UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JULIVAL ALVES DA SILVA

EDUCAÇÃO PARA O ANTROPOCENO NO SÉCULO XXI:
A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM OUTRA(S) PERSPECTIVA(S)

SÃO LEOPOLDO – RS
2025

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JULIVAL ALVES DA SILVA

EDUCAÇÃO PARA O ANTROPOCENO NO SÉCULO XXI:
A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM OUTRA(S) PERSPECTIVA(S)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Orientador:
Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

SÃO LEOPOLDO – RS
2025

S586e Silva, Julival Alves da.
Educação para o antropoceno no século XXI: a educação integral em outra(s) perspectiva(s) / Julival Alves da Silva. - 2025.
313f.: il. 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
“Orientador: Prof. Doutor Roberto Rafael Dias da Silva”

1. Educação integral. 2. Educação para o Antropoceno. 3. Integralidade educativa. 4. Paradigma da educação integral. 5. Silva, Roberto Rafael Dias (orient.). I. Título.

CDU 37.01

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Dayane Bruna da Silva Ferreira - CRB 3ª Região (CE/PI) Nº 1285)

JULIVAL ALVES DA SILVA

EDUCAÇÃO PARA O ANTROPOCENO NO SÉCULO XXI:

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM OUTRA(S) PERSPECTIVA(S)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Orientador

_____

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Avaliadora

_____

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Avaliadora

_____

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
Avaliadora Externa

_____

Profa. Dra. Rita de Cassia Ximenes Mury
Rede Jesuíta de Educação Básica - RJE
Avaliadora Externa

À minha esposa Rosa Eliannete
e aos meus filhos João Lucas e Júlio Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Embora pouco paremos para reconhecer, os percursos que trilhamos e as realizações que alcançamos ao longo de nossas vidas são frutos das contribuições de muitas pessoas que, com suas ações, presenças e testemunhos, atuaram e atuam como bússolas em nosso caminho. Na impossibilidade de nomeá-las todas, deixo aqui meu reconhecimento e gratidão àquelas que, em diferentes momentos de minha vida, ocuparam lugares fundamentais para que o homem, o profissional educador e o pesquisador que me tornei pudesse defender este trabalho.

À minha mãe, Maria, meu pai, Lourival (*in memoriam*), e a toda a minha família, que plantaram em meu espírito a semente do desejo de conhecer e compreender mais o mundo ao meu redor, antes que eu pudesse ser moldado pela realidade da minha infância.

À Nileide Barbosa Soares, mulher intelectual e autodidata, de sensibilidade humana e artística aguçada e um admirável senso de pertencimento cultural a nossa terra, que ainda em minha adolescência me acolheu como aprendiz e me introduziu os primeiros elementos de uma percepção crítica sobre o mundo.

Ao prof. Luis Soares de Araújo Filho, que em minha formação inicial na Pedagogia serviu-me de inspiração para um exercício convicto, ético e comprometido na área da educação.

À profa. Maria Margareth Rodrigues dos Santos, que com sua amizade e seu olhar e parceria profissional atentos insistiu incessantemente para que eu não me deixasse consumir pelo cotidiano da vida escolar sem dar minha contribuição intelectual para a ciência da educação.

Àqueles que, desde a Rede Jesuíta de Educação – RJE, em parceria com UNISINOS, conceberam e implementaram o Programa de Formação Continuada da RJE, oportunizando condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa em diálogo direto com a vida escolar. Aqui destaco de forma particular o incentivo e apoio recebidos por parte do Ir. Raimundo Nonato Barros e do prof. Fernando Guidini.

Aos jesuítas Pe. Vicente Palotti Zorzo e Ir. Marcos Epifânio Barbosa Lima, ex-diretores do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, que me garantiram a flexibilidade laboral necessária ao atendimento das exigências do processo de doutoramento.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, pelo cuidado e sensibilidade sempre demonstrada na consideração da realidade dos doutorandos da turma de convênio da RJE, sem descuidar do rigor acadêmico e reflexivo na exploração das diferentes frentes temáticas que permeiam o curso.

Ao prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, que em todos os momentos que necessitei me orientou, incentivou e não deixou de depositar confiança no processo pessoal com que desenvolvi meu trabalho, mesmo quando enfrentei dificuldades.

