

Educação (de tempo) integral: controversas e desafios no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

GILCILENE DE OLIVEIRA DAMASCENO BARÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

MARA REGINA MARTINS JACOMELI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

LEANDRO SARTORI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

RESUMO

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (lei 13.005/2014) indica, no caput da meta 6, o oferecimento de educação de tempo integral em "(...) no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica", como meta a se alcançar. As políticas de educação (em tempo) integral que vêm sendo implementadas cooperam para operacionalizar o cumprimento da meta. Elas apontam a um modelo educacional em que o "aprender a aprender", a educação ao longo da vida e o compromisso de proteção social vinculam-se aos compromissos do Capital operados pelos Organismos Internacionais. A implementação desta educação (em tempo) integral é esvaziada de conteúdo formativo e vem sendo implementada a revelia do compromisso de elevação da qualidade da educação pública. Cabe, neste cenário, investigar as contradições, os desafios e os limites colocados à pauta educacional, apontando a necessidade de lutar por outro patamar formativo à classe trabalhadora, no qual se recupera a defesa da escola pública e se salienta seu papel para a socialização dos saberes. Neste texto, em específico, o objetivo foi de inventariar e de traçar as linhas gerais desta política educacional, introduzindo enfrentamentos necessários para fazer avançar o debate.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Educação Integral; Ensino Médio Inovador; Novo Mais Educação; Educação em tempo Integral.

Integral (full-time) education: disputes and challenges in the National Education Plan (2014-2024)

ABSTRACT

The National Education Plan 2014-2024 (law 13,005/2014) indicates in the caput of goal 6 the offer of Integral education in "(...) at least 50% of public schools, in order to attend, at least, 25% (twenty-five percent) of the basic education students "as a goal to be achieved. The integral education policies or full-time education policies that are being implemented cooperate to operationalize the goal. They point to an educational model that "learning to learn", lifelong education and the commitment to social protection are linked to the commitments of Capital operated by International Organizations. The implementation of this integral (full-time) education is depleted of formative content and has been implemented in default of the commitment to raise the quality of public education. It is in this scenario to investigate the contradictions, challenges and limits placed

on the educational agenda, pointing out the need to fight for another formative level for the working class, in which the defense of the public school is recovered and its role for the socialization of knowledge is emphasized. In this specific text the objective was to inventory and outline the general guidelines of this educational policy, introducing the necessary confrontations to advance the debate.

Keywords: National Education Plan; Integral Education; Innovative High School Program; New More Education Program; Full Time Education.

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a política educacional na sociedade brasileira exige esforço metodológico para analisar suas relações com os projetos em disputas na prática social e com as demais políticas públicas, especialmente porque, a partir dos anos de 1990, é crescente a participação social das ONG's, dos organismos internacionais, de fundações privadas e de empresas que têm formulado e proposto agenda das políticas para a educação. Ao longo desse período, tem-se, por um lado, como marco, o capítulo de Educação da Constituição de 1988, visto que este expressa um conjunto de direitos, ainda que na forma de princípios, que se constituíram como uma inflexão na luta de classe posterior ao período da ditadura civil-militar. De outro, têm-se as diretrizes dos documentos da Conferência de Jomtien, que representam o aprofundamento das ideias pedagógicas do grande Capital, e que se tornaram basilares para a política educacional brasileira, indo na contramão das conquistas dos setores progressistas formalizadas na Constituição de 1988. Ou seja, estes dois documentos, produzidos em períodos históricos próximos, evidenciam concepções distintas na forma de conceber a educação no Brasil.

Saviani (2007), ao propor uma periodização das ideias pedagógicas no Brasil, aponta que, na etapa histórica - entre a Constituição de 1988 e, por exemplo, a atual política de educação integral recomendada no Plano Nacional de Educação (2014) - tem-se dois períodos das ideias pedagógicas: “Ensaio contra-hegemônico: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991)” e o “Neoprodutivismo e seus variantes: neo-escolanovismo, neoconstutivismo e neotecnicismo (1991-2001)”. Nestes dois períodos serão gestados referências educacionais antagônicas e que, muitas vezes, em suas aparências, demonstram ser projetos complementares. No entanto, é preciso situá-los em suas bases teóricas e em suas diretrizes práticas, para compreender suas diferenças e antagonismos nos

desdobramentos na educação escolar. Portanto, ao analisar a política da educação integral no atual Plano Nacional de Educação, precisa-se considerar este contexto e os projetos de educação contidos nela, cabendo enfatizar que, atualmente, o compromisso com a política do Capital imprime-se com força nas políticas públicas.

