

# Desafios da educação integral no tempo presente

Maria Célia Borges<sup>1</sup>, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro<sup>2</sup>, Leonice Matilde Richter<sup>3</sup>

## Resumo

O artigo versa sobre a educação de tempo integral, com o objetivo de analisar a temática no bojo das políticas públicas emanadas do governo Michel Temer. Para tanto, assume como material de análise os documentos oficiais emanados pelo Ministério da Educação, em confronto com artigos de pesquisadores da área de políticas educacionais. Assevera-se que a educação integral foi retomada pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, como Meta nº 6, reafirmando a necessidade de as crianças permanecerem na escola o tempo necessário para concluírem a educação básica, superar o analfabetismo e elevar, conseqüentemente, a escolaridade da população brasileira. Contudo, evidencia-se um cenário político retratado por cortes orçamentários e formas de gestão hierarquizadas e autoritárias, o que limita as possibilidades de efetivação de uma educação integral emancipadora e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

## Palavras-chave

Políticas Públicas. Educação Integral. Ensino Médio.

**1.** Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil; professora associada da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, Minas Gerais, Brasil; membro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Formação de Professores (GPEFORM) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas (GEPPPOE). E-mail: marcelbor@gmail.com.

**2.** Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil; professora adjunta I da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografias da Educação (NEPHE), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação (GEPEDHE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas (GEPPPOE). E-mail: betania.laterza@gmail.com.

**3.** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora assistente II da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, Minas Gerais, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação (GEPAE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis). E-mail: leonice@ufu.br.

# Challenges of full-time education at present time

Maria Célia Borges\*, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro\*\*, Leonice Matilde Richter\*\*\*

## Abstract

The article talks about full-time education, with the objective of analyzing the thematic in the scope of public politics emanating from the government Michel Temer. For this purpose, takes as analysis material emanated by the Education Ministry, in opposition with articles of researches on the field of educational politics. Asserts that full-time education was reinstated by the National Education Plan Law n° 13.005/2014, as objective n° 6, reassuring the necessity of children to remain in school for the necessary time to conclude Basic Education, overcome illiteracy and elevate, consequentially, the schooling of Brazilian population. However, a political scenario is portrayed by budget cuts and a hierarchical and authoritarian management, which limits the application possibilities of an emancipatory full-time education engaged with the integral development of the students.

## Keywords

Public Policies. Full-time Education. High School.

\* Post-doctorate in Education, University of Sao Paulo, State of São Paulo, Brazil; associate professor at the Federal University of Uberlândia, Campus Pontal, State of Minas Gerais, Brazil; member of the Research and Study Group on Teacher Education (GPEFORM) and the Group of Studies and Research in Politics, Teacher Training and Educational Practices (GEPPPOE). E-mail: marcelbor@gmail.com.

\*\* Post-doctorate in Education, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; assistant professor at the Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; member of the Center for Studies and Research on History and Historiographies of Education (NEPHE), Study Group on Discipline History of Education (GEPEDHE) and the Group of Studies and Research in Politics, Teacher Training and Educational Practices (GEPPPOE). E-mail: betania.laterza@gmail.com.

\*\*\* PhD in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; professor in the same institution, Campus Pontal, State of Minas Gerais, Brazil; member of the Study Group and Evaluation Research (GEPAE) and the Study Group on Policies, Education and Citizenship (Pólis). E-mail: leonice@ufu.br.

## Introdução

Neste artigo, discute-se a educação em tempo integral, compreendendo-a a partir de três conceitos que permeiarão a discussão do texto: educação em período integral, que ora se relaciona ao tempo das aulas; educação integral, que se articula à formação; e a educação integrada, que se traduz pelas ações desenvolvidas pela escola.

A educação em tempo integral, historicamente, esteve destinada a uma pequena elite e não se configurou objetivo para a educação em massa. No Brasil da primeira metade do século XX, ampliaram-se correntes políticas que discutiam educação, defendendo a educação integral, com propostas político-sociais diversas, sendo marco importante o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova com o discurso da melhora da educação e a construção de um país “educado”. Aliava-se à defesa de propostas de uma educação integral para a formação completa da pessoa, reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, cooperativo e participativo.