À minha amada esposa Rosa Eliannete e aos meus filhos João Lucas e Júlio Gabriel, que resistiram comigo nas dificuldades do percurso e souberam manter-me firme quando me viam vacilar.

Aos membros da equipe diretiva do Colégio São Francisco de Sales - Diocesano, profa. Luiza Maria Ferreira de Oliveira, Rhendeson Lima Damasceno e Roberivan Mariano da Silva, que tomaram para si grande parte de minhas responsabilidades diárias como gestor escolar, para que eu pudesse destinar tempo e atenção à finalização deste trabalho.

Aos padres jesuítas José Pablo Hernández-Gil Monfort e Anselmo Geraldo do Nascimento Dias, que foram ouvidos atentos em momentos de tensão e discernimento, entre os desafios do cotidiano escolar e as exigências da vida acadêmica.

Às professoras Ana Cristina Ghisleni, Eli Terezinha Henn Fabris, Luana Teixeira Porto e Rita de Cassia Ximenes Mury, por suas leituras, críticas e contribuições atentas às ideias deste trabalho.

Aos estudantes em formação e a todos os professores e demais profissionais educadores comprometidos com a construção de um novo futuro, pois nos revelam todos os dias o sentido pelo qual vale a pena realizar um trabalho como este.

Finalmente, agradeço ao Criador, fonte de todo o amor e bem, mesmo que eu não seja capaz de compreender o mistério e a magnitude de sua existência e presença entre nós.

RESUMO

Frente às urgências globais do século XXI, novas exigências se apresentam à educação para a construção de um futuro sustentável para todos, e a educação integral é apontada como uma necessidade para esse fim. Este trabalho tem o objetivo geral de discutir a potencialidade da educação integral como um caminho necessário ao enfrentamento das urgências do Antropoceno no século XXI. E como objetivos específicos: i) explorar como o tema da educação integral vem sendo contemplado na pesquisa em educação no Brasil no século XXI; ii) apreender o discurso oficial brasileiro na proposição de uma política nacional de educação integral; iii) evidenciar o paradigma predominante de educação integral na realidade brasileira do século XXI; iv) discutir os alcances, limites e potencialidades do discurso e paradigma predominantes de educação integral no Brasil; e v) vislumbrar como a educação integral no Brasil pode ultrapassar os limites de seu discurso e modelo predominantes e responder de forma imprescindível às urgências deste século. A abordagem metodológica é qualitativa, de tipo bibliográfica e análise documental, com revisão de literatura narrativa e sistemática, a partir de 85 teses de doutorado associadas ao tema. Suas referencialidades teórico-conceituais estão identificadas nas pesquisas em educação estudadas; nas contribuições da Teoria do Dispositivo Pedagógico de Basil Bernstein; na perspectiva sociológica crítica em torno da sociedade neoliberal, de Dardot e Laval (2016), e na reflexão sobre os saberes e o pensamento complexo de Edgar Morin (1999; 2002), dentre outros. As análises apontam que tanto a pesquisa em educação, quanto o discurso oficial e os modelos predominantes de práticas educativas associados à educação integral no Brasil se vinculam sobretudo à política nacional do Programa Mais Educação, atualmente suspenso, e que apesar de sua grande incidência nacional, tal discurso e modelo se limitam por se caracterizarem como política de governo. A integralidade educativa, no entanto, compreendida com uma racionalidade, pode revelar-se o caminho imprescindível para a educação no Antropoceno do século XXI.

Palavras-chave: Educação integral. Integralidade educativa. Educação para o Antropoceno. Paradigma de educação integral.