A Educação Integral, ora defendida nas teses de setores progressistas da sociedade, como marco de formação humana que escapa a unilateralidade e amplia os horizontes dos sujeitos, tem assumido vertentes que a distanciam de tal suposto, imputando ao termo integral o imiscuir-se meramente com a ampliação de carga horária sob os auspícios dentro da escola ou sob sua responsabilidade – mas ocupando outros espaços na comunidade. Nas palavras de Coelho (2016), trata-se de uma concepção de educação integral voltada à assistência social, na qual prepondera a função de proteção social à parte da população escolar que está em situação de vulnerabilidade social.

No Brasil, proposições tal qual o projeto dos CIEP's, que cumpriu um papel importante demarcando um patamar qualitativo diferenciado para a escola pública, foram boicotadas, interdidas e não vigoraram como política nacional. Silva & Souza encontram na legislação pós-redemocratização traços do que seria a defesa de formação integral, como o “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL apud SILVA & SOUZA, 2017, p. 440). Todavia, tais princípios manifestaram-se de maneira abstrata no campo da educação, e o termo integral tem denotado marcadamente na política educacional, após a emergência do FUNDEB e os desdobramentos oriundos do PDE, o aumento da carga horária “escolar” sem uma contribuição sólida para o desenvolvimento intelectual e a ampliação dos horizontes da pessoa humana (JACOMELI, BARÃO e SARTORI, 2017). Pode-se afirmar que, com promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – referência organizacional da educação para os dez anos subsequentes a sua aprovação -, aprofundam-se as diretrizes de aumento de jornada “escolar”, especialmente para o aluno.

Apenas a ampliação de jornada não garante o processo de educação qualitativamente superior, sobretudo, pois, como se tem notado, a concepção basilar das propostas de educação integral resguardam uma

integralidade não reivindicatória e adequada a expansão das relações do capital. Tal fato se dá sob orientação de poderosos grupos empresariais referenciados em teorias da pós-modernidade que legitimam e corroboram a consolidação das relações existentes. Além de contribuir para fragmentação do trabalho docente e o esvaziamento do espaço escolar. (JACOMELLI, BARÃO e SARTORI, 2017, p. 854-855).

De fato, cria-se o esvaziamento do espaço escolar, porque descaracteriza

o papel da escola enquanto instância de formação cultural e científica e por desresponsabilizar o Estado de suas obrigações constitucionais de financiamento e garantia de padrão de qualidade na educação pública, já que se joga para as parcerias e para o âmbito local a responsabilidade pelo insucesso de instrumentalização do alunado. (BARÃO, JACOMELLI e SARTORI, no prelo, s/p).

Tais políticas de educação integral estariam em consonância com os indicativos para os países periféricos constantes nos acordos com Organismos Internacionais e sem dialogar com as experiências de políticas públicas em nossa sociedade. Nesses acordos, reforça-se a condição histórica de aviltamento dos setores trabalhadores e o enfraquecimento do espaço formativo das escolas públicas via parcerias com entidades da sociedade civil – em muitos casos órgãos empresariais.

Dessa forma, cabe recuperar, em linhas gerais, os principais programas de educação (em tempo) integral que dão o tom do setor na atualidade – nomeadamente o Programa Novo Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador – e pensá-los em suas articulações com as metas e as estratégias do PNE: de que maneira o PNE (2014-2024) insere-se como “organizador” das políticas educacionais para o decênio? Quais os compromissos nele firmados?

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO BRASILEIRO VIA PROJETOS: O CASO DO NOVO MAIS EDUCAÇÃO E DO ENSINO MÉDIO INOVADOR.

Com a lei 11.494/2007 de regulamentação ao Fundo de Manutenção da Educação Básica, estabelece-se quota financeira diferenciada para os que dispusessem de estudantes matriculados em carga horária expandida, isto é, superior a sete horas diárias na escola. Inaugura-se objetivamente a política de educação (em tempo) integral posta em prática no âmbito nacional na atualidade.

A portaria interministerial nº 17, de 2007, institui o programa *Mais Educação*¹, cuja finalidade é de “ampliação do tempo e do espaço educativo passan-

¹ Importa sobressaltar que no ano de 2007 foi instituído por decreto o Plano de Desenvolvimento da Educa-

do pela prevenção do trabalho infantil, redução da evasão e da reprovação até promoção da aproximação entre escolas famílias e as comunidades” (BARÃO, JACOMELI e SARTORI, no prelo, s/p). Posteriormente, a portaria interministerial nº 971, de 2009, institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas não diretamente ligadas à ampliação de tempo escolar, mas, sobretudo, estabelecendo vias para a reestruturação curricular. Ambas as medidas constam atualmente no site do MEC como ações de promoção da Educação Integral e, em efetivo, são o carro-chefe da política do governo federal nesse aspecto. Os programas inserem-se no contexto de surgimento da política “em construção”, fragmentada e volátil do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Programa Mais Educação tem como compromisso a expansão da carga horária escolar, na qual os estudantes utilizariam o contra turno para o cumprimento de atividades de ambiência ampliada, isto é, para além dos muros da escola e nem sempre com o compromisso formativo, por exemplo, de socialização dos estudos de clássicos. Além disso, os profissionais envolvidos nas atividades proporcionadas pelo programa tinham condição bastantes precarizadas de trabalho. Posteriormente, há uma transformação no programa – que gera o Novo Mais Educação - resultante de um relatório produzido pelo CENPEC², *Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade*. A avaliação do relatório considerou que o programa teve

(...) impacto nulo nas notas de português e na taxa de abandono escolar. Já em matemática, houve, de imediato, resultado negativo, mas com tendência de dissipação ao longo dos anos investigados. Há poucas evi-

ção Básica que acaba por fragmentar em diversos projetos a política educacional, o Mais Educação e Ensino Médio Inovador são expressões desta política. De fato, indica-se que o plano trata de um Plano de Desmonte da Educação pública (PDEp) ao cooperar com a lógica de ranqueamento das escolas via avaliação externas, introdução da lógica meritocrática, estreitamento relações com empresários via instituição de parecerias público-privadas e valorização do discurso técnico-gerencial na definição das metas e objetivos educacionais (BARÃO, s/d, s/p).

2 Cabe destacar que, a partir de 2013, o CEPEC é uma das organizações que atuam no monitoramento das metas do PNE. Este monitoramento acontece através do “Observatório do PNE [que] é uma plataforma de advocacy e monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE) [.. e] tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País”. [...] Compõem este observatório as seguintes organizações e movimentos “Com a coordenação do movimento Todos Pela Educação, a iniciativa é constituída por vinte e sete organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Associação de Jornalistas de Educação - Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO, Undime e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID” (Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>. Acesso em: 10 jul. 2018).

dências de que os resultados variem de acordo com o contexto local das escolas. (CENPEC, 2013, s/p).

No trecho acima, desponta no crivo avaliativo desta organização a estreita vinculação com resultado na política nacional de avaliação – ocupada com os rudimentos da Língua Portuguesa e da Matemática e com “atividades” nas artes, cultura, esporte e lazer, com objetivo de melhoria de desempenho educacional. Ainda que com todos os limites que o suposto de ampliação da ambiência tivesse, passa-se, com a modificação operada, a por o peso maior nos resultados das avaliações. Nesse sentido, o programa, que tem sido considerado indutor de práticas de educação integral no Brasil, sofreu reformação de alguns de seus aspectos

ampliação do assessoramento técnico; modificações estruturais no programa: contratação do monitor pelo estabelecimento de parcerias com organizações sociais e universidades (já que ajuda de custo foi identificada como uma fragilidade anterior); papel técnico do órgão da secretaria no acompanhamento da implementação; definição de critérios de avaliação do programa pelas secretárias e MEC; recomendação de disponibilizar recursos e apoio técnico as redes mais “vulneráveis”; criação de comitês regionais e locais para implementação do programa buscando mobilização local por meio de lideranças e organizações locais. (BARÃO, JACOMELI e SARTORI, no prelo, s/p).

Assim, o *Programa Novo Mais Educação* – instituído pela portaria 1.144/16³ – enfatiza aumento de carga horária nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, prioritariamente, para as escolas onde há baixo rendimento nas avaliações externas. Com todos os limites, mesmo aquelas atuações do Programa Mais Educação que estavam voltadas à ambiência e que tomavam a base das parcerias com a comunidade local passam a ser postas de lado, para focar nas atividades no reforço e melhora de desempenho nas provas. Dessa forma, o Programa Novo Mais Educação relega, mais uma vez, a formação cultural e científica dos estudantes.

O Programa Ensino Médio Inovador tem como desafio elementar a indução de mudanças curriculares no Ensino Médio, visando dinamizar e flexibilizar os conhecimentos escolares sob justificativa de atender aos projetos de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo seria operada como reforço para implementação do programa nas escolas selecionadas⁴ (BRASIL, 2016).

3 Torna-se necessário situar que essa mudança no programa (publicação em D.O em 11 de outubro de 2016) aconteceu em período posterior ao contexto de retirada da presidência de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), em 31 de agosto de 2016.

4 A seleção é operada, segundo documento de 2016, a partir dos critérios básicos: 1) escolas que já recebiam recursos do programa em 2014; 2) escolas com baixo índice socioeconômico; 3) demais escolas que queiram aderir ao programa (BRASIL, 2016).

A lógica estruturante de redesenho curricular para o Ensino Médio segue a referência de horas indicada pela Secretaria de Educação para cada unidade que adere ao programa – entre 5 e 7 horas diárias. A escola organiza suas funções educativas a partir de Campos de Integração Curricular – sendo obrigatório apenas o Campo de acompanhamento Pedagógico (lê-se Língua Portuguesa e Matemática)⁵, pois os demais podem ser propostos dentro das possibilidades da escola (BRASIL, 2016).

A despeito de incorporar o discurso progressista, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, as atividades “interativas, integradas e integradoras” (p. 10) sustentam-se pelo foco em leitura, fomento à produção artística, esportiva e de comunicação e estímulo à dedicação do professorado de forma integral a escola (sem apresentar ações orgânicas e de valorização docente neste sentido). As escolas não ficam obrigadas a oportunizar a formação dos estudantes em suas mais diversas potencialidades, mas se condicionam às possibilidades locais. Por este motivo, fez-se questão de por em destaque os verbos comuns usados nos documentos do programa e que deixam claro o descompromisso formativo.

Consoante, a análise de Diógenes (2015) sustenta-se, no âmbito do Ensino Médio, à dualidade estrutural, na qual se constituem caminhos de educação díspares e limitados às condições de classe dos sujeitos a ele vinculados. O Programa Ensino Médio Inovador insere-se na lógica das “novidades” de nossa sociedade contemporânea, cujas ações têm colaborado para a “desintegração social”.

Ambos os programas considerados aqui corroboram aos objetivos de

1) secundarização dos objetivos de formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2013) ou o que Miranda; Santos (2012) chamaram de descaracterização do papel da escola; e 2) a desresponsabilização do Estado diante das políticas públicas de educação (MIRANDA; SANTOS, 2012) e barganha política pela propaganda redencionista na “educação integral”. (LIBÂNEO, 2013). (BARÃO, JACOMELI e SARTORI, no prelo, s/p).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a origem dos programas de educação (em tempo) integral deu-se antes da instituição do PNE (2014-2024) e se insere na lógica da política fragmentária, setorial, conforme as possibilidades político

⁵ Os demais campos são: iniciação científica e pesquisa (sem mencionar nenhum vínculo com universidades); mundo do trabalho. Línguas adicionais/estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das Artes; Comunicação, uso de mídias e cultura digital; protagonismo juvenil (BRASIL, 2016).

-econômicas do executivo. De que forma o PNE insere-se no debate da educação integral? Seria um instrumento de sistematização, de incorporação e/ou de transformação das políticas de educação integral?

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024⁶ E O SLOGAN DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em outros artigos, discorreu-se sobre o PNE na sua integralidade e como nele constava o princípio da gestão democrática (BARÃO e SARTORI, 2016). Neste item, a análise ficará circunscrita à Meta 6, muito embora a menção à educação (em tempo) integral esteja presente nas estratégias de outras metas. Trata-se de analisar a política de educação integral aprovada no PNE para o decênio 2014-2024. Busca-se contribuir com este estudo para desvelar os objetivos anunciados ou velados da política hegemônica burguesa, pois, com isso, se coopera, mesmo que de forma simplória, para a superação da sociabilidade capitalista (EVANGELISTA e SHIROMA, s/d).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) deve ser compreendido a partir do “padrão de planejamento brasileiro” (IANNI, 2009), cujas características são: a hegemonia do executivo em sua concepção e diretriz, a falta de diagnóstico, a restrição de financiamento e, conforme atual opção do executivo, a subsunção dos princípios da gestão democrática ao gerencialismo (BARÃO e SARTORI, 2016). Embora o atual PNE tenha sido discutido em Encontros Nacionais (CONAEs), em seu processo de planejamento percebe-se que a participação dos educadores foi limitada e, na realidade, teve-se a preponderância de setores representantes do grande empresariado - que inseriu no documento a pauta educativa da “sociedade civil”⁷ - e com vínculo orgânico com o projeto do Capital indicado nos acordos propostos pelos Organismos Internacionais. Há que se considerar que, para estes acordos, a educação adquire função de garantia da paz social, isto é, das condições de reprodução de força de trabalho e mão de obra necessárias à continuidade do sistema social (GOMIDE, 2012).

6 A temática da Educação Integral no PNE 2014-2024 já foi objeto de estudo de diversos outros estudos, dentre os quais dois nos parecem bastante significativos, o de Coelho (2016) e o de Maurício (2016). Coelho chama atenção para o fato de que o tempo integral não é para o conjunto dos estudantes e, tampouco, para o conjunto das escolas.

7 A partir de 1990, com as diversas Conferências da ONU, os setores da sociedade civil que participaram destas Conferências Internacionais foram às ONG's, e muitas estas representavam ou/eram financiadas pelos setores do grande capital.

A incorporação da pauta da “sociedade civil” pode ser observada, por exemplo, no planejamento posto no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), onde consta a agenda do movimento do Capital “Todos pela Educação”. Assim, como os programas de educação integral vistos anteriormente decorrem do PDE, pode-se dizer que, na política de educação integral, têm prevalecido concepções dos Organismos Internacionais e dos empresários: horário integral (contraturno), incentivo às parcerias privadas para realização das atividades - centradas na preparação nos teste de desempenho e na organização do tempo, tomando o aluno como foco e não o fortalecimento do trabalho pedagógico na escola (MAURÍCIO, 2016), além da flexibilização do currículo escolar.

Pode-se demarcar, como critério definidor dos projetos de expansão da carga horária e flexibilização curricular, a preocupação com o Sistema Nacional de Avaliação (SNA). Este fica posto no PNE como mote balizador e de aferição de qualidade dos processos educativos. Cabe ressaltar que os instrumentos e resultados dos processos avaliativos não têm em si neutralidade, sendo profundamente transpassados pelos objetivos formativos de domínio elementar de habilidades e de competências de comunicação escrita e lógico-matemática. No entanto, de que forma lê-se educação integral no PNE? Quais suas relações com os programas do PDE?

O princípio da educação integral insere-se nesta lógica organizativa do planejamento educacional e consta explicitamente na meta 6 e em suas estratégias. Na meta 6, foi aprovado “oferecer educação em tempo integral, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Para isso, tem-se 9 estratégias, nas quais não constam de prazos para a sua realização no período de vigência do PNE.

Para efeito de análise, pode-se organizar as estratégias em quatro temáticas: “Tempo e Atividade”; “Infraestruturas e Recursos/Equipamentos”; “Parcerias Público-Privadas” e “Diversidades”. Abaixo, destacam-se as três primeiras. Nestas, constata-se a articulação com a política de educação integral colocada em prática pelo executivo, seja através do Programa Mais Educação ou do Novo Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador. Entretanto, não fica obvio, princi-

palmente quando se estuda os dados e, o monitoramento da meta 6, sobre como acompanhar a realização destas estratégias.

Na primeira temática – “Tempo e atividade”, correspondente às estratégias 6.1 e 6.9 - têm-se a articulação do tipo de atividade com a ampliação do tempo para se desenvolver o trabalho educativo na escola ou sob a sua guarda durante o período de 7 horas. Nestas estratégias, é possível verificar duas questões que se obliteram uma a outra, são elas: na estratégia 6.1, a preocupação com atividades pedagógicas, multidisciplinares, culturais e esportivas e, na estratégia 6.9, a otimização do tempo de permanência dos alunos na escola em efetivo trabalho escolar – se interpondo outras atividades de forma secundarizada. O que significaria essa otimização? Seria direcionar a expansão da jornada para o cumprimento das atividades de Língua Portuguesa e Matemática? Como monitorar a estratégia de otimização do tempo em efetivo trabalho escolar? Seria pelo SNA? O Programa Mais Educação (objetivos e diretrizes) tem relação com a estratégia 6.1 e o Programa Novo Mais Educação tem relação com a otimização do tempo da estratégia 6.9? Em relação ao Programa Ensino Médio Inovador, como se interpõe a preocupação pedagógica, se a obrigatoriedade seria apenas na ação integradora de Língua Portuguesa e Matemática? Outra ponta solta nesta temática é a indicação da progressiva (sem amarrar o período) jornada do professor em uma única escola, como e em que prazo aconteceria? Acaba-se por repetir os programas de Educação (em tempo) Integral e não se propõe uma ação concreta para modificação da atuação pedagógica dos professores em uma escola.

A segunda temática - “Infraestruturas e Recursos/Equipamentos” - abrange as estratégias 6.2, 6.3 e 6.4, embora as 6.7 e 6.8 também tenham alguns aspectos desta temática. Todas tratam das condições físicas e materiais para alcançar a meta 6. Entretanto, não há nenhuma previsão de prazos e, também, não está evidente a articulação ou não com o PDE, através do Plano de Ações Articuladas (PAR). Concorda-se com Coelho (2016, p. 117), quando este afirma que

Das nove estratégias, constatamos que pelo menos seis delas se referem a desafios relacionados à infraestrutura – construção, ampliação e reestruturação de escolas [...] cada um desses problemas envolve situações a serem resolvidas a médio e longo prazos, como a licitação para obras, o estabelecimento de convênios.

Portanto, estes são desafios centrais para garantir uma educação em tempo integral com qualidade, mas que, ao se pesquisar nos monitoramentos da meta 6, percebe-se que essas estratégias não estão explicitadas. O não fortalecimento delas justifica o que Maurício (2016) e Coelho (2016) afirmam sobre a vulnerabilidade da política de educação e horário integral por intermédio de programas, apenas para grupos específicos e centrado no modelo para atender ao tempo integral do aluno. Opta-se por não criar condições para as escolas organizarem o trabalho pedagógico e de não constituir um corpo permanente de profissionais da educação para atuarem na educação de tempo integral. Como afirma Maurício (2016, p. 93),

A proposta de tempo integral com eixo na escola, que corresponde no máximo 1/3 do número de matrículas, demanda um esforço de implantação muito maior do que o modelo centrado no aluno, como é o caso do programa Mais Educação, tanto pelos recursos que requer, como pela infraestrutura necessária e os profissionais em número suficientes e com formação adequada.

Por exemplo, uma das críticas contundentes que foram impingidas contra os CIEP's era que a construção do prédio tinha um custo alto e não deveria ser realizada pelo poder público. Outra observação é que a estratégia 6.4 é muito similar ao inciso “XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar” das diretrizes do decreto 6.094/2007. Ou seja, o Plano Nacional de Educação está muito articulado a uma determinada concepção de educação que é agenda dos setores empresariais para o governo.

A parceria público-privada “constitui-se na terceira temática das estratégias (6.5 e 6.6) da meta 6 e nesta é evidente como aparece a política de tempo integral no PNE. De um lado, as indicações da realização de obras infraestruturas não têm prazo e nem definição de como serão monitoradas, de outro, recomenda-se no plano estimular e orientar as parcerias com entidades privadas e ONG's para garantir a ampliação da jornada escolar dos alunos – uma das vias para esta ampliação seria por uma “ambiência ampliada”, de forma que se utilize dos espaços de outras instituições, inclusive privadas, disponíveis na comunidade para o desenvolvimento de atividades durante o período ampliado da carga horária. Para Maurício (2016, p. 97), o ano de 2007 é o ponto de virada para a constituição da rede de parceria público/privada, pois

com a consolidação do Movimento Todos pela Educação, que fomentou o Plano de Metas (PDE) Compromisso Todos pela Educação, a representação do que seja educação integral começa a mudar, como também começa a ser vislumbrada a oportunidade de mercado que a ampliação da jornada pode gerar através de organizações não governamentais.

Existem interesses de mercado associados à justificativa educacional, por isso se afirma que a sala de aula e a escola deixam de ser consideradas como os únicos espaços de aprendizagem. Logo, os diversos espaços (escolares e não escolares) são potências formativas para a Educação Integral (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s/d). Justificam-se parcerias que utilizam diferentes ambientes do entorno escolar. A despeito de justificarem a coletivização do ato educativo pela inserção de novos atores no espaço escolar, acaba-se por limitar o âmbito de novos conhecimentos adquiridos, na medida em que o estudante fica circunscrito a estreiteza bairrista e das parceiras – público-privadas – viabilizadas no mesmo. Ademais,

A não universalização no oferecimento da educação em tempo integral evoca um projeto de sociedade em que as questões econômicas e administrativas estão acima das questões sociais; em que o Estado exerce um papel mais de coadjuvante, colaborador e, talvez, de coordenador dessa política do que de seu implementador principal. (COELHO, 2016, p. 118).

Novamente consta-se a similaridade entre o indicado nas estratégias do PNE e as diretrizes do PDE, especialmente quando se aponta “XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso” (BRASIL, 2007, s/p).

Portanto, tem-se o esvaziamento do papel do Estado, da escola e de seus profissionais neste plano, confirmando, assim, o padrão de planejamento no Brasil que tem a hegemonia das políticas em curso pelo executivo, num plano que aparentemente contou com diversas partições sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, o que se vê surgir no plano não dialoga com as experiências históricas dos projetos educacionais que tomavam o termo integral para sua definição. O CIEP acabou por se tornar um marco da educação integral como política pública no Brasil, constando como uma referência de qualidade para escola pública, está

apontado pelas políticas decorrentes do PDE e que se alinham ideologicamente ao capital internacional como projeto superado e de poucas contribuições.

A pauta da educação integral, se por um lado incorpora discursivamente termos cunhados pela esquerda (tal qual o trabalho como princípio educativo e a prática como uma referência metodológica em alguns casos do ensino diretivo – presentes no Programa Ensino Médio Inovador), a incorpora de modo distanciado de suas origens históricas ou de maneira abstrata e esvaziada de conteúdo progressista⁸. O PNE 2014-2024 tem por eixo de definição da política o SNA e aponta, em suas estratégias, as formas e os prazos de concretização dos elementos formalmente incorporados ao seu texto.

Se a defesa de alguns intelectuais que estudam o PNE e a Educação Integral é de que, no mínimo, caberiam múltiplas interpretações ao texto do PNE e que, por isso, é válida a disputa de posição, tencionando interpretação progressista a letra da lei, cabe deter-se aos desdobramentos da realidade e perceber que o que se materializa na política educacional brasileira, de modo particular após o golpe de 2016, é a educação descomprometida com a transformação revolucionária ou desenvolvimentista do país, mas sim que incorpora e toma por base os interesses do empresariado e que subscreve ao projeto imperialista de inserção do Brasil, de maneira dependente na economia mundial.

Se com o Programa Mais Educação a perspectiva educativa era permeada pelas ocas concepções de ambiência ampliada provenientes da pós-modernidade⁹, com o recrudescimento do golpe e as transformações operadas na política educacional, a perspectiva formativa do cabresto interpõe-se. Paira uma educação tubular¹⁰ (MARIÁTEGUI, 2007), submetida à pauta da avaliação externa dada pelos

8 O pensamento educacional progressista compartilha, grosso modo, da premissa de formação humana multilateral, carregando assim uma dimensão ampliada de conteúdo humanizador para a atividade educativa. Isso se distancia das perspectivas constantes nos programas e no próprio PNE quanto a concepção e ao conteúdo de ensino.

9 Atividades que excedem os limites dos saberes rudimentares escolares resvalavam na noção de cidades educadoras e de implosão da escola enquanto espaço de formação e sistematização do saber historicamente acumulado. Parte-se do suposto que o saber regionalizado, a experiência do aluno e o pertencimento ao próprio universo sócio-cultural seriam fundamentalmente necessários à educação (pós-) moderna. A parceria (privada) e a vivência local são substrato educativo. Críticas significativas a esta concepção são encontradas em: MALANCHEN, Júlia. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares Nacionais. 234 páginas. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na UNESP. Araraquara, SP, 2014. (p.24-59) Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115677/000809803.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 31 maio 2018.

10 No sentido de não colaborar para ampliação dos horizontes de formação para além das experiências ime-

grupos capitalistas, cujas necessidades não passam da aquisição de competências e de habilidades voltadas à cultura da aceitação do mundo dado e da disciplina necessária à atuação reiterativa do sistema de produção e no mundo (in)civil.

Pode-se afirmar que as ações de educação integral têm sido operacionalizadas por meio de programas, cujo caráter resguarda fragmentação e vínculo político com o projeto do executivo em ocupação do cargo. O PNE não se constituiu como um plano que sistematizasse e pusesse em pauta um Sistema Nacional de Educação. No caso da educação integral, parece que está vem sendo usada como slogan político, sobretudo ao se propagandear as percentagens dos órgãos de monitoramento de cumprimento de metas¹¹, sempre muito otimistas e pouco críticas em relação ao conteúdo das políticas e quanto ao cumprimento das metas.

Coloca-se como horizonte de luta aos educadores, por primeiro, o dever de estar consciente de sua própria condição de trabalho, para tal este texto contribui dando um estado da arte no qual se pondera questões significativas em torno da temática “Educação Integral”, tão relevante ao estabelecimento de processos educativos mais plenos de sentido e emancipadores. No sentido exposto, permanece o desafio de lutar em defesa da escola pública de qualidade, socialmente referenciada e com financiamento público. Escola em que se lute pela socialização dos clássicos (SAVIANI, 2012), isto é, daqueles saberes que se constituem como fundamentais à classe trabalhadora (e aqui se expressa o compromisso de classe tão caro aos educadores), não como revolução em si, mas como um dos instrumentos com os quais o proletariado pode se aproximar da teoria revolucionária e da transformação da realidade, tendo em vista a construção de uma sociedade mais humana e solidária.

REFERÊNCIAS

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em Defesa da Escola Pública**. S/D. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/biblioteca/biblioteca15.pdf>>. Acessado em: 03 fev. 2018.

diatas do sujeito.

11 Aponta-se os sites: <<http://pne.mec.gov.br/monitorando-e-avaliando/monitoramento-das-metas-do-pne-2014-2024>> e <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>> como locais para o acompanhamento da execução das metas do PNE. Cabe ponderar que nos sites não há informações detalhadas sobre como as metas vem sendo implementadas e pouco se problematiza as deficiências estruturais do plano causadas por suas omissões em relação a prazos, responsabilidades e, até mesmo, indefinição precisa de concepção educacional.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; JACOMELI, Mara Regina Martins; SARTORI, Leandro. **A educação para todos e a política pública de educação integral no Brasil: estreitando as relações de dependência.** In.: (no prelo).

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n.33, 2016. – p 234-253. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/135/showToc>>. Acessado em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acessado em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador:** Documento Orientador – Adesão. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>>. Acessado em: 20 jun. 2018.

CENPEC. **Síntese do relatório Percursos da Educação Integral:** em busca da qualidade e da equidade. 2013. Disponível em: <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf>. Acessado em: 13 jun. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é Educação Integral?** s/d. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>. Acessado em: 16 out. 2017.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 – meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n.33, 2016. – p 101-120. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/135/showToc>>. Acessado em: 15 jan. 2018.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. “Programa Ensino Médio Inovador”: Desafios para a Formação Docente. **Revistas Lugares de Educação.** Bananeiras –PB, v. 5, n. 10, p. 165-180, Jan-jul., 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/21683>>. Acessado em: 25 maio 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional:** contribuições do marxismo. Mimeo., s/d.

GOMIDE, Ângela Galizzi Viera. Formação de Professores, Educação e Planejamento Educacional: Concepções da Unesco para a década de 1960. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** – João Pessoa – PB, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.32.pdf>. Acessado em: 10 abr. 2014.

IANNI, Otávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. RJ: Editora UFRJ, 2009.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO; Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro. Educação Integral do Homem e a política educacional brasileira: Limites e contradições. **Revista Histedbr on-line**. v.17, n.3, 2017. P. 842-860. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651015/17314>>. Acessado em: 12 jan. 2018.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui: sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, L. M.; SOUZA, M. F. M. de. A Escola de tempo integral na legislação brasileira como possibilidade de construção de política de educação integral. **Anais II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**, Natal, 2017. Disponível em: <<https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/52193.pdf>>. Acessado em: 20 jul. 2018.

Gilcilene Barão

Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro atuando como docente na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense na graduação, na especialização e no programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas. Pesquisadora do CNPQ.

E-mail: gil.barao@homtail.com

Mara Jacomeli

Professora da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação. É, atualmente, Coordenadora Geral do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp e Coordenadora local do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil), da mesma Instituição.

E-mail: maramj@unicamp.br

Leandro Sartori

Doutorando em Educação, vinculado à linha Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E-mail: leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br