Todavia, ao longo do século passado, a demanda pela universalização do acesso foi sistematizada com escolas, absorvendo números elevados de estudantes, apoiada na racionalidade financeira e otimização de espaço físico e dos profissionais, levando ao fracionamento em dois ou três turnos de funcionamento. Mesmo assim, apenas na década de 1950, índices mais significantes de educação foram alcançados, diante das influências do escolanovismo. Contexto no qual, a educação em tempo integral é retomada como indicação para a educação pública. Contudo, no cenário de disputa, novamente o período foi marcado pela oferta limitada da educação integral a uma pequena parcela da população.

O tema retoma centralidade com a Constituição Federal (1988) e, na sequência, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei

nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) orientações que alegam o direito à educação integral a todas as crianças e adolescentes do país. No âmbito da indicação legal, essa ideia perdura no Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE – Lei nº 10.172/2001), assim como no atual PNE (Lei nº 13.005/2014).

O presente artigo tem como objetivo profícuo a análise da educação de tempo integral, diante das políticas educacionais vigentes no Brasil, assumindo como recorte temporal o ano de 2014, no qual tivemos a aprovação do atual PNE (2014-2014). Para tanto, com base em análises bibliográficas e das políticas públicas emanadas pelo Estado nos últimos anos, avaliamos as orientações políticas relacionadas à educação integral no país no âmbito do ensino médio.

Em 2016, tínhamos apenas 1,5% de matrículas na rede pública em tempo integral na Educação Básica, o que indica a exiguidade do acesso. Além disso, a educação integral não é somente mais tempo na escola, mas sim a garantia de uma formação ampliada, o que demanda forte investimento financeiro, mas também princípios em torno da delimitação de uma proposta coletiva para definirmos as bases do que entendemos por uma educação integral de qualidade.

Nessa perspectiva, é que se coloca em questão o movimento do Governo Federal, que, em 22 de setembro de 2016, lança a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2016, em 16 de fevereiro de 2017, a qual institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em um mesmo contexto de intenso corte orçamentário, especialmente diante da Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual define um novo Regime Fiscal que limita por vinte exercícios financeiros os

gastos com as despesas primárias. Assim, se evidencia, a partir dos documentos oficiais, que a educação integral foi trazida ao campo de debate e atenção nas políticas públicas de educação na etapa do ensino médio, o que tomamos como objeto da presente análise no sentido de apreender suas perspectivas.

### **Educação em período integral, educação integral e educação integrada: ponderações conceituais**

Ao realizar uma incursão pela história, na perspectiva de compreender a educação em período integral, faz-se necessário esclarecer os conceitos de que se originou, a partir do século XIX. Nessa perspectiva, Freitas e Galter (2007) permitem compreender o primeiro conceito de educação integral a partir de dois clássicos da literatura brasileira:

Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompéia. Para analisar o segundo conceito – educação integral – traremos brevemente a concepção de educação dos teóricos: Miguel Bakunin e Karl Marx. Por fim, o que chamamos de “educação integrada” será discutida a partir de uma experiência educacional de Anísio Teixeira, realizada na Bahia. É também a partir deste ensaio que buscaremos traçar o desenvolvimento das experiências de jornada escolar prolongada, como ela foi se construindo até chegar aos nossos dias, e a quais necessidades buscava atender. (FREITAS; GALTER, 2007, p. 124).

A explicação dos autores Freitas e Galter (2007) em relação ao primeiro conceito é trazer à luz a explicação de que a educação integral marca uma trajetória histórica na cultura brasileira, pois “quando a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral” (FREITAS; GALTER, 2007, p. 124). Freitas e Galter (2007) corroboram esse

artigo ao apontar seus indícios, na literatura brasileira, na obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, na qual os autores explicam, em um capítulo específico, que o narrador ressalta o fato de um personagem que pertence à classe média da sociedade não desenvolver sua escolarização em período integral na escola.

Tomemos como exemplo o seguinte excerto: “ao meio-dia veio o padrinho buscá-lo [na escola] e a primeira notícia que ele lhe deu foi que não voltaria no dia seguinte, nem mesmo aquela tarde” (ALMEIDA, 1999, p. 52), e registra ainda que “um dos principais pontos em que ele passava alegremente as manhãs e tardes, em que fugia à escola, era a Igreja da Sé” (ALMEIDA, 1999, p. 54).

Os mesmos autores também destacam outros romances como *O Ateneu*, de Raul Pompéia, escrito em 1888, que traz a escola e as atividades desenvolvidas na instituição para as classes mais abastadas, demonstrando, assim, como a literatura brasileira contribui para explicar e demonstrar como a educação ocorria em tempo integral e era voltada para uma elite brasileira.

Por sua vez, a jornada diária e a duração da escola primária reduzirá seu tempo, por meio da mudança da concepção de educação. Com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, a educação integral voltou à cena sob a perspectiva de uma educação comum para todas as crianças radicadas na forma integral que, fundamentalmente desenvolveria as faculdades físicas, intelectuais e morais (BOTO, 1996). Propunha, como meta, a consolidação da educação nacional que seria alcançada mediante o cruzamento dessas faculdades.

Um dos pensadores do movimento anarquista e que defende a educação integral, apresenta o seguinte pressuposto crítico emancipador

Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una

instrucción inferior a la de los burgueses? [...] se entiende ahora por qué los socialistas burgueses no piden más que instrucción para el pueblo, [...] y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo. (BAKUNIN, 1979, p. 29-30).

Pelos princípios da Revolução Francesa e pelo trecho destacado, pode-se perceber que a burguesia, ou melhor, a elite economicamente dominante, já possuía uma educação integral, conforme já anunciado historicamente nesse texto. Nesse sentido, toma protagonismo a defesa de uma educação que se atente a uma concepção de sociedade igualitária. Era preciso, assim, requisitar uma educação para todos, não apenas para uma burguesia ou uma classe dominante. Com isso, a uma educação integral nos moldes anarquistas coube os princípios resgatados da Revolução Francesa de cunho político emancipador.

No entanto, segundo Cavaliere (2002), a pedagogia, voltada para uma perspectiva socialista, sempre esteve ligada a uma visão do trabalho. Com isso, a ideia de educação integral sempre foi presente. O movimento anarquista vai propor a educação integral como bandeira política, cuja proposta era desenvolver o indivíduo em uma sociedade descentralizada e o libertar de uma consciência domesticada. Essa perspectiva foi importante, pois muitas das experiências pioneiras da pedagogia nova foram desenvolvidas justamente por esses socialistas libertários.

Assim, no Brasil da primeira metade do século XX, iniciaram-se várias correntes políticas que discutiam educação, defendendo a educação integral, com propostas político-sociais diversas. Ressalta-se, por exemplo, a divergência entre os católicos que propunham uma visão de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e religiosas, com disciplina rigorosa. Também, nesse conjunto,

tem-se a presença dos integralistas, como Plínio Salgado, dos anarquistas e dos liberais, como Anísio Teixeira, que deixou um relevante legado para a educação pública e para a escola de tempo integral pública brasileira.

Nesse confronto de posições ideológicas diferentes e teórico-metodológicas diversas, o movimento integralista defendia a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, quanto nos militantes do integralismo. Cavalari (1999, p. 8) preleciona: “em todos esses escritos um único pensamento: o da educação integral para o homem integral”.

Uma vez que o pensamento integralista defendia a educação integral, Anísio Teixeira, de acordo com Coelho (2009, p. 88), “refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se aproximava de uma ‘educação integral’”.

Cavaliere (2010, p. 250) explica que Anísio Teixeira não fazia uso da expressão “educação integral”,

talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”.

Feitas as considerações acima, é preciso ressaltar que Anísio Teixeira, em 1927, em sua primeira viagem aos Estados Unidos, assistiu a cursos na Universidade de Columbia e tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, obras consideradas fundamentais para a construção do seu pensamento pedagógico e das bases teórico-filosóficas para a elaboração de um projeto de reforma da educação brasileira. Ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira ancorou-se na corrente pragmatista de Dewey que representa uma ação libertadora e progressiva, a qual compreende a educação

como uma força originária capaz de libertar o homem e possibilitá-lo para a cidadania.

Cavaliere (2010, p. 249) assim explica: “a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação”. Dessa forma, a defesa de Anísio Teixeira era por uma educação integral que fosse para todos, por meio da qual fosse possível reconstruir as bases sociais e, com isso, possibilitar o desenvolvimento democrático do país, impulsionando os destinos da nação em defesa do bem coletivo. Uma escola pública estatal para todos, gratuita e de qualidade.

Esse pensamento foi base para o documento em defesa da escola pública, laica e gratuita, lançada por meio do documento intitulado Manifesto da Educação Nova. Nesse Manifesto têm-se as marcas do pensamento de Anísio Teixeira e da defesa pela educação integral e da universalização do ensino.

No entanto, segundo Freitas e Galter (2007), só a partir da década de 1950 que se encontram propostas para a educação em tempo integral, pois nesse momento houve ampliação da oferta escolar e a universalização do ensino recebeu influência do escolanovismo, principalmente no que se refere ao deslocamento da função científico-instrutiva da escola. Com a pressão da camada popular pela escola pública, a formação integral terá uma base escolanovista voltada, agora, para essa demanda.

Confirmando o dualismo do Brasil, novamente os interesses da burguesia permanecem e a educação em tempo integral se efetiva apenas para uma parcela restrita da população devido aos seus altos custos. Freitas e Galter (2007) corroboram essa pesquisa, explicando que um exemplo significativo foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira que, em 1951, atribuía à escola as seguintes funções:

E desejamos dar-lhe [à escola] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização [...]. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA apud EBOLI, 1969, p. 14).

Dessa forma, compreende-se que Anísio Teixeira e seus pressupostos teóricos possuem uma visão não de uma educação integral, mas de uma “educação integrada”, pois, assim, é delineada uma escola que integra os alunos para além das funções educativas e/ou cognitivas, mas que também possibilita as funções sociais de saúde e de segurança.

### **A legalidade da educação integral**

O projeto de educação integral no Brasil foi previsto na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo esses os documentos legais que estabelecem o direito à educação integral. Nessa direção, a LDB preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral nas instituições nacionais de ensino público, o que demarca a perspectiva da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola no ensino fundamental.

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. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o projeto da educação

integral foi sendo retomado nos documentos oficiais, tal como no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental, assegurando o acesso e a permanência de todas as crianças na escola até a conclusão dessa etapa. O documento ainda ratifica que o cumprimento dessa prioridade, mas dá à educação integral uma perspectiva de compensação às demandas das camadas sociais mais necessitadas:

inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todos obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (BRASIL, 2001, p. 35).

No PNE atual (Lei nº 13.005/2014), a Meta nº 6 reafirma o aumento do tempo na escola, por trazer como objetivo a ser alcançado até 2024 o oferecimento da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos/as alunos/as da educação básica. Inclui toda ela como foco da meta, envolvendo, assim, o ensino médio. Contudo, de acordo com o Censo Escolar, em 2016, a porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral na educação básica era de apenas 11,5%. Essa meta, com certeza, exige muito investimento e tempo para que se concretize. Nada obstante, para além dos dados de acesso a essa modalidade e da ampliação do tempo na escola. O que questionamos, no presente ensaio, é a concepção de educação integral que tem orientado as políticas recentes para o ensino médio.

Assim, é importante reafirmar que a ideia de ampliar a inserção e a inclusão das crianças e jovens a situações de ensino é objetivo importante na busca pela sonhada equidade e

qualidade na educação. Contudo, é necessário frisar que a educação integral não pode ser apenas sinônimo de mais tempo na escola. Aos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino é preciso garantir múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por intermédio de atividades planejadas com intenção pedagógica (para o seu desenvolvimento integral) e sempre em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada, pelo atual presidente da república Michel Temer, a Lei nº 13.415 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Art. 1º O art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

A indicação passa a ampliar a permanência do estudante na escola de ensino médio, o que demanda expressiva mudança na relação dos jovens que trabalham e estudam em relação à escola, uma vez que para nela permanecer é necessário garantir as condições de vida daqueles que historicamente dependem do trabalho desde jovens. Assim, na relação entre manter a subsistência e a escola, corre-se o risco da evasão ainda maior da classe trabalhadora do ensino médio se as condições

para sua permanência não forem garantidas.