ABSTRACT

In the face of the global emergencies of the 21st century, new demands arise for education in the building of a sustainable future for all, and integral education is highlighted as a necessity for this purpose. The general objective of this paper is to discuss the potential of integral education as a necessary path to address the emergencies of the Anthropocene in the 21st century. The specific objectives are: i) to explore how the theme of integral education has been addressed in educational research in Brazil in the 21st century; ii) to understand the official Brazilian discourse in proposing a national integral education policy; iii) to highlight the prevailing paradigm of integral education in the Brazilian reality of the 21st century; iv) to discuss the reach, limits and potential of the prevailing discourse and paradigm of integral education in Brazil; and v) to envision how integral education in Brazil can go beyond the limits of its prevailing discourse and model, and respond in an essential way to the emergencies of this century. The methodological approach is qualitative, specifically bibliographical and documentary analysis, with a narrative and systematic literature review, based on 85 doctoral theses associated with the theme. Its theoretical and conceptual references are in the theses in education studied; in the contributions of Basil Bernstein's Theory of the Pedagogical Device; in the critical sociological perspective on neoliberal society, by Dardot and Laval (2016), and in the reflection on knowledge and complex thinking by Edgar Morin (1999; 2002), among others. The analyses indicate that both the research in education and the official discourse and the predominant models of educational practices associated with integral education in Brazil are linked, above all, to the national policy of the *Mais Educação* Program, currently suspended, and that despite its wide national incidence, such discourse and model are limited by being characterized as a government policy. Educational integrality, however, when understood with rationality, can reveal itself to be the essential path for education in the Anthropocene of the 21st century.

Keywords: Integral education. Educational integrality. Education for the Anthropocene. Integral education paradigm.

RESUMEN

Frente a las emergencias globales del siglo XXI, se plantean nuevas exigencias a la educación para construir un futuro sostenible para todos, y la educación integral se destaca como una necesidad para tal fin. Este trabajo tiene como objetivo general discutir el potencial de la educación integral como camino necesario para enfrentar las urgencias del Antropoceno en el siglo XXI. Y como objetivos específicos: i) explorar cómo el tema de la educación integral viene siendo contemplado en la investigación educativa en Brasil en el siglo XXI; ii) comprender el discurso oficial brasileño al proponer una política nacional de educación integral; iii) destacar el paradigma predominante de la educación integral en la realidad brasileña del siglo XXI; iv) discutir el alcance, los límites y las potencialidades del discurso y paradigma predominante de la educación integral en Brasil; y v) visualizar cómo la educación integral en Brasil puede ir más allá de los límites de su discurso y modelo predominantes y responder de forma esencial a las necesidades urgentes de este siglo. El enfoque metodológico es cualitativo, de tipo análisis bibliográfico y documental, con revisión narrativa y sistemática de la literatura, basada en 85 tesis doctorales asociadas a la temática. Sus referentes teórico-conceptuales están en los aportes identificados en las investigaciones educativas estudiadas; en las contribuciones de la Teoría de Dispositivos Pedagógicos de Basil Bernstein; en la perspectiva sociológica crítica en torno a la sociedad neoliberal, de Dardot y Laval (2016), y en la reflexión sobre el conocimiento y el pensamiento complejo de Edgar Morin (1999; 2002), entre otros. Los análisis indican que tanto la investigación en educación como el discurso oficial y los modelos predominantes de prácticas educativas asociadas a la educación integral en Brasil están vinculados sobre todo a la política nacional del Programa Mais Educação, actualmente suspendido, y que a pesar de su gran incidencia nacional, tal discurso y modelo son limitados por ser caracterizados como política de gobierno. La integralidad educativa, sin embargo, entendida racionalmente, puede resultar el camino esencial para la educación en el Antropoceno del siglo XXI.

Palabras clave: Educación integral. Integridad educativa. Educación para el Antropoceno. Paradigma de la educación integral.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisas associadas a “Educação Integral” e “Formação Integral” por Tipo ou Grau Acadêmico.

Gráfico 2 – Pesquisas associadas a “Educação Integral” e “Formação Integral” por ano de publicação.

Gráfico 3 – Pesquisas de abrangência local (Municipal/Estadual).

Gráfico 4 – Políticas nacionais para educação integral exploradas nas teses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de relação temática das teses com a educação integral

Quadro 2 – Relações temáticas das teses com a educação integral

Quadro 3 – Categorização temática das teses por objetos de estudo

Quadro 4 – Teses da categoria 1: Currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar

Quadro 5 – Aspectos e teses sobre as Políticas de Ampliação da Jornada Escolar

Quadro 6 – Políticas nacionais para educação integral e teses que as discutem

Quadro 7 – Teses da categoria 2: Perspectivas conceituais de educação integral

Quadro 8 – Teses da categoria 3: Educação integral e/em tempo integral

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADMs – Algoritmos de Destruição em Massa

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPIs – Centros de Ensino em Período Integral

CETIs – Centros de Educação de Tempo Integral

CIFE – Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CRO – Campo Recontextualizador Oficial

CRP – Campo de Recontextualização Pedagógica

CTD – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EETI - Educação Escolarizada em Tempo Integral

EI – Educação Integral

EMEFEIs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral

ETI – Escola de Tempo Integral

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAJE – Política de Ampliação da Jornada Escolar

PBF – Programa Bolsa Família

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI-BH – Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte

PEI-PE – Programa de Educação Integral de Pernambuco

PEI-SP – Programa Ensino Integral, do Estado de São Paulo

PFEMTI – Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral

PME – Programa Mais Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS: A PESQUISA EM SEU NASCEDOURO ...16
1.1 Advertência inicial 16
1.2 Pressupostos da educação integral no contexto pós-LDB de 1996 18
1.3 Motivos, interesses e fins para a pesquisa 21
1.4 Problematização e objetivos do estudo 24
1.5 A abordagem metodológica 30
1.6 Referencialidades teórico-conceituais 30
1.7 Estruturação do texto 31
2 PERCURSO METODOLÓGICO 34
2.1 Abordagem qualitativa 34
2.2 Revisão narrativa e sistemática de literatura 35
2.3 Análise documental 49
3 O ANTROPOCENO NO SÉCULO XXI: URGÊNCIAS GLOBAIS E SEUS "GRITOS DE SOCORRO" À EDUCAÇÃO INTEGRAL 51
3.1 A geração Beta está chegando à escola 52
3.2 O navio da humanidade em um oceano de icebergs 55
3.3 Os icebergs no oceano: urgências globais no século XXI 57
4 CARACTERÍSTICAS E PRESENÇA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL 92
4.1 Categorizações temáticas das teses 92
4.2 Abrangência e abordagens das pesquisas 94
4.3 Currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar 98
4.4 Perspectivas conceituais de educação integral 106
4.5 Educação integral e/em tempo integral 127
5 PARADIGMA PREDOMINANTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI 150
5.1 A perspectiva de Paradigma de Educação Integral 150
5.2 A Teoria do Dispositivo Pedagógico de Basil Bernstein aplicada ao discurso da Educação Integral 154

5.3 O Paradigma Predominante de Educação Integral no Brasil no século XXI, propriamente dito 162

6 INTEGRALIDADE EDUCATIVA PARA O SÉCULO XXI: A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM OUTRA(S) PERSPECTIVA(S) 235

6.1 Perspectiva subjetivista 238

6.2 Perspectiva sociológica 241

6.3 Perspectiva política 244

6.4 Perspectiva filosófica 246

6.5 Perspectiva histórica 248

6.6 Perspectiva terrestre-ecológica 250

6.7 Perspectiva moral e ética 253

6.8 Perspectiva antropológica 255

6.9 Perspectiva epistemológica 258

6.10 Perspectiva curricular-pedagógica 260

7 À GUISA DE CONCLUSÃO: A INTEGRALIDADE EDUCATIVA COMO UMA AGENDA URGENTE PARA O SÉCULO XXI 264

7.1 Na floresta da pesquisa em educação no Brasil do século XXI, eucaliptos do PME ameaçam o ecossistema da educação integral 265

7.2 Os eucaliptos do PME como cultura ideal para o ecossistema da educação integral: a ameaça à flora da integralidade educativa 269

7.3 A integralidade educativa como nova racionalidade para a educação no século XXI 282

7.4 Uma nova agenda urgente para a educação no século XXI 286

REFERÊNCIAS 1 [TESES SELECIONADAS PARA A PESQUISA] 287

REFERÊNCIAS 2 [LITERATURA GERAL] 295

APÊNDICE A – BREVE MEMORIAL DE VIDA DO AUTOR 306

APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE DO PARADIGMA PREDOMINANTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI 309

APÊNDICE C – AGENDA URGENTE PARA A EDUCAÇÃO NO ANTROPOCENO DO SÉCULO XXI 311

1 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS: A PESQUISA EM SEU NASCEDOURO

1.1 Advertência inicial

Apesar da presença do termo Antropoceno no título deste trabalho, o objeto de estudo fundamental aqui explorado é a educação necessária para o século XXI, marcado pela confluência de uma série de urgências globais que demandam dessa prática social uma abordagem caracterizada pela integralidade educativa. Nesse sentido, o Antropoceno é aqui concebido como uma realidade a ser enfrentada e transformada por uma educação integral ressignificada, para além das perspectivas que têm predominado nos discursos e nas pesquisas em educação, nas políticas públicas e nas práticas escolares. Mas, então, o que é o Antropoceno, e por que, no contexto do século XXI, faz-se tão urgente o seu enfrentamento?

Para nós, seres humanos, o tempo é concebido em minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos, milênios. Para o planeta Terra, no entanto, o tempo é concebido em uma escala muito mais ampliada — em *crons*, *idades*, *subépocas*, *épocas*, *períodos*, *eras* e *éons*[1]. Desde sua constituição, há aproximadamente 4,5 bilhões de anos, nosso planeta Terra já passou por cinco grandes eventos de extinção em massa das diferentes formas de vida em sua biota, separados um do outro por dezenas de milhões de anos. Em todos esses eventos, as causas são atribuídas a fatores naturais, como a movimentação dos continentes, o impacto de meteoritos e cometas, a elevação e baixa no nível dos oceanos, entre outras, sendo a última, no período do Cretáceo, há cerca de 65 milhões de anos, atribuída à queda de um asteroide, que impactou tão fortemente o planeta, levando à extinção cerca de 80% de todas as formas de vida nele existentes, dentre elas os dinossauros. A época geológica da Terra que vivemos no presente é denominada Holoceno, que significa inteiramente novo, e que iniciou há cerca de 11,7 mil anos, quase nada na escala geológica de nosso planeta. É este o tempo que presenciou o ser humano se estabelecer sobre a face da Terra, explorar de forma massiva os recursos naturais e sobrepujar todas as demais formas de vida, promovendo exploração e destruição em

[1] *Crons* (centenas de anos a milhares de anos), *idades* e *subépocas* (milhares de anos a milhões de anos), *épocas* (centenas de milhares de anos a dezenas de milhões de anos), *períodos* (milhões de anos a dezenas de milhões de anos), *eras* (dezenas a centenas de milhões de anos) e *éons* (várias centenas de milhões de anos a bilhões de anos). (WIKIPEDIA, 2025a)

tal medida, que já se anuncia e configura, nos dias de hoje, o que pode ser considerado o início do sexto grande evento de extinção em massa, razão pela qual muitos cientistas estão preferindo chamar essa época da Terra de Antropoceno[2] (que significa Humano novo), a época em que uma espécie, a humana, está conseguindo impactar em tal medida as demais formas de vida e o regime climático da Terra, em dimensões geológicas, desequilibrando drasticamente e de forma acelerada os ecossistemas do planeta e afetando as condições de existência da própria humanidade. Por isso, no contexto do Antropoceno, faz-se urgente uma educação integral que seja capaz de levar o ser humano a compreender e comprometer-se com o que é necessário a uma vida plena e em equilíbrio com as demais formas de vida no planeta.

Neste trabalho, portanto, o Antropoceno no século XXI surge como o contexto para o tema que verdadeiramente orienta as reflexões, problematizações e proposições aqui apresentadas, que é a educação integral, em sentido amplo, uma ideia que em si considero instigante e desafiadora e, por que não dizer, inspiradora para quem educa. Independente do repertório teórico que acompanhe essa conjugação, educação e integralidade, juntas, são ideias potentes, mesmo quando sua utilização se restringe às compreensões do senso comum. Parece difícil imaginar pessoas comprometidas com a prática social da educação, que reconheçam e compreendam sua importância na construção da vida social, na preservação e transformação das culturas e no desenvolvimento das condições humanas de existência, que não compreendam a ideia de uma educação integral como necessária. Em linhas gerais, portanto, educação integral é um construto conceitual fácil de conceber, compreender e mesmo de defender e assumir como um objetivo e um direito de cada indivíduo humano.

---

[2] Num tópico que dispõe sobre a etimologia do termo, o artigo “Antropoceno”, da Wikipedia, esclarece: “O termo Antropoceno é uma combinação das raízes das palavras em grego *anthropo-* (ἄνθρωπος)[1] que significa "humano" e *–ceno* que significa "novo". Todas as épocas da Era Cenozóica terminam em -ceno. O biólogo Eugene F. Stoermer originalmente cunhou o termo,[2] mas foi o químico vencedor do Prêmio Nobel Paul Crutzen que independentemente o reinventou e popularizou. Stoermer escreveu, ‘eu comecei a usar o termo 'antropoceno' na década de 1980, mas nunca formalizei até ser contatado pelo Paul’.[3] Crutzen explicou, ‘Eu estava numa conferência onde alguém disse alguma coisa sobre o Holoceno. De repente, eu pensei que isso estava errado. O mundo mudou demais. Então eu disse: 'Não, nós estamos no Antropoceno'. Eu criei a palavra no calor do momento. Todos se chocaram. Mas ela parece ter ficado.’[4] O termo foi usado pela primeira vez em uma publicação em 2000 por Crutzen e Stoermer em um informativo do Programa Internacional da Geosfera-Biosfera.[5]”. (WIKIPEDIA, 2025b)

Ou seja, estamos diante de uma ideia poderosa pela facilidade com que pode transitar e ganhar adeptos entre todos aqueles que são capazes de reconhecer a importância e o poder da educação. E, talvez por isso, por transitar tão facilmente numa tessitura social permeada de práticas educativas e sujeitos educadores diversos em todos os âmbitos socioculturais, que se estendem para muito além das escolas e dos professores, a educação integral também seja um conceito que mereça particular atenção, por quanto possa ser, e já tenha sido, explorado e utilizado em diferentes contextos, com conotações, formas de realização e interesses bem distintos.[3]

Uma ilustração dessas distintas expressões está nas concepções de educação integral anarquista ou libertária, integralista e escolanovista, que tiveram lugar na primeira metade do século passado, sendo orientadas por projetos bem diferentes entre si (ALMEIDA, 2018). Esses são exemplos de concepções que possuem relações, mas, também e principalmente, consideráveis diferenças em seus fundamentos, intencionalidades e formas de operacionalização, e que ainda estão presentes nas atuais discussões sobre a educação integral no Brasil. Para os fins deste estudo, no entanto, detenho-me na concepção de educação integral prevalecente em nosso país, a partir do contexto educacional pós-LDBEN de 1996.

1.2 Pressupostos da educação integral no contexto pós-LDB de 1996

O tema da educação integral tem aparecido de forma recorrente na política curricular brasileira pós-LDB, com diferentes vieses e perspectivas, retratando princípios e identificações que se alternam e complementam, tais como: um processo de formação que associa as dimensões do cuidar e do educar para o desenvolvimento da pessoa humana em suas múltiplas dimensões; um direito à educação e à sua qualidade social; um objetivo da formação de professores; um compromisso com os direitos humanos; educação ambiental; um princípio de organização dos currículos e dos tempos e espaços escolares.

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB[4] (BRASIL, 2013), a educação integral aparece como uma importante

[3] Diferentes pesquisadores têm evidenciado a utilização do conceito de educação integral a partir de diferentes concepções e entendimentos, tais como Almeida (2018) e Freitas (2023), dentre vários outros.

[4] Esta sigla será utilizada ao longo do texto para abreviar o nome do documento.

referência conceitual associada às dimensões do cuidar e do educar da pessoa humana:

> [...] O processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2013, p. 18)

Nesse documento, reconhecendo que a educação deve se estabelecer a partir de um necessário padrão mínimo de qualidade, a educação integral também é considerada um referencial e um ponto de chegada, dotada de qualidade social:

> Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma **educação integral**, dotada de **qualidade social**: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola. (BRASIL, 2013, p. 23. Grifo nosso).

Para as DCNEB o “cuidado e o compromisso com a educação integral de todos” (BRASIL, 2013, p. 47) deve ser um dