments of this article. Integral education refers to the scope of multiple dimensions and liberties, which constitute and turn possible human development. The building of a basic education policy in full time is an integrate part of affirmative policies and of facing inequalities because it takes place in context of economic, politic and social inequalities, in which the access to science, culture and technology is determined by ethnicity, territory, social class, gender and sexual orientation. Nowadays the background for this building considers living together in schools with changing shifts, so this article raises the question: the full time school must be universal and obligatory for all the students?

Keywords: More Education Program; integral education; expanded school day.

Introdução

18

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar e perceber de outro modo em relação ao que se está acostumado a pensar é indispensável para continuar a perceber e a refletir.¹ (Foucault, 1984, p. 14 – tradução livre).

O consenso sobre a necessidade de ampliar a jornada escolar é um fato da política educacional brasileira. O direito dos estudantes a uma educação integral e à aprendizagem constitui importante ponto de partida para o debate sobre os significados políticos e pedagógicos desse consenso. Faz-se necessário que o crivo da discussão teórica abarque as políticas emergentes que, de modo inédito, buscam se efetivar em escala nacional. Essa é a razão pela qual evidenciamos o Programa Mais Educação, estratégia do governo federal para indução da política de educação integral no Brasil, em uma indissociável relação de engajamento em tarefas para sua implementação.

Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, o Programa Mais Educação passou a induzir e a fortalecer experiências, bem como a auxiliar a construção de uma agenda pública de educação integral em escala nacional. Seus signatários foram os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da

¹ Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir.

Cultura, do Esporte e da Educação (Brasil. Portaria..., 2007). O programa foi normatizado por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com os dados do censo escolar de 2009, no campo das “atividades complementares”, o Programa Mais Educação ocupava a 11ª posição em número de matrículas e, em 2010, passou para a segunda posição, com um crescimento de 70% (Brasil. Inep, 2010).

Em contrapartida, também explicitamos o empenho na construção de uma abordagem conceitual compatível com o tom propositivo e entusiástico do engajamento, com o desafio de encurtar a distância entre tempos teórico-metodológicos e tempos vividos na construção de uma política pública. Desse modo, o caminho epistemológico em questão lida com os limites e as possibilidades de aprofundamento teórico e distanciamento crítico, em que o pensamento procura se fazer “mais forte que o poder do lugar”, parafraseando João Guimarães Rosa (1986, p. 17). Pela condição do lugar institucional, trazemos para o debate um pouco do protagonismo do Estado, pelo menos na esfera do Poder Executivo Federal, no campo da indução da educação integral e em jornada ampliada. Esse lugar institucional é marcado por tarefas públicas que buscam enfrentar as profundas desigualdades educacionais ainda existentes no País e que exigem políticas afirmativas² identificadas com as lutas sociais pelo acesso e democratização de direitos no contexto do governo Luiz Inácio Lula da Silva e da transição para o governo Dilma Rousseff.

Cumpre-nos explicitar o significado da *emergência do campo* educação integral em jornada ampliada, uma vez que *área* tem uso convencionado para a classificação de conhecimento que orienta fomento e avaliação da pós-graduação no Brasil.³ O sentido de *emergência* considera análise de Michel Foucault (1992, p. 24) como a “entrada em cena de forças, salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude”; considera ainda o conceito sociológico utilizado por Louis Pinto (2012) em verbete para a *Enciclopédia Universalis*, em que reconhece a importância dos trabalhos de Bourdieu para a definição do conceito. *Campo* é termo comparado a sistema ou instância, destinado a dar conta de um mundo social diferenciado ou existente em regiões determinadas, que não pode ser reduzido às estruturas globais. Nesse sentido, recobre formas de vida específicas. Suas propriedades compreendem: ser dotado de uma autonomia relativa quanto aos conhecimentos mais gerais; ter seus agentes reconhecidos por pares quanto à subtração de interesses externos, apreciação de valores internos e a agir em acordo com os conhecimentos que ajudaram a produzir; ter a delimitação de seu espaço como produto histórico decorrente do conjunto de debates, lutas e compromissos de seus agentes sociais; estabelecer sua existência em oposição a outros agentes, aos novos, que podem se comportar como agentes de subversão, ou

² Temos presentes a análise de Luiz Fernando Martins da Silva (2011) sobre o tema “políticas públicas de ação afirmativa para a população negra no Brasil” e sua compatibilidade com o ordenamento jurídico e a posição do Supremo Tribunal Federal favorável, por unanimidade, às cotas para negros nas universidades, em ação de inconstitucionalidade impetrada contra o sistema de cotas da Universidade de Brasília pelo Partido Democrata (DEM), com destaque para o voto do ministro Ricardo Lewandowski, em 25 de abril de 2012.

³ Conforme a *Proposta para debate* da Comissão Especial de Estudos CNPq, Capes e Finep (2005, p. 2), “por área do conhecimento entende-se o conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas”.

aos agentes estabelecidos, que, por sua vez, podem se comportar como guardiões da ordem; permanecer como espaço sempre aberto e diferenciado, ao contrário de se estabelecer na forma de um corporativismo profissional; permanecer revestido da dimensão simbólica da legitimidade, embora o movimento para sua definição esteja submetido a poderes econômicos e políticos; reportar-se à trajetória da produção de conhecimento especializado que ofereça contribuição e estratégias para o presente.

Neste texto, consideramos as variáveis *tempo*, com referência à ampliação da jornada escolar, e *espaço*, com referência aos territórios em que cada escola está situada e seus possíveis itinerários educativos, como constitutivos do campo emergente para as políticas de educação integral em jornada ampliada.

O uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” é estabelecido com base no marco legal da política educacional. As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Assim, passou a ser considerada como de 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, conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007. Isso representa um grande avanço em relação à modéstia do que foi disposto no art. 34 da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê:

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.

§ 1º [...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Representa avanço também em relação à intenção genérica do que consta nas disposições transitórias dessa lei, que, ao instituir a Década da Educação, estabeleceu:

Art. 87 [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Representa avanço ainda no que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001–2010, Lei nº 10.179/2001, que apresentou a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil e estabeleceu como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

Por último, representa avanço inscrito no texto-base da Conferência Nacional de Educação (Conae), no eixo III, intitulado “Democratização do acesso, permanência

e sucesso escolar”, no qual a temática fez parte do colóquio “Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos”. O Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata do PNE 2011-2020, contemplou a temática no conjunto das metas em debate no Congresso Nacional, destacando-se:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Estratégias:

- 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 alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.
- 6.2) 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 de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
- 6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.
- 6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos 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.
- 6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
- 6.6) Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
- 6.7) Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Por outro lado, por meio da outra variável considerada neste texto – *espaços* por meio da compreensão dos *territórios em que a escola está situada* –, assentamos a educação integral no solo das práticas de educação popular. A educação integral tem um sentido orgânico em relação ao contexto histórico e cultural brasileiro que identificamos com o pensamento de Paulo Freire. Esse sentido se expressa como a necessidade de reinventar os centros urbanos “de baixo para cima, à base da solidariedade política a associar os grupos humanos em comunidades” (Freire, 2001, p. 67). A antinomia relativa a essa concepção diz respeito à realidade dos núcleos urbanos estabelecidos e mantidos de cima para baixo, “criados compulsoriamente, com sua população arrebanhada” (p. 67), e que implicará a “ampliação da ingerência da escola” (p. 95). Paulo Freire explica que na gênese dessa antinomia se afigura o poder econômico da “grande propriedade, absorvente e asfixiante” (p. 67), na descrição tomada de empréstimo de Oliveira Viana:

Dentro da estrutura econômica do grande domínio, com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relação humana que pudesse criar disposições mentais flexíveis, capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem as exclusivamente privadas. Nunca, porém, as de solidariedade política. Condições culturais desfavoráveis à formação desta solidariedade, é claro, igualmente entre os “donos das terras” e das “gentes” também. Não há dúvida, repetamos, de que as disposições que esse clima favorecia se desenvolvessem, seriam antes e logicamente as de mandonismo, as do interesse privado sobrepondo-se ao público. As de submissão. As das mãos estendidas. As do outro polo: as de distúrbio e ameaças, [...]. (Freire, 2001, p. 68).