Quanto à organização curricular, na teoria, nosso sistema educacional ficaria mais semelhante ao já existente nos Estados Unidos, por exemplo, em que os alunos têm algumas matérias obrigatórias de conhecimento geral e outras optativas. No Brasil, Português, Matemática, Educação Física, Artes, Filosofia, Sociologia e Inglês se tornam obrigatórias. Entretanto, na contramão, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais tornam-se optativas (BRASIL, 2017).

Destaca-se, nessa Medida Provisória, a implementação do ensino integral no ensino médio, mas para alcançar tal meta, necessita-se de infraestrutura nas escolas, professores bem preparados e com boas condições de trabalho, planejamento pedagógico rico e adequado, recursos didático-pedagógicos suficientes e de acordo com as necessidades. Tudo isso demanda mais investimentos, exigência que não combina com o enxugamento e os cortes de verbas, ou o contingenciamento de recursos para a educação, que têm ocorrido, especialmente, por conta da Emenda Constitucional nº 95/2016. Tal fórmula de teto limita a ampliação de investimento, pois o que necessitamos não é apenas a manutenção do montante de recursos, ainda que corrigido anualmente, mas a aumento substancial, haja vista as metas do próprio PNE (2014-2024), dentre elas a do tempo integral.

### **Educação integral frente às políticas públicas propostas no tempo presente**

No momento, os retrocessos no campo das políticas públicas são imensos (SAVIANI, 2017), exemplificados pelas diferentes reformas sem a legítima participação da sociedade civil, como, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio ou a Proposta de Emenda à Constituição 95/2016, aprovada apesar de rechaçada pela população. Ademais, encontram-se em curso outras ações e reformas que objetivam

minimizar o papel do Estado a favor do mercado, como a Lei Complementar nº 156/2016, que trata da renegociação da dívida dos estados, do DF e da União, assegurando grande limitação dos gastos públicos.

Fazem parte, ainda, desse cenário que envolve o contexto educacional:

- a. mudanças na Lei nº 12.858/2013, que discute o Pré-Sal, atacando os interesses nacionais em termos do controle da produção e geração de recursos para as políticas públicas do país, interferindo na destinação de 75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação, ou seja, menos dinheiro para esse setor;
- b. os projetos de lei e as ações governamentais que explicitam a defesa da chamada “escola sem partido”, a qual busca amordaçar e censurar a liberdade de expressão e de ensino nas escolas públicas;
- c. a adoção de medidas de desvinculação de Receitas da União (DRU), que passa de 20 para 30% e piora os gastos com a previdência social (OLIVEIRA, 2016).

No texto *A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção*, Antunes (2017) relata algumas das causas mais profundas da crise atual. Segundo o autor, a crise econômica tem componentes globais. O autor faz um retrospecto da crise que atingiu, desde 2008, os países capitalistas centrais, como os EUA, Japão e diversos países da Europa, mas que “desigual e combinada” acabou chegando ao sul, às periferias e seus países intermediários. Em seus estudos, o autor conclui que a chegada da crise no Brasil foi pouco a pouco desmoronando o mito petista da conciliação e do “neodesenvolvimentismo”. Quando essa crise atingiu o Brasil com intensidade, em

fins de 2014 e início de 2015, forças políticas contrárias à gestão tomaram força arquitetando o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff para impor outro governo, com o objetivo de garantir a própria dominação burguesa em tempos de crise. Antunes (2017, p. 60) termina seu texto afirmando que “decidiram encerrar este ciclo e descartar o governo Dilma e o PT, decretando, também, o fim deste ciclo de conciliação iniciado por Lula”. Para o autor, essa transição só é possível, atualmente, através de um novo tipo de golpe, caracterizado como estado de direito de exceção, no qual, tristemente, nosso continente tem longa experiência e tradição, incluindo, desta vez, o Brasil, com o golpe parlamentar que levou Michel Temer à presidência da República.

Sanfelice (2017) se questiona para onde caminhará a educação com o golpe de 2016 e fala da urgência do momento histórico vivenciado atualmente no Brasil, mediante os atropelados fatos políticos, sociais e econômicos dos últimos anos. Destaca a urgência de se preservar o regime político democrático que historicamente foi tênue e hoje é colocado sob ataques por parte dos poderes executivo, legislativo e judiciário, irmanados em prol de um ideário extremamente conservador, reacionário, patriarcal, xenofóbico, sexista e mesmo fundamentalista das elites econômicas. Em seus estudos, o autor afirma que a mídia se encarregou de plantar o ódio na população, em especial as chamadas “classes médias” urbanas, as quais se constituíram no elemento fundamental dessa manipulação. As chamadas “jornadas de junho de 2013”, as manifestações contrárias e antagônicas de forças sociais e políticas, foram bem uma prévia do que viria pela frente.

Em seu texto, Sanfelice (2017) faz um alerta sobre a questão do financiamento da educação brasileira, uma vez que sua manutenção, tal qual nos níveis atuais, vem sinalizando sua insuficiência, sua diminuição ou seu congelamento. O autor salienta os

perigos de tal caminho, ou seja, um retrocesso nas conquistas e um prejuízo maior para os desafios existentes. Nesse mesmo texto, enfatiza o desafio e a necessidade de exigirmos a implantação das políticas aprovadas no âmbito do PNE (2014-2024). Ademais, alertamos que os caminhos utilizados para a garantia dos interesses financeiros não coadunam com os caminhos democráticos. Essas políticas se estendem em âmbito nacional, de estados e municípios como, por exemplo, a proposta de reorganização escolar do Estado de São Paulo em 2015, que ocorreu de forma autoritária, unilateral e sem diálogo. Este processo provocou a reação estudantil e a luta por seus direitos, com a ocupação de prédios escolares e a resistência diante da forte repressão policial e jogo da mídia que manipulava a visão social sobre o processo em curso.

É na esteira dessa realidade que o Movimento da Escola sem Partido, que tem como lema a defesa da neutralidade política nas instituições escolares, vem lançando ataques, dentre outros, à autonomia das escolas. Segundo os defensores do movimento, eles representam pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Contudo, o que defendem é uma escola conservadora de um partido só e machista.

A relação entre uma agenda política que limita as manifestações críticas na prática pedagógica, como projeta o movimento Escola sem Partido, e um ajuste fiscal delineado na EC 95/2016, associado, ao mesmo tempo, com as metas de ampliação da educação, como indica o PNE (2014-2024), leva, em nossa visão, a uma fórmula que fere o plano em uma perspectiva emancipatória e passa a atender sobremaneira aos interesses dos empresários da educação, que passam a indicar como alternativas estratégias privatistas ao modo dos interesses do capital.

Para Sanfelice (2017) é necessário romper com os ideários oligárquicos, patriarcais, autoritários e golpistas, “essa é uma meta a

ser conquistada pelos movimentos sociais”, para a defesa da escola pública gratuita, laica de qualidade social, democrática e universal. Por um regime político democrático e de direitos sociais. Diante do exposto, estamos atravessando tempos difíceis que, carregados por contradições, têm provocado novas estratégias de luta diante do refortalecimento do conservadorismo e interesses de classe. A educação, em especial, e a formação e a profissão docente têm sido diretamente afetadas.

No conjunto das ações autoritárias e intransigentes em curso observa-se a adoção de uma forte política tributária, regressiva e recessiva, que busca enxugar o Estado nas áreas sociais. Portanto, essas são ações integradas que afetam os princípios da Constituição Federal e do Estado brasileiro, pois visam à eliminação de direitos sociais e políticos da chamada “constituição cidadã”.

Em decorrência da EC 95/2016, as despesas primárias, materializadas em políticas públicas de previdência, educação, saúde, moradia, dentre outros, que cumprem de fato as funções do Estado, são as mais visadas e afetadas no contexto atual. O governo faz opção por utilizar o fundo público para remuneração do capital, precarizando ou restringindo as políticas públicas que distribuem riqueza e aumentam a rede de proteção social. Nesse prisma, o Estado assume uma perspectiva de redução e de corte em termos de investimento público, com sérios prejuízos.

Destarte, em um contexto em que se buscava a efetivação das metas do PNE (2014/2014), como indica Oliveira (2016), se fazem urgentes ações públicas para a viabilização dos projetos relacionados a: obrigatoriedade da educação de 4 a 17 anos; educação de tempo integral; implementação do custo-aluno-qualidade; inclusão na educação superior; valorização dos profissionais da educação; gestão e avaliação democrática da educação; institucionalização e efetivação do sistema nacional de educação;

crescimento e articulação da pós-graduação com a graduação e a educação básica; e investimento da ciência, tecnologia e inovação.

O desenvolvimento da educação integral requer investimento ampliado por parte do Estado, com acompanhamento sistemático e orientado, com concepção detalhada do projeto de construção dessa modalidade de educação, em toda a educação básica. Nessa demanda de sólido investimento, há que se considerar que a realidade do ensino médio no Brasil registra pleitos de melhores condições físicas e materiais. De acordo com os dados do Censo Escolar 2017 (BRASIL, 2018), apenas 45,4% das escolas de ensino médio possuem laboratório de ciências e 79,9%, laboratório de informática. Há, ainda, 8,1% das escolas que não dispõem de acesso à internet e a conexão do tipo banda larga só é encontrada em 79,9% das escolas. E 12% das escolas de ensino médio não possuem biblioteca ou sala de leitura. A quadra de esporte (coberta ou não) está presente em 76,9% das escolas.

Ainda segundo o Censo Escolar de 2017 (2018), o ensino médio é oferecido em 28,5 mil escolas no Brasil, com o registro de um aumento de 3,9% no número de escolas que oferecem essa etapa da educação básica considerando o período de 2013 a 2017. Nesse quadro, 68,2% das escolas pertencem à rede estadual, seguidas da rede privada com 29,0% das escolas, 1,9% na federal e 0,9 na rede municipal. Importante destacar que 89,7% das escolas de ensino médio estão na zona urbana e 10,3% na zona rural o que retrata a menor participação da zona rural em toda educação básica.

Em um Estado democrático, o acesso, a permanência e a qualidade da escola devem garantir as condições básicas, especialmente, ao assumirmos a educação integral na perspectiva da formação completa do ser humano. Todavia, ainda identificamos instituições em situação preocupante ao avaliarmos que 0,9% das escolas de ensino médio ainda não dispõem nem mesmo de sistema de esgoto

sanitário e, mesmo ao estarem localizadas predominantemente em áreas urbanas, apenas 67,2% das escolas de ensino médio possuem rede de esgoto e 31,9% dispõem apenas de fossa como indica o atual Censo Escolar.

Nessas condições, dentre os 7,9 milhões de matrículas no ensino médio, em 2017, há que se questionar as demandas por mudanças estruturais das condições de educação, o que é preocupante em um cenário no qual não se observa, por parte do Estado, por exemplo, artifícios para a efetivação da meta 20 do atual PNE (2014-2024).

No âmbito curricular tivemos a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio em 2018. No ano de 2013, a formulação da BNCC foi iniciada e depois de três versões preliminares foi aprovada uma base, em 2017, com deliberações apenas para a educação infantil e ensino fundamental e, apenas no ano seguinte, o Ministério da Educação tornou público a Base para o ensino médio, aprovada em meio a muitas contradições, especialmente questionada quanto à legitimidade e garantia de participação.

Desde a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, se anunciava a fixação de conteúdos mínimos na educação. A LDB (9.396/1996) define o objetivo de estabelecimento de competências e diretrizes para os currículos, a fim de “assegurar formação básica comum”, conforme Art. 9º, Inciso IV. Atualmente, as demandas de uma base foram reafirmadas com o PNE (2014-2024), como define a estratégia 7.1, uma estratégia para a meta 7, a qual tem como escopo elevar a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com a Lei nº 13.415/2017, a implementação da escola de ensino médio em tempo integral indica, no Art. 3, que a BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, o que seguiu no documento final. Contudo, embora a BNCC lance tais delimitações, a Lei 13.415/2017 define as áreas obrigatórias

e as opcionais na delimitação do conteúdo.

Por fim, cabe destacar que, em 2017, apenas 7,9% dos matriculados no ensino médio permanecem sete horas diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral. E diante das condições, destacadas anteriormente, podemos avaliar os desafios para o ensino médio integral, especialmente no sentido amplo do termo, com a garantia de uma educação de qualidade a classe trabalhadora.

Assim, podemos inferir que o ensino médio é marcado, hoje, por muitas mudanças e incertezas e pouco envolvimento social na definição do que se espera para a formação dos jovens. A educação integral, que em uma perspectiva crítica pensava a formação omnilateral, parece ser uma forma de resistência às políticas que cada vez mais têm limitado os princípios de uma educação igualitária, laica e crítica.

Diante do exposto, com o vislumbre da expansão e melhoria da educação integral de qualidade, garantida na legislação, é necessária mobilização da sociedade para exigir das políticas públicas a participação social na delimitação do que almejamos como educação, pelo princípio ético nas relações humanas baseadas no respeito ao direito. Pois, “o que, sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar o meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los” (FREIRE, 1992, p.78).

Na materialização da Meta 6 do PNE, não se pode esquecer que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1992, p. 38), por isso é preciso zelar para que as leis saiam do papel e se concretizem. Assim sendo, a concepção de educação que se pretende progressista também se relaciona à necessária articulação entre a teoria e a prática na atividade pedagógica – que é práxis – no processo de interação entre o ensinar e o aprender.

## Considerações finais

Assevera-se que a educação integral, com certeza, traria um aporte importante para a educação de qualidade, especialmente para as classes desprovidas de riquezas, que têm carência de conhecimento em todos os sentidos, podendo ser citado, principalmente, a falta do capital cultural. O privilégio desse aporte é das classes abastadas que têm pais leitores, biblioteca e livros em casa, jogos estimuladores de diversas habilidades (coordenação motora, raciocínio lógico, acuidade visual etc.), e que podem viajar, ir ao cinema, assistir peças teatrais, visitar museus, dentre outros.

Por conseguinte, entende-se que leis são importantes por refletirem a garantia dos benefícios em termos legais, mas elas precisam ser respeitadas, consideradas e levadas adiante, rumo à viabilização concreta. O investimento

na educação tem que ser de qualidade, forte, sem contornos ou medidas paliativas. Retoma-se à ideia de Sanfelice (2017), a de que se faz necessário e urgente exigir a implantação das políticas aprovadas no PNE.

Mediante o emaranhado de contradições, avanços e retrocessos, recorre-se a Paulo Freire (1992), em busca de esperança e luz para nossos caminhos. Segundo ele, não se pode confundir esperança do verbo esperar com esperança do verbo esperar. Esperar sem ação é aguardar sem ação. Não é esperança, é espera. Esperançar é ir atrás, é se levantar, é construir, é não desistir. Esperançar é não desistir apesar dos infortúnios e obstáculos. Esperançar é levar em frente, é juntar-se com outros para fazer de outro modo. À esteira de Freire é preciso reacender o fogo, iluminar o caminho e encharcar nossas urgências de esperanças.

## Referências

- ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1999. 160 p.
- ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 53-62.
- BAKUNIN, M. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>> Acesso em: 20 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2018.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. 208 p.

CAVALARI, R. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 7, n. 12-13, p. 62, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

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

EBOLI, T. **Uma experiência de educação em tempo integral**. 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREITAS, C. R. de; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, J. F. de. Prefácio. In: CRUZ, R. E.; SILVA, S. de O. (Org.) **Gestão da política nacional de educação**: desafios contemporâneos para garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 9-12.

POMPÉIA, R. **O ateneu**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1996. 168 p.

SANFELICE, J. L. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 261-278.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.

Submetido em 10 de março de 2018.

Aprovado em 26 de abril de 2018.