Ao considerar o processo de povoamento e de colonização, o autor destaca o repúdio à vivência em comunidade e o fato de a presença da família real entre nós, em 1808, ter promovido um surto das reformas para as atividades urbanas – a imprensa, a escola, a biblioteca e o ensino técnico –, sem que isso representasse a participação das pessoas comuns nos destinos de sua comunidade, pois foram reformas conciliadas com a escravidão. É preciso situar a cidade no processo de industrialização e de condições formais e materiais para a cidadania. A reinvenção da cidade demanda a compreensão da industrialização como fenômeno que estabeleceu a diferença na configuração urbana e da articulação entre os processos de reestruturação produtiva e as práticas educativas. Essa compreensão auxilia a formulação de uma política educacional que leve em conta a ampliação dos itinerários educativos, por meio das políticas de uma cidade educativa (Freire, 1995). Trata-se de uma ampliação de tempos e espaços colocada como tarefa técnica e política, de modo que se possa imaginar:

22

[...] o que resultaria de experiência democrática, de autogoverno, numa área qualquer, mesmo de cidade grande, em que toda uma cadeia de escolas primárias e médias com a elaboração da universidade, ligadas entre si e entrosadas nos seus planejamentos, fosse estimulando a criação de “grupos primários”, por sua vez em conexão uns com os outros. Escolas em revisão constante de suas experiências e de suas “atitudes”. Ligadas aos problemas gerais de sua comunidade local. Ligadas às fábricas. Aos clubes. Às escolas beneficentes. À vida inteira, afinal, de sua localidade. Identificando seus alunos com suas dificuldades. Estudando essas dificuldades com seus alunos. Com as Associações de Pais. Com especialistas. Levando seus alunos, em função de seus interesses, às fábricas, aos bancos, aos postos de saúde e trazendo a seus alunos fábricas, bancos, postos de saúde por meio de seus representantes [...] Deixaria de ser então a escola esta quase “ausência” nas áreas onde se instala e passaria a ser o que deve ser: “presença” atuante. “Presença” interferente no seu contexto. Algo vivo e organicamente integrado a seu contexto. (Freire, 2001, p. 95-96).

Cumpre-nos, pois, destacar o conceito de educação integral que expressa os conteúdos da ampliação do tempo diário de permanência na escola e dos itinerários educativos. Em primeiro lugar, o conceito tem em seu bojo o reconhecimento do papel do Estado e de sua responsabilidade em relação à educação pública, à qualidade dos serviços públicos oferecidos à população, indissociada da realização dos direitos sociais. A educação integral é um modo de evidenciar as múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano (Sen, 2009; Nussbaum, 2011). Em contextos de desigualdades econômicas, políticas e sociais, crianças, jovens e adultos se veem limitados a providenciar a cada dia os meios de reprodução de sua própria existência; por isso a educação não pode permanecer apenas no horizonte dos direitos formais. Educação integral remete ao legado de

diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram respostas para os problemas de seu tempo, considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização, legado notadamente expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nas formulações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre a superação do caráter parcial e fragmentado do tempo e da oferta educativa propiciados aos estudantes, docentes e trabalhadores da educação; e no diálogo entre Paulo Freire, os movimentos sociais e as experiências governamentais. E remete a esse legado mediante o fato de que crianças, adolescentes e jovens em contextos de vulnerabilidade têm suas liberdades cerceadas, em um ciclo que muitas vezes se estende à vida adulta e em cadeia intergeracional. A vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólicas e físicas, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual.

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade nas famílias de novos pais e mães, mais jovens, procedentes das condições atuais do ensino médio.

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos.

As variáveis *tempo*, com referência à *ampliação da jornada escolar*, e *espaço*, com referência aos *territórios* em que cada escola está situada e aos possíveis itinerários educativos que podem ser traçados desde esses territórios, ajudam-nos a apresentar a questão deste enfoque e o caminho que percorreremos para respondê-la.

Atualmente, a perspectiva de um cenário possível para construção de uma política de educação básica de dia inteiro mantém a convivência com a escola de turnos; a novidade segue da disputa por mais recursos para financiar a educação pública, com conquistas no marco legal, em termos de repasses obrigatórios e com o incremento das transferências voluntárias da União. Destaca-se ainda a perspectiva de integração deste campo com as políticas de educação básica, no âmbito do Ministério da Educação, e dos sistemas de ensino, no cotidiano das escolas e da legislação, para a ampliação da jornada escolar. Assegurada no marco legal a garantia da obrigatoriedade e da universalização da matrícula de 4 a 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, o desafio da qualidade pressupõe a oferta de

educação integral. Mediante esse cenário possível, portanto um cenário que não é considerado em termos idealizados, a questão que levantamos é a seguinte: o tempo integral deve ser universal e obrigatório para todos os estudantes?

O tempo integral deve ser universal e obrigatório para todos os estudantes?

Elegemos a questão da universalidade e obrigatoriedade do tempo integral para todos os estudantes como objeto desta reflexão em vista da dinâmica da sociedade brasileira contemporânea, em um cenário em que o Estado se apresenta como indutor de crescimento econômico, políticas públicas, criação e expansão de direitos e de espaços públicos de debates e do cenário de convivência entre a escola de turnos e a política de educação básica de dia inteiro. É importante evidenciar os limites de validade temporal deste questionamento. Pode-se afirmar que o tempo de indução de políticas representa uma fase de “governo das pessoas” em que se busca o aperfeiçoamento do “governo das leis”, segundo a analogia apresentada por Norberto Bobbio (1987, p. 95) em seu debate sobre a positivação do direito. Nesse sentido, a universalização como “passagem do particular ou individual para o universal” caracteriza-se por sua condição de ser mediada por preceitos morais, justificados segundo uma concepção de pessoa sempre atada às relações sociais, nas quais e com as quais constrói sua moralidade (Lalande, 1972, p. 1168, 1169). Carlos Roberto Jamil Cury (2000, p. 9) argumenta:

24

A importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos. Ela acompanha o desenvolvimento da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, lutas por efetivações mais realistas, luta contra descaracterizações mutiladoras, luta por sonhos de justiça.

É com base nesse caráter contraditório que situamos a questão da obrigatoriedade em relação à participação do estudante no tempo integral. Cury (2006) destaca ainda a contestação do princípio da obrigatoriedade da educação realizado por meio das instituições escolares – conforme o movimento denominado *home schooling*, que começa a ter representantes no Brasil⁴ –, em sua relação com as famílias de maior poder aquisitivo. Ao fazê-lo, o autor oferece um balanço sobre a relação histórica entre famílias e educação, oportuno para considerarmos a mediação da família em relação à participação na escola em tempo integral. É preciso ter presente a transitoriedade acerca do conceito de famílias, sempre no plural, para abarcar as compreensões de gênero, idades, intergeracionalidade, arranjos econômicos, afinidades e dinâmicas familiares nos meios populares. Ademais, consideramos o aspecto apontado por Dília Maria Andrade Glória (2005, p. 32) quanto

⁴ Trata-se de um tipo de educação postulada por famílias interessadas em uma forma doméstica de educação escolar. Cury chama a atenção para uma demanda judicial em que uma família pleiteia esse tipo de educação para os filhos, tendo sido essa negada pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Superior Tribunal de Justiça.

à necessidade de se “conhecer a natureza e a intensidade dos investimentos das famílias na vida escolar dos filhos” em relação ao grau de “mobilização” de pais e mães para favorecer o processo escolar, desde maior ou menor tempo usado no acompanhamento dos deveres de casa, despesas com a educação escolar e formação cultural, diálogo com os professores, participação nas reuniões escolares, valorização de princípios morais e coletivos, etc.⁵

O cenário do qual falamos refere-se ao contexto da política econômica de expansão de emprego e renda, que, no período de 1995 a 2002, apresentou taxa anual de crescimento de 1,9% e, entre 2003 e 2008, passou a expandir-se à taxa média anual de 4,6%. Esse crescimento segue acompanhado de uma política nacional de transferências de renda às famílias, para o combate à pobreza. Nessa política se destaca o Programa Bolsa Família, ao atender mais de 12,4 milhões de famílias (Brasil. Presidência da República, 2010, p. 9).

Os dados do censo escolar 2010 revelaram 51.549.889 matrículas na educação básica e, dessas, 43.989.507 nas escolas públicas, um decréscimo de cerca de 2% em relação a 2009 em toda a educação básica, representando 1.030.563 matrículas. É considerado aqui o fenômeno da “janela demográfica” anunciada pelos estudiosos dos movimentos populacionais. De acordo com Rejane Inês Kieling (2009, p. 50), trata-se de fenômeno decorrente da mudança na estrutura etária da pirâmide populacional, reduzindo o peso relativo das crianças (0-14 anos, população dependente) e aumentando, em primeiro lugar, o peso dos adultos (15-65 anos, População em Idade Ativa – PIA) e, posteriormente, o peso dos idosos (acima de 65 anos, população dependente). A esse respeito, os demógrafos chamam a atenção para as oportunidades demográficas, em termos econômicos e sociais, esperadas para o Brasil entre 2010 e 2030, quando a PIA, acompanhada da redução da razão de dependência total, alcançará seus menores valores, 50% – o peso relativo dos idosos ainda será bem menor do que o dos jovens. Essa menor carga de dependência é chamada de “janela de oportunidade demográfica”, “bônus demográfico” ou “dividendo demográfico”. Mas é preciso considerar, sobretudo, a tensão histórica da distorção entre os tempos de escola e as idades na modalidade regular do ensino fundamental.

Mais de 1,3 milhão de alunos matriculados no ensino fundamental vivenciam a educação em tempo integral, sendo que 4,7% deles estudam em escola pública, contra 1,6% que estudam em rede privada de ensino. Das matrículas de educação em tempo integral, 65% completam as sete horas diárias.

Nesse cenário, a formulação de uma proposta de ampliação da jornada escolar, associada à perspectiva de educação integral, ganha forças, sob o pressuposto da criação, ampliação e efetivação de direitos sociais, com consequência para a administração pública, em vista da correção de iniquidades sociais históricas.⁶ Trata-se de um processo de ruptura em relação à “maneira com que vemos e pensamos

⁵ Ressaltamos o trabalho do Observatório Sociológico Família-Escola, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁶ Considerar aqui o conceito de justiça distributiva, segundo o pressuposto do papel do Estado na retificação da desigualdade e a relação entre um sistema distributivo e a maximização do bem estar (Blackburn, 1997, p. 212).

os educandos e a infância-adolescência populares destinatárias dos programas”, conforme analisa Miguel Arroyo (2012, p. 36), desde uma tendência disseminada principalmente nos meios de comunicação:

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foram e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos. [...] da mesma forma como os vemos e pensamos, terminaremos tratando-os e programando políticas, ações e propostas.

Em relação à administração pública, trata-se da ruptura quanto a formatar políticas para funcionar em “ilhas-modelo de excelência” ou “políticas de vitrine” ou “projetos pilotos”, cercando algumas escolas de condições que, via de regra, não se estenderão ao conjunto de uma mesma rede, sem dialogar com os diferentes sistemas de ensino.

Nesse sentido, a “integralidade” da política em questão não se constitui como algo que, por adição, venha alongar um todo que está curto ou compor um todo que existe *a priori* – nisso consiste o equívoco de se “oferecer mais do mesmo”. A “integralidade” pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. É por meio da ampliação das situações de escolha, isto é, pela ampliação de oportunidades, que se estabelece a integralidade da política. Por isso, trata-se de construir uma política pública em permanente diálogo como consequência do reconhecimento do papel das ações afirmativas para enfrentamento da desigualdade social, pois essa desigualdade restringe oportunidades e liberdades.

As políticas de ação afirmativa interferem no *modus vivendi* e nas contradições da diversidade sociocultural brasileira: em nome da igualdade, quando a diferença inferioriza, e em nome da diferença, quando a igualdade homogeneiza – para falar à maneira de Boaventura de Souza Santos (Brasil. MEC. Secad, 2009, p. 31).

Em vista do *modus vivendi*, trata-se de uma oferta que considera a intrincada rede de espaços sociais que necessariamente passam pela escola, pela sua importância em relação aos conhecimentos científicos e socioculturais, bem como em relação aos processos de organização da vida comunitária. Muitas vezes o prédio escolar é o principal equipamento público, se não o único, que a comunidade possui; suas salas são disponibilizadas para encontros, reuniões, cultos, campeonatos esportivos, campanha de vacinação, local de votação, referência para linha de ônibus, telefones públicos, internet, etc. É preciso mobilizar intencionalidades educativas e, por meio delas, mapear a configuração da rede de espaços sociais que atravessam a escola, segundo as possibilidades de acesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos às diferentes experiências de conhecimento que ultrapassam sua experiência escolar. Essa rede encontra-se espalhada na cidade, por meio da realização de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços e, também, da materialização das intencionalidades educativas dos diferentes atores que promovem espaços de convivência intercultural, intergeracional, de construção e intercâmbio de múltiplos saberes. As intencionalidades educativas ressignificam os espaços

sociais e fazem ver a potencialidade de verdadeiros itinerários educativos desde o espaço escolar. Fazem ver que a escola pode constelar-se com a vida que acontece no interior de suas instalações e ao seu redor, com os diferentes espaços da cidade e com as biografias das gentes em diferentes tempos de vida, e pode constituir a marca da presença legítima do poder público em um território particular.

Por meio desses processos, o desejo dos pais e mães pela escolarização de seus filhos e filhas pode deixar de ser silenciado e ajudar a modificar a rigidez burocrática da educação escolar, tal como foi institucionalizada historicamente. Em sua institucionalização a escola rompeu com o processo de sociabilidade, realizado até o final do século 17. A criança foi retirada do seu meio mais denso, em que convivia com vizinhos, amigos, adultos e os mais velhos, e foi “mantida à distancia numa espécie de quarentena antes de ser solta no mundo” (Ariès *apud* Moll, 2000, p. 56).

Outro aspecto importante, associado à entrada e intensificação de atividades como capoeira, artes marciais, esportes, *hip hop*, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, refere-se à compreensão do *corpo* no contexto das práticas socioculturais. Esse contexto é constitutivo do *logos* do mundo estético, essa unidade indivisa entre o mundo vivido e o mundo conceituado, e requer a compreensão do corpo como “nosso ancoradouro em um mundo”, nas palavras de Merleau-Ponty (1999, p. 200), como pivô do processo da formação humana.

Com base nas ações indutoras, não há como dissociar o trânsito entre escola de turnos e escola com jornada ampliada em vista do trânsito para escolas em tempo integral, do conceito de educação integral. Por isso, é preciso propor outras lógicas de agrupamento dos conhecimentos para além das disciplinas, outras formas de articulação entre diferentes saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação profissional, novas materialidades que coloquem as experiências corporais, ambientais, artísticas e culturais entre os conteúdos preciosos do currículo. A proposição dessas novas lógicas é aqui considerada segundo as condições históricas atuais, em que se destacam as temáticas de financiamento, gestão, piso salarial profissional nacional dos trabalhadores da educação, carreira, formação continuada. São condições que, no âmbito da profissionalização, evidenciam, ao lado da docência, o papel educativo de outros profissionais que sempre atuaram na escola e que são destacados pelo fato de a educação integral pautar a requalificação do ambiente escolar (merendeiras, vigias, zeladores, bibliotecários e perfis profissionais emergentes). A tensão desse debate é anterior às iniciativas para ampliar o tempo diário letivo, haja vista a tentativa de unificação sindical do magistério em âmbito nacional. Nesse processo, destaca-se a construção da autonomia da escola, a relação escola e comunidade, a proposição de novos arranjos educativos considerando diferentes coletivos em interação nos espaços educativos dentro e fora da escola.

Por meio dessas demandas e possibilidades, encontram-se em construção uma proposta e uma agenda de educação integral que articulam diferentes atores sociais e os diferentes níveis de governo em favor da ampliação da jornada, ao mesmo

tempo em que essa construção é parte integrante da proposição da qualidade da educação escolar, conforme a pauta social construída, pelo menos desde a Constituição de 1988, no Brasil. De lá para cá, o próprio alcance da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi ampliado em relação ao acesso, à universalidade e à inclusão de novos componentes curriculares.

Exame da universalidade e obrigatoriedade mediante a ampliação do escopo da LDB

A presente reflexão considera a importância da rede formal de sustentação da política educacional brasileira, expressa nas leis e nos atores sociais que se preocupam com a institucionalização de ações indutoras, sua conversão em políticas públicas e de Estado. É por meio dela que se destacam a ampliação do marco legal em termos de acesso e a ampliação dos componentes curriculares da educação básica.

Quanto à ampliação do acesso e à universalização da educação básica, as Leis nº 12.061/2009, nº 11.700/2008 e nº 11.114/2005 estabeleceram, respectivamente, no Título III da LDB:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

II – universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

[...]

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade; (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008)

[...]

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir de seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)

Quanto à ampliação dos componentes curriculares por meio do ensino da música/ensino da arte, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, dos direitos das crianças e adolescentes e do ensino religioso, as Leis nº 10.793/2003, nº 11.769/2008 e nº 10.639/2003 acrescentaram ao artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]. (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 2003)

[...]

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

E o art. 3º da Lei nº 11.769/2008 determina que os sistemas de ensino tenham três anos letivos para se adaptarem a essa exigência.

A Lei nº 10.639/2003 acrescentou ainda à LDB a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

A Lei nº 11.274/2006 deu nova redação ao art. 32, *caput*, da LDB (Seção III – Do ensino fundamental), para destacar a ampliação do ensino fundamental de 9 anos, a começar aos seis anos de idade:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]

Em relação a esse mesmo artigo, a Lei nº 11.525/2007 acrescentou o § 5º, sobre os conteúdos relativos ao que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente:

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

A Lei nº 9.475/1997 deu nova redação ao art. 33 da LDB, que trata do ensino religioso:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A Lei nº 11.684/2008, que trata do ensino de Filosofia e Sociologia, ampliou o escopo da Seção IV, ao tratar sobre o currículo no ensino médio, conforme o inciso IV do art. 36.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

A Lei nº 11.741/2008 acrescentou à LDB a Seção IV-A – Da educação profissional técnica de nível médio:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
[...]

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas a cada curso, e podendo ocorrer:

na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

[...]

Tais prerrogativas legais ampliam a base nacional comum da formação na educação básica e implicam novas articulações curriculares e institucionais em tempos ampliados para o trabalho escolar, incidindo positivamente para a construção da agenda da educação integral. Por outro lado, é preciso reconhecer a necessidade de capilarização do presente debate na sociedade brasileira, de modo a criar espaços de participação com os usuários dos sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, é preciso tecer redes humanas e redes institucionais como esforço para embasar a força da política pública que está nascendo, segundo o aprendizado acumulado nos processos e movimentos sociais. Trata-se da convergência de ações de educação integral com aspirações por uma escola republicana, democrática, de qualidade, renovada e reinventada; a reinvenção pressupõe a participação das famílias na decisão sobre a organização do tempo escolar. Como tem sido a participação das famílias na decisão de ofertar atividades de educação integral e de propor o projeto político pedagógico das escolas?

Exame da universalidade e obrigatoriedade mediante o debate sobre a educação integral em jornada ampliada nos dias atuais e suas fontes históricas

Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadearia uma luta, um plano em que os adversários estariam em igualdade. É de preferência [...] um “não-lugar”, uma pura distância, o fato que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ninguém, portanto, é responsável por uma emergência, ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício. (Foucault, 1992, p. 24).

Ao considerarmos esse sentido da produção de um campo emergente como um processo intersticial, procuramos situar a universalidade e obrigatoriedade do

tempo integral para todos os estudantes por meio de sete interstícios temporais que são mais descontinuados do que sucessivos e que deixaram suas marcas necessariamente evidenciadas cada vez que o tema é retomado no que traz de específico e de agudo. Esses interstícios serão articulados mediante desdobramentos do problema em relação à concepção de “integral” com a qual dialogamos.

Em primeiro lugar, veremos: a instituição do desdobramento de turnos no bojo da reforma da instrução pública paulista entre 1892 e 1896; as propostas de educação integral de natureza não hegemônica; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como documento de política educacional constitutivo e a inscrição da mediação da família em relação à obrigatoriedade da educação; a concepção de educação que adentra a esfera administrativa por meio do trabalho de Anísio Teixeira; a referência pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps); e o debate contemporâneo da educação integral como ação afirmativa, prioritariamente, mas não exclusivamente.

i) Criação de grupos escolares na Primeira República e os tresdobramentos de turno como parte da dívida social brasileira

Ao considerar a reforma da instrução pública paulista no período entre 1892 e 1896, Dermeval Saviani destaca seu foco no desenho da escola primária, conforme organização inédita dos serviços educacionais sob a forma de sistema. A reforma preencheu dois requisitos:

- a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas, bem como de inspeção, controle e coordenação de atividades educativas;
- b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando por esse meio a fase das cadeiras isoladas, o que implicava a dosagem e a graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam de ensino de grande número de alunos, emergindo assim a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares. (Saviani, 2010, p. 165).

Nessa mesma perspectiva, Rosa Fátima de Souza (1998, p. 172) lembra de se ter implantado, pela primeira vez, “um programa único para meninos e meninas, com exceção dos trabalhos manuais e ginástica”. E chama a atenção para três subgrupos de matérias: o dos “saberes elementares” (p. 175), compreendendo a leitura, a escrita e o cálculo; o das noções das ciências decorrentes dos conhecimentos de física, química, botânica, zoologia, mineralogia e cosmografia; e o das noções de geografia, história, educação cívica, moral, música, ginástica, exercícios militares, desenho e trabalhos manuais, sob a perspectiva da educação moral e cívica. Ante esse recorte, à época,

o projeto de educação integral na instrução elementar significou o esforço de classificação do senso comum, do conhecimento vulgar pelo olhar e a forma de compreender o mundo por meio da ciência. A exigência de adequação psicológica e a concepção de aquisição do conhecimento, valendo-se daquilo que está próximo da criança e das coisas concretas, resultaram em um programa cujos critérios de seleção do conteúdo pautaram-se pela consideração da psicologia infantil e do universo circundante da criança, transformados em ensino pelo foco da ciência e de formulações sistematizadas. (Souza, 1998, p. 182).

Esses dois autores ajudam a evidenciar a “criação de grupos escolares [...], no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular”, como parte integrante “dos projetos de modernização e de construção de novas formas de gestão das cidades e de seus habitantes [...]” (Souza, 1998, p. 30, 92). Com o sacrifício das regiões rurais, incapazes de acompanhar o crescimento demográfico de São Paulo, a reforma não foi adiante. Uma das medidas que a esvaziaram e que expressam marcas da dívida social brasileira foi, no início do século 20, a

instituição do desdobramento de turnos [...], com isso foi diminuído o período de funcionamento das escolas de cinco para quatro horas diárias, mantendo-se os mesmos programas de ensino.

[...] em 1928 foram autorizados os “tresdobramentos” (funcionando as escolas com três horas diárias de atividade em cada turno) e, em 1955, o funcionamento em quatro turnos! (Souza, 1998, p. 102 – grifo nosso).

Com base no exposto, a universalidade da política de ampliação da jornada constitui condição de superação da dívida social brasileira, da qual faz parte a superação dos tresdobramentos de turnos.

ii) Diferentes emergências das lutas para mudar o mundo e a preconização da educação integral

Destacam-se as ideias pedagógicas não hegemônicas que marcaram presença, segundo as tradições socialistas, na década de 1890; anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século 20; e comunistas na década de 1920 (Saviani, 2010), que ajudam a reconhecer diferentes emergências em relação à proposta de educação integral. Nesse sentido, o debate sobre a universalidade e a obrigatoriedade do tempo integral para todos tem como pano de fundo o projeto político dos usuários dessa educação e os modelos propostos, segundo a condição de atores sociais. Ao considerar a temática anarquismo e educação no Brasil, Gallo e Moraes (2005, p. 90) situam a educação integral em relação à pedagogia libertária:

A educação integral compreendia os seguintes aspectos: a *educação intelectual*, que consistia na socialização da cultura e dos saberes produzidos pela humanidade; a *educação física*, que consistia no desenvolvimento físico, por sua vez, formado em três aspectos (uma educação esportiva, uma educação manual e uma educação profissional); e a *educação moral*, que consistia numa vivência coletiva da liberdade e da responsabilidade.

Essa perspectiva influenciou a militância dos anarquistas. A *Escuela Moderna de Barcelona* (1901-1905), criada por Francesc Ferrer i Guardia, condenado à pena de morte pelo governo espanhol e executado em 1909, suscitou a criação do Comitê pró-Escola Moderna, para incentivar a criação de escolas racionalistas no Brasil. A educação e a instrução estiveram nas resoluções de três de seus congressos (1908, 1913 e 1920). Foram criadas as escolas Eliseu Reclus, em Porto Alegre (RS); Germinal, em Fortaleza (CE); União Operária, em Franca (SP); Liga Operária de Sorocaba (SP), Escola Operária 1º de Maio, no Rio de Janeiro (RJ); Escola Moderna, em Petrópolis (RJ); e as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 em São Paulo (SP).

Luiz Carlos Freitas (2009, p. 14) revisita o conceito de *pedagogia do meio* vivenciado nas Escolas Experimentais Demonstrativas, notadamente na Escola-Comuna, entre os anos de 1917 e 1931:

[...] agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa. [...] comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma “forma inteligente de trabalho”. A autodireção era entendida como participação direta de todo coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no trabalho produtivo.

A *pedagogia do meio* foi considerada no âmbito do Comissariado Nacional da Educação, incumbido da reconstrução do sistema educacional russo, em 1917. Em 1918, o Comitê Central do Partido Comunista publicou a deliberação sobre a escola única do trabalho, e, em seguida, o Comissariado publica os princípios fundamentais da escola única do trabalho, todos eles escritos pela Comissão Estatal para a Educação. Uma de suas integrantes, N. K. Krupskaya,

defendia que a nova escola socialista poderia constituir-se apenas com base na experiência coletiva do magistério, e as Escolas Comunas, termo usado na *Deliberação sobre a escola única do trabalho* [...] tinham a tarefa de provocar inovações a serem generalizadas para as escolas regulares (Freitas, 2009, p. 13 – grifo nosso).

Com base no exposto, é preciso considerar a originalidade das propostas não hegemônicas, em seu caráter libertário, sua autonomia e sua relação com o trabalho produtivo em vista da organização da vida cotidiana.

iii) Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e a educação integral como parte da defesa da escola pública

A compreensão do Manifesto dos Pioneiros “como documento de política educacional, [em que], mais do que a defesa da escola nova, está em causa [...] a defesa da escola pública” (Saviani, 2010, p. 253), auxilia a problematização da universalidade e obrigatoriedade do tempo integral, em vista de “diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade” (Saviani, 2006, p. 33). Esses diferentes níveis de ensino abrangem diferentes tempos de vida, de modo que não se pode pensar de forma unívoca sobre a obrigatoriedade do tempo integral para crianças de cinco anos e jovens de 17 anos. Em relação ao caráter nacional de um sistema de educação, destaca-se o fato de o Ministério da Educação e Saúde Pública ter sido criado em 1930, pelo Decreto nº 19.444, composto pelos departamentos de Ensino, Saúde Pública, Medicina Experimental e Assistência Social, registrando-se que,

os serviços relativos à instrução pública afetos, no Império, a Secretaria do Interior – que hoje chamaríamos de Ministério do Interior – passam, em 1890, para a Secretaria ou, nos termos de hoje, Ministério de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, composto de três seções, uma de apoio financeiro, outra de correios e

telégrafos e, a terceira, tendo a seu cargo a instrução pública primária, secundária, superior, instrução especial e profissional, institutos, escolas normais, academias, museus e demais estabelecimentos (Decreto n.º 377, 1890). O Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos funcionou apenas durante um ano e meio, sendo extinto com a reorganização dos serviços da administração federal, quando as questões educativas passaram para a competência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. (Werle, 2005, p. 39-40).

Esse interstício traz as marcas político-filosóficas do debate, conforme a análise do professor Carlos Roberto Jamil Cury (1988, p. 11) sobre a elaboração da Constituição de 1934:

[...] a configuração dos grupos ideológicos dominantes que se formam e se conflitam especialmente tendo como alvo a necessidade de impor, na reconstrução constitucional do Estado, seus princípios considerados então como asseguradores da nova ordenação política justa e harmoniosa. [...] Embora os debates pedagógicos antecedam a Revolução de Trinta, eles só adquirem contornos nítidos de propostas quando se aproxima a oportunidade de, através da elaboração da Constituição de 1934, os diversos grupos envolvidos nestes debates concretizarem constitucionalmente a consagração de seus princípios. Dois grupos se destacam [...]: os educadores profissionais identificados como Pioneiros da Escola Nova e os líderes intelectuais católicos juntamente com os membros da hierarquia católica.

São marcas da configuração ideológica em que diferentes atores sociais disputam uma visão de mundo e uma concepção de educação integral com impacto sobre a organização do sistema educacional e da rotina escolar. O grupo católico expressa como pressuposto de educação integral que:

34

a educação deve levar em conta as duas realidades do homem: corpo e alma e as suas exigências correspondentes: a de ordem física e a de ordem moral. [...] a educação integral católica não deve separar aquilo que é unido no composto harmônico. (Cury, 1988, p. 56).

Por sua vez, a posição dos Pioneiros expressa uma *concepção integral da vida* (Cury, 1988, p. 80) em que a personalidade dos seres humanos é considerada não como meio, mas como um fim em si mesma. Tem-se aqui a marca do debate conceitual, referenciado nos princípios científicos e em métodos ativos, e a pretensão de superar

tanto um empirismo grosseiro como as tendências intelectualistas, através da pesquisa, descoberta e verificação.

[...].

Poderíamos dizer, resumindo os principais itens de uma definição, que, para o grupo renovador, a educação é a organização dos meios científicos da ação, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral das peculiares aptidões do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa visão de mundo condicionada às necessidades da vida social. Neste sentido, a formação do homem é cultivada de modo pluriforme e convergente através das faculdades humanas em relação aos fins propostos e vinculados ao meio social para o qual deverão ser ativados métodos dinâmicos, consoante às etapas da evolução do ser humano. (Cury, 1988, p. 83, 85).

Destaca-se aqui o papel do Estado e a introdução do papel da(s) família(s), que por meio da Constituição de 1934, permanecerá nos capítulos da educação, conforme análise de Carlos Roberto Jamil Cury, José Silvério Baía Horta e Osmar

Fávero (2005, p. 14) ao tratarem do princípio da obrigatoriedade, “por representar uma interferência direta do Estado no âmbito dos direitos individuais”, e, nesse sentido, “a obrigatoriedade e a gratuidade são exigidas pelo Estado através da mediação da família” (p. 25).

Com base no exposto, a universalidade é considerada em relação à educação básica, seus sujeitos e sua institucionalidade, destacando-se, decisivamente, a mediação das famílias.

iv) Formulações de Anísio Teixeira e a educação integral na esfera político-administrativa

Aqui o debate sobre concepção de educação adentra a esfera político-administrativa, denunciando a “permanência dos padrões patrimonialistas da sociedade brasileira, que fizeram privada a ordem pública” (Rocha, 2005). Destaca-se o protagonismo em relação ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, formado em 1952 e criado por Decreto Federal em 1955. Depreendemos da leitura de Ana Waleska Mendonça (2008) três aspectos que caracterizam a atuação nessa esfera: o papel atribuído à empiria no processo de construção do conhecimento pedagógico, ressaltando-se o planejamento e as políticas educacionais; a perspectiva metodológica associada aos estudos da comunidade; e o tema dos problemas urbanos e da sociedade moderna tomada como sinônimo de sociedade industrial. Esses elementos incidem sobre o pensamento de Anísio Teixeira em relação à organização e gestão dos serviços escolares, na formação dos professores e na possibilidade de experimentação, investigação e pesquisa no cotidiano das escolas. Mediante o exposto, é preciso ressaltar que a universalidade e a obrigatoriedade integram as formulações sobre o controle dos sistemas de ensino, por meio da constituição de conselhos autônomos, ênfase no ensino público, autonomia financeira, cotas orçamentárias e fundos. Nesse sentido, cabe aprofundar a problematização quanto aos contextos de escolha, a quem caberá a decisão sobre quem participa e quem não participa do tempo integral, bem como quais são as alternativas que contam para liberar os estudantes do tempo integral no caso de sua universalização.

As formulações de Anísio Teixeira trazem a marca da educação integral nas Escolas Parque, no plano educacional de Brasília, referenciadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador durante sua gestão como secretário de Educação da Bahia. O sentido de educação integral evidenciado por Eva Waisros Pereira (2011, p. 36) em sua análise sobre o pensamento de Anísio refere-se às exigências educacionais para a formação da pessoa comum, de modo que a educação fosse “obrigatoriamente mais longa, com objetivos mais abrangentes”:

A escolarização seria iniciada no Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos de idade e, em seguida, os alunos ingressariam na escola classe, concebida para a educação intelectual, sistemática de alunos de 7 a 14 anos, complementando, paralelamente, a sua formação na Escola Parque, com vistas ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo e sua iniciação para o trabalho. [...] Para isso, a jornada escolar se estenderia, necessariamente, para oito horas diárias [...]. (Pereira, 2011, p. 40).

Em relação ao ensino médio, o plano previa a construção de seis blocos agrupados em torno de uma praça central, convergindo biblioteca, piscinas, campos de esporte, grêmios, refeitórios, etc. As modalidades de estudos eram as seguintes:

- a) curso geral prático, comum, para todos ou para a grande maioria, visava a ministrar cultura geral, com ênfase na língua vernácula e literatura brasileira, nas matemáticas e nas ciências físicas e sociais aplicadas;
- b) cursos enriquecidos com línguas estrangeiras e estudos teóricos, como desdobramento do primeiro, para aqueles que se mostrassem interessados ou capazes de estudos dessa natureza; e
- c) cursos técnicos para os inclinados à especialização tecnológica. [...] A nova concepção do ensino médio apontava para uma educação extensiva, de dedicação exclusiva. (Pereira, 2011, p. 42).

Com base no exposto, em vista da universalidade e obrigatoriedade, é importante considerar que o estabelecimento das condições de universalidade é parte integrante das condições de escolha em relação ao tempo integral por parte dos estudantes e suas famílias.

v) Formulações de Paulo Freire e a organicidade da educação integral no contexto histórico e cultural

José Eustáquio Romão (2001, p. XIII-XIV) afirma que, na tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, defendida por Paulo Freire em 1959, encontraremos “os eixos e categorias que iriam perpassar toda sua obra [...]; numa incansável re-elaboração e re-escritura dialética da mesma obra [...]”, sempre em relação de organicidade com seu contexto histórico-cultural. O pensamento de Freire traz três marcas principais do debate sobre os “pontos de estrangulamento” (antinomias) da democracia no Brasil, em diálogo com as formulações de Anísio Teixeira: trata-se das críticas à parcialidade da oferta educacional, à falta de organicidade dessa oferta desde raízes locais e à diminuição do tempo diário de escola – críticas feitas em um momento político particular da democracia brasileira, que, como se sabe, seria interrompido pelo Golpe Militar de 1964. Nesse sentido, é preciso debater sobre a universalidade e a obrigatoriedade do tempo integral em vista dos processos democráticos interrompidos na história do País.

A marca da crítica à parcialidade da oferta educacional ante a demanda por quadros técnicos:

A uma sociedade que se democratiza, insistimos em oferecer não uma educação com que “visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupação de uma democracia moderna, mas tão somente à seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas”, afirma um dos mais lúcidos educadores brasileiros atuais, o professor Anísio Teixeira,⁷ em quem o educador se harmoniza com o pensador e o cientista social.

[...]

E a advertência, que se tem de fazer, está centralmente neste ponto – que a educação de que precisamos não forma especialistas por mera consciência ingênua dos problemas situados fora da esfera estritamente técnica e estreita de sua especialidade. Esta seria

⁷ A citação é do livro *Educação não é privilégio* (cf. Teixeira, 1957, p. 48-49).

uma educação que o homem teria meias visões. Não seria uma educação que dele tivesse visão integral. (Freire, 2001, p. 12, 43)

A marca da crítica à falta de organicidade da oferta educacional desde raízes locais e a proposição da descentralização democrática, como responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais:

[A descentralização], de que resultaria, forçosamente, um crescente encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais, é que daria ao processo educativo brasileiro o sentido de organicidade de que tanto se ressentia ele. Citemos mais uma vez o Mestre Anísio Teixeira:⁸ “está claro”, diz ele, “que essa escola, nacional por excelência, a escola de formação do brasileiro não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para a cultura da região, diversificada, assim, nos meios e nos recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns”.

“Tenhamos pois”, brada Anísio Teixeira,⁹ “o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e, sobretudo, de sua mais cara instituição – a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais”. (Freire, 2001, p. 13-14, 84).

A crítica à diminuição do tempo diário de escola e a proposição de mais tempo para formação de hábitos de vida:

Não será essa escola, [sem uma verdadeira comunidade de trabalho, de estudos e artes, plástica e dinâmica, com pluralidade de atividades] de quatro e até três horas diárias, parada mais de três meses ao ano [...] que irá integrar esse educando acadêmico com as realidades, agora, desgraçadamente nacionalizadas. Escola que, diminuída no seu tempo, está intimamente ligada à falsa concepção que temos de sua instrumentalidade – falsa concepção que Anísio Teixeira chama de “concepção mágica ou mística da escola”.

[...]

A essa escola verbalista, propedêutica, antidemocrática, por isso mesmo cada vez mais superposta à sua comunidade, oponhamos uma outra escola. [...] centrada na comunidade e formadora de hábitos, “deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno, nos quatro anos de seu curso atual e nos seis a que se deve estender”, diz Anísio Teixeira, “uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto”, continua o mestre brasileiro, “precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual”.¹⁰ (Freire, 2001, p. 87-88, 92).

Destaca-se o aspecto comunitário entre as experiências com validade curricular na ampliação do tempo escolar. Nesse sentido, a universalidade deve ser alargada por experiências não formais.

vi) Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) e o reavivamento da educação integral na esfera político-administrativa

Temos aqui uma das principais marcas de políticas públicas da década de 1980 no Estado do Rio de Janeiro, tendo como referência pedagógica as ideias e

⁸ Cf. Teixeira (1957, p. 52).

⁹ Cf. Teixeira (1957, p. 53).

¹⁰ A citação é do artigo “A escola brasileira e a estabilidade social” (cf. Teixeira, 1957, p. 7).

experiências lideradas por Darcy Ribeiro no interstício de duas gestões do governador Leonel Brizola. Destacam-se as teses apreciadas pelos professores e lideranças sindicais, no Encontro de Mendes, realizado em 25 e 26 de novembro de 1983, que, na expressão consagrada n' *O livro dos Cieps*, se constituiu "um verdadeiro anticongresso", com o lema "vamos passar a escola a limpo",

a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura lançou o movimento ESCOLA VIVA – VIVA A ESCOLA, convocando o professorado atuante no 1.º Grau para uma vasta consulta de base, objetivando trazer à luz as causas reais dos problemas mais agudos da sistemática tradicional de ensino (como, por exemplo: os elevados índices de repetência nas classes de alfabetização e também na 5ª série). A participação inicial dos professores devia centrar-se na avaliação de um corpo de teses elaboradas pelo professor Darcy Ribeiro, estimulantes e provocativas. A resposta do magistério foi surpreendente. Ávidos por uma participação realmente democrática na busca de soluções conjuntas para os problemas educacionais, 52.000 professores do sistema de ensino de 1.º Grau realizaram centenas de reuniões em suas próprias escolas, envolvendo e mobilizando praticamente todos os profissionais da área, num fenômeno sem precedentes no Rio de Janeiro. Após o debate local das teses, os professores elegeram 1.000 delegados para exame das opiniões predominantes, em reuniões regionais. (Revolução..., 1986, p. 31-32)

Tem-se aqui a marca da justificação da escola de tempo integral:

O fator crucial do baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento dado às crianças. Não se consegue nem cumprir o ano letivo de 180 dias, que é dos mais curtos do mundo, porque se apela para todo tipo de pretextos a fim de abonar faltas e dispensar aulas.

O absurdo maior, porém, é a jornada de duas horas e meia ou três de aula, que efetivamente se dá às crianças desde que foi adotado o terceiro turno diário. Infelizmente, é isto o que ocorre na maioria das nossas escolas e, de forma especialmente grave, nas cidades e favelas da Baixada Fluminense. Em todo o mundo se considera que cinco horas de atenção direta e contínua ao aluno por seu professor é a jornada mínima indispensável. Como as crianças das classes mais favorecidas têm em casa quem estude com elas algumas horas extras, enfrentam sem problema esse regime. Ele só prejudica, de fato, a criança pobre – que só conta com a escola para lhe ensinar. (Revolução..., 1986, p. 33).

Essa marca tem pautado a temática da educação integral como resposta à necessidade de qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado das poucas horas diárias. Ela evidencia o agravamento das condições de aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social e remete ao estabelecimento das condições de universalidade, reiteramos, como parte integrante das condições de escolha em relação à participação no tempo integral, por parte dos estudantes e suas famílias.

vii) A emergência do debate contemporâneo sobre educação integral e sua inscrição no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente

A passagem da temática da educação integral em jornada ampliada entre os bastidores e a cena pública tem como principal referência empírica o tratamento dispensado à organização do tempo diário de escola por meio dos turnos. A marca do debate contemporâneo é a possibilidade de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Reiteramos que a jornada ampliada é uma aplicação do uso estabelecido no art. 34 da LDB. Vale conferir pequenos trechos dos conceitos

de “educação integral”, conforme exposto por Ana Cavaliere (2010), e de “escola de tempo integral”, exposto por Jaqueline Moll (2010).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Escola de tempo integral. Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

A educação integral é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência. A preocupação com a dimensão comunitária na articulação da oferta da educação integral está associada às lutas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inserção societária. Essa possibilidade está representada nas práticas de educação integral que não se subsumem à organização interna da escola, porque refuta os pressupostos foucaultianos em relação às instituições totais: “quarentena entre a pobreza e a pobreza honesta” (Foucault *apud* Ignatieff, 1981, p. 173). O propósito de se conjugar abrigo, lazer e atividades formativas (educativa, correccional ou terapêutica) para se retirar os meninos e meninas da rua vincula-se à crença ilusória em uma escola regeneradora que “domestica, cuida, ampara, ama e educa”, e, no caso da escola de educação básica, vai “colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes” (Almeida, 2006, p. 65).

No contexto de discriminação positiva, destaca-se o reconhecimento de estudantes em situação de defasagem entre idade e ano de escolaridade: nas séries finais da 1ª fase do ensino fundamental, pois a transição para a segunda fase é marcada pela saída extemporânea da escola, e as reprovações avolumam-se; de estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental, fase de transição para o ensino médio; nas escolas em que a maioria dos estudantes são beneficiários do Programa Bolsa Família.

É um debate tensionado, menos pelas condições epistemológicas e mais pelas múltiplas jornadas dos professores e seu revezamento em diferentes escolas e redes de ensino, que reconhece as pautas de valorização dos profissionais da educação em relação à carreira, ao piso salarial profissional e à formação inicial e continuada, de modo a contribuir para a criação das condições de dedicação do profissional da educação a um único local de trabalho, corroborando a construção de um sistema nacional de educação. Também é tensionado pelas condições de funcionamento da escola, expresso em suas instalações físicas, na disputa por mais recursos, na medida

em que a ampliação da jornada requer sua articulação com as políticas de segurança alimentar e entre a pedagogia, a arquitetura e o urbanismo, para desencadear a política de construção, reforma e ampliação dos prédios e equipamentos das escolas e variedade na oferta das atividades, demandando mais insumos na manutenção e funcionamento do ensino.

Também é marcado pelo pressuposto do direito à educação e ao aprendizado escolar (Unicef, 2005, 2008, 2009), em indissociável conexão com a proposição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por meio do debate que traz a marca da busca de legitimação. Destaca-se a aposta de atores sociais na constituição de espaços públicos de debate, a exemplo do espaço institucional criado para a formulação do texto referência para o debate nacional, coordenado pelo Ministério da Educação (Brasil. MEC. Secad, 2009). Nos dias 11 a 13 de dezembro de 2007, por meio do seminário intitulado “Educação Integral e Integrada: Reflexões e Apontamentos”, foi desencadeado um intenso processo de interlocução, com a constituição de subgrupos de trabalho que se reuniram ao longo de 2008 para a produção do texto. Essa dinâmica aproximou experiências como as de Belo Horizonte (MG), Apucarana (PR) e Nova Iguaçu (RJ), seus conceitos e práticas. Foi demandada ainda pelo Ministério da Educação a pesquisa interinstitucional envolvendo um conjunto de universidades para o mapeamento de experiências de jornada ampliada no ensino fundamental.

40 Não se trata apenas de legitimar ideias, mas de legitimar e efetivar ações indutoras da política, com os limites e possibilidades concretas, em diálogo com Estados e municípios. Destacam-se as experiências do Programa Mais Tempo na Escola, proposto e financiado pelo Estado do Espírito Santo desde 2006, que, a partir de 2009, estendeu-se para as 587 escolas da rede estadual, abrigando distintas formas de ampliação de jornada escolar: de quatro para cinco horas diárias; de quatro para sete horas diárias, com atividades de contraturno; de quatro para oito horas diárias (Sperandio, Castro, 2012).

No diálogo com a educação em tempo integral de Apucarana (PR), destaca-se o processo de pactuação com a sociedade, desde fevereiro de 2001, para universalizar sua experiência de escola de tempo integral. Os pactos resultaram na organização da cidade com foco na escola. A cidade foi dividida em 24 regiões (células), que tomam a escola como sua capital. Pais e mães, professores, funcionários, representação das associações de moradores, da unidade básica de saúde, dos centros municipais de educação infantil, das igrejas e de outras forças vivas participam da tomada de decisão. Eles se reúnem mensalmente para debater educação, saúde, habitação, geração de emprego e violência. Em Apucarana, os estudantes permanecem nove horas diárias na escola: das 7h30 às 16h30 (Pegorer, 2010; Guerreiro, 2006).

O diálogo com o Programa Bairro Escola, de Nova Iguaçu (RJ), evidencia uma proposta de integração e articulação de políticas públicas no âmbito da relação do governo com as comunidades locais. Seu *modus operandi* está centrado na execução de uma política intersetorial entre educação, cultura, esporte, assistência social e meio ambiente e tem sua representação na Coordenação Geral do Programa Bairro Escola. Nesse programa, a proposta é que as atividades educativas complementares

à jornada escolar regular resultem da articulação dos esforços multissetoriais nos microterritórios (os bairros) da cidade e tomem a realidade local, seus sujeitos e identidades como pauta inicial das ações oferecidas às crianças, adolescentes e jovens. Nessa proposição, busca-se a convergência de meios que propiciem o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e demais agentes sociais envolvidos no Bairro-Escola, com a construção de um programa de educação integral e em horário integral articulado às escolas públicas municipais (Silva, 2012, p. 381).

O diálogo com a Escola Integrada de Belo Horizonte (MG) socializa a criação da experiência em 2006 em sete escolas, como projeto piloto; hoje o programa conta com a participação de 130 escolas. É a experiência mais importante quando se fala no conceito de professor comunitário, professor efetivo da rede pública que coordena as atividades no âmbito da escola e organiza a participação de bolsistas universitários, agentes culturais comunitários e agentes de informática como monitores. É um conceito que valoriza os saberes comunitários, articulando políticas públicas, fomentando a organização e a formação dos coletivos que compõem as escolas e interagindo com estudantes em processo de formação acadêmica. A experiência de Belo Horizonte destaca-se como referência contemporânea em termos de construção da educação integral (Macedo *et al.*, 2012).

O objeto desses diálogos tem sido a definição de atividades enriquecedoras da base comum nacional, em favor de uma educação integral, na perspectiva de ampliação do currículo escolar. Trata-se da proposição de macrocampos com respectivos repertórios de atividades para escolha das escolas em consonância com seus projetos educativos.¹¹ Tem sido um debate no qual se evidencia a crítica à representação das atividades de contraturno apartada dos conteúdos clássicos do currículo, à maneira de um conjunto de atividades complementares que poderiam dialogar ou não com o projeto político-pedagógico da escola.¹² No que se refere à ampliação do currículo escolar, o desafio é modificar essa situação de modo a relacionar os conhecimentos da base comum nacional com os saberes do mundo da vida no projeto educativo da escola. Essa modificação pressupõe o diálogo entre as práticas pedagógicas e administrativas “próprias” do modo de funcionamento da escola, mais identificadas com o processo didático-metodológico e as práticas artísticas, culturais e esportivas, as representações e vivências que expressam o contexto particular em que a escola está inserida. A superação da escola “verbalista, propedêutica e antidemocrática” (Freire, 2002, p. 92) e seu redesenho, na perspectiva de experiências formativas vivenciais que permitam outros olhares, inserções e compreensões em relação ao mundo local e global, colocam-se como desafios na agenda pedagógica e epistemológica da educação integral em jornada ampliada.

Outra questão refere-se à proposição de perfis tecnológicos para o desenvolvimento das atividades de educação integral e sua formação profissional. Na sistematização anual do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, realizada pelo

¹¹ Os macrocampos referem-se a: 1) Acompanhamento pedagógico; 2) Educação ambiental; 3) Esporte e lazer; 4) Direitos humanos em educação; 5) Cultura e artes; 6) Cultura digital; 7) Prevenção e promoção à saúde; 8) Comunicação e uso de mídias; 9) Iniciação à investigação das ciências da natureza; 10) Educação econômica.

¹² É importante destacar que o Conselho Nacional de Educação dará início em 2012 ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Integral.

MEC em 2012, foram considerados os perfis profissionais para apoio à organização de atividades de educação integral no Eixo Tecnológico: Desenvolvimento Educacional e Social. Os perfis relacionados nesse eixo são os de técnico em alimentação escolar, em biblioteca, em infraestrutura escolar; em ludoteca, em multimeios didáticos, em secretaria escolar, em orientação comunitária. Esses perfis apontam para especificidades que se esboçam em uma escola de dia inteiro. Destaca-se o técnico em orientação comunitária, para auxiliar e apoiar a organização de grupos de interesse na comunidade, colaborando em ações de cultura e desenvolvimento local e, ainda, atuando nas diferentes temáticas (meio ambiente, turismo, trabalho e renda, saúde, educação, esporte e lazer). Espera-se que sua atuação esteja articulada à do profissional de nível superior da área social, contribuindo para o desenvolvimento de lideranças comunitárias e participação em campanhas educativas (Brasil. MEC, 2012). Cabe ainda destacar o Eixo Tecnológico: Produção Cultural e *Design*, em que se tem os perfis de técnicos em arte circense, arte dramática, artes visuais, artesanato, canto, composição e arranjo, fabricação de instrumentos musicais, processos fotográficos, rádio e televisão, regência, etc.

Este movimento reconhece o desafio da demanda por formação profissional na constituição de uma primeira geração de técnicos para a educação integral. Aqui é evidenciada a marca da relação entre o trabalho docente e os demais profissionais de educação, agentes comunitários, artistas, educadores populares, monitores, voluntários ressarcidos (ou não) por meio de programas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), famílias e, ainda, profissionais dos setores da saúde, da cultura e da assistência social, a atuação da juventude e de estudantes universitários que têm em sua participação no desenvolvimento das atividades a oportunidade de aproximação com a realidade das escolas.

Destaca-se ainda o reconhecimento de arranjos educativos locais, considerando-se a sua territorialidade, por meio da constituição de Comitês Locais, Metropolitanos e Fóruns de Educação Integral. A constituição é feita pelos municípios de Regiões Metropolitanas, que se reúnem de modo sistemático, com a participação de diferentes atores sociais, sobretudo ligados à implementação dos programas dos diferentes sistemas de ensino que compartilham responsabilidade (servidores, gestores, professores, estudantes e suas famílias, voluntários, parceiros e outros atores), para propor soluções aos problemas comuns.

Outro aspecto estratégico do debate é a proposição da educação integral articulada à política de segurança alimentar e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), para oferta de três refeições diárias, considerando-se o repasse federal do valor R\$ 0,90/dia por estudante (Resolução FNDE nº 67/2009). Este movimento relaciona a visão pedagógica da alimentação escolar em interface com as questões ambiental, cultural, regional e nutricional, bem como a implementação da política pública de segurança alimentar no que diz respeito à Constituição do Conselho de Alimentação Escolar, à decisão sobre a descentralização da gestão, sua vinculação com a cadeia produtiva local, a agricultura familiar e, ainda, a profissionalização dos profissionais do setor no âmbito dos sistemas e da escola.

Desse modo, o debate propicia o reconhecimento de dissensos no consenso em prol da constituição da política pública para educação integral em jornada ampliada.

Considerações finais

Ah, tem uma repetição que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido nos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (Rosa, 1986, p. 26).

Desde o lugar de saída desta reflexão, compartilhamos a condição de engajamento na política de educação integral em jornada ampliada, aplicando a essa política o conceito sociológico de campo emergente. Nele destacamos a variável *tempo* com referência à ampliação da jornada escolar, conforme o art. 4º do Decreto nº 6.253/2007, relacionado a um marco legal abrangente desde a universalização da matrícula de 4 a 17 anos e a ampliação do próprio escopo da LDB em termos de componentes curriculares. Destacamos também a variável *espaço*, com referência aos territórios em que cada escola está situada, com o olhar sobre contextos de vulnerabilidade. Nesse sentido, o contexto de indução do crescimento econômico, políticas públicas e ampliação de direitos nos levou a associar indução de educação integral como integrante de um macroesforço para promoção da justiça distributiva e de políticas de ação afirmativa. Voltamos a essa posição inicial para recuperar o exposto na reflexão, procurando focar estas palavras finais sobre a pergunta-tema. Para seu exame, consideramos no escopo deste artigo a problematização da concepção de escola e de educação, no bojo da qual discutimos a convivência de múltiplos interstícios:

- A universalidade da política de ampliação da jornada constitui condição de superação da dívida social brasileira, da qual faz parte o tresdobramento de turnos, e, nesse sentido, é pré-condição para que o estudante e sua família possam decidir se participam ou não do tempo escolar integral.
- A universalidade da política de ampliação da jornada precisa considerar a originalidade das propostas não hegemônicas, em seu caráter libertário, sua autonomia (e outros aspectos), sua relação com o trabalho produtivo em vista da organização e gestão da vida cotidiana, inclusive nos termos de seu financiamento, como também em vista da participação no mercado de trabalho, de modo que os estudantes e suas famílias, assim como atores do mundo do trabalho (empregadores, sindicatos, trabalhadores), participem na organização do tempo diário de escola e, desde então, discutam pactos sobre a obrigatoriedade da participação na integralidade do tempo escolar.

- A universalidade da política de ampliação da jornada é considerada em relação à educação básica, seus sujeitos, sua institucionalidade, bem como em relação à mediação da família; essa mediação deve ser tratada segundo uma visão radical da gestão democrática, por meio dos conselhos e interações face a face.
- A universalidade da política de ampliação da jornada é considerada em relação ao caráter comunitário, por meio do qual a escola amplia seu currículo e seu tempo escolar. A participação comunitária auxilia a valorização das tarefas escolares e o sentimento de autoestima dos estudantes e de suas famílias. Nesse sentido, a universalidade pode ser alargada por experiências não formais, de modo que o reconhecimento de experiências trazidas pelos estudantes e suas famílias ajude a equacionar impasses sobre a participação ou não em tempo integral.
- Os resultados de avaliação da aprendizagem e as condições dessa aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social são indicadores das demandas por universalidade da política educacional. Reiteramos que tais condições formam parte integrante das condições de escolha em relação à participação no tempo integral, por parte dos estudantes e suas famílias. Nesse sentido, os parâmetros de escolha são objetivos, não se restringindo às idiosincrasias, à vontade, ao desejo ou à recusa quanto a participar ou não do tempo integral.

A educação integral não está condicionada somente ao tempo integral, e o tempo integral não equaciona o problema da oferta diária de educação integral. Há que se superar o turno para ofertar educação integral, indubitavelmente; todavia, é preciso formular políticas educacionais que aproximem escolas e comunidades, de modo que estudante e família participem, permanentemente, de modo ativo e negociado, da decisão sobre o tempo obrigatório diário de participação nas atividades escolares.

O desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos, entre o conjunto das políticas públicas, para estabelecer o conceito de integralidade da formação humana. A ação interdisciplinar entre os campos da proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança, do adolescente e da juventude e os campos da proposição da qualidade da educação com aprendizagem, sobretudo nos contextos de contundente vulnerabilidade humana, é um desafio candente. Como combinar as iniciativas para ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas com a proposição de metas de aprendizagem? Como considerar as diferentes linguagens e vivências para ampliar o tempo educativo sem condicionar-se a representação de um turno no qual se convive com o núcleo duro do currículo, expresso nas áreas de conhecimento da base comum nacional, justaposto a um contraturno no qual se organizam atividades optativas de esporte, lazer, cultura, para “abrigar os estudantes” e ajudar a tornar o tempo escolar suportável?

Tais questões, entre outras enunciadas neste enfoque, combinam-se como desafio para a educação pública brasileira, desafio que remonta aos anseios democráticos expressos em ideias e experiências ao longo do século 20 em termos

de universalização da escola integral na perspectiva da educação integral. Para todos? Sim, criando-se as condições para que, na construção de médio prazo, já iniciada, sejam priorizadas as populações historicamente excluídas, que habitam as periferias das grandes, médias e pequenas cidades brasileiras, e as populações que habitam os territórios considerados como “campo” – ribeirinhos, moradores de áreas de assentamentos e de pequenas propriedades rurais, povos da floresta e dos mangues, quilombolas e indígenas, entre outros –, em um diálogo no qual sejam sujeitos e que aponte para a ampliação do direito ao tempo de escola em uma perspectiva de educação integral. Mediante os pensamentos aqui expostos e a implementação das políticas educacionais que nos movem, à maneira apontada por Foucault, esperamos contar com a interlocução de todos e todas que não desistem de dar o passo além de assimilar o que convém conhecer, para pensar e perceber de outro modo e continuar a refletir.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 59-107.

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

BLACKBURN, Simon. *Justiça distributiva*. In: DICIONÁRIO Oxford de filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8.035/2010. Substitutivo do Relator Deputado Ângelo Vanhoni ao PL 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico [do] Censo Escolar 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). *Catálogo nacional de cursos técnicos (CNCT)*. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>.

BRASIL. Presidência da República. *Objetivos de desenvolvimento do milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento*. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/4_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf>.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS CNPQ, CAPES, FINEP. *Proposta para debate*. Brasília, Capes, 2005. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1128523831978_1012591636_1106>.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae), 2010, Brasília. *Documento final*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FAVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-30.

FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité, l'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard, 1984. v. 2.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey. *A comuna escolar*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-109.

GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro. Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 87-99.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das frátrias. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 3-42, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/06.pdf>>.

GUERREIRO, Carmen. Somar e multiplicar: Apucarana, no interior do Paraná, aposta no modelo de educação em tempo integral. *Revista Educação*, São Paulo, n. 107, 2006. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/107/artigo233817-1.asp>>.

IGNATIEFF, Michael. State, civil society and total institutions: a critical of recent social histories of punishment. *Crime and Justice*, Chicago, v. 3, p. 153-192, 1981. Disponível em: <<http://www.csulb.edu/~ssayeghc/foucault/ignatieff.pdf>>.

KIELING, Rejane Inês. *Janela de oportunidade demográfica: um estudo sobre os impactos econômicos da transição demográfica no Brasil*. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18878/000729078.pdf?sequence=1>>.

LALANDE, André. Universalisme. In: _____. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. p. 1168-1170.

MACEDO, Neuza Maria Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 413-423.

MENDONÇA, Ana Waleska. O CBPE: um projeto de Anísio. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska. *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 41-63.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. 1 CD ROM.
- NUSSBAUM, Martha C. *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.
- OBSERVATÓRIO SOCIOLOGICO FAMÍLIA-ESCOLA. *Pesquisas em andamento*. [on-line]. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/osfe/pesquisas_andamento.htm>.
- PEGORER, Valter. *Os sonhos do povo*. São Paulo: Texto Novo, 2010.
- PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- PINTO, Louis. Champ, sociologie. In: ENCYCLOPAEDIA Universalis [on-line]. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/champ-sociologie/#c_0>.
- REVOLUÇÃO educacional brasileira (A). In: RIBEIRO, Darcy [Org.]. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. p.31-39.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 119-151.
- ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. p. XIII-XLVIII.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. 2006. p. 9-57.
- SEN, Amartya. *The idea of justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.
- SILVA, Luiz Fernando Martins. Considerações sobre o tema “políticas públicas de ação afirmativa para a população negra no Brasil”. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 122-153, 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/1492/1823>>.
- SILVA, Maria Antonia Goulart da. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 380-412.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine M. Pereira de. Mais Tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2012. Cap. 22.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 3-29, 1957.

UNICEF. *Situação da infância brasileira 2006: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento – crianças de até 6 anos*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_001_007_Abre.pdf>.

UNICEF. *Situação mundial da infância 2008: caderno Brasil*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/cadernobrasil2008.pdf>>.

UNICEF. *Situação da infância e da adolescência brasileira 2009: o direito de aprender – potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14927.htm>.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOEU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

Gesuína de Fátima Elias Leclerc, doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é consultora da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)
gesuina.leclerc@terra.com.br

Jaqueline Moll, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente nessa universidade, colaboradora da Universidade de Brasília (UnB) e diretora de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação (MEC).
jaqueline.moll@mec.gov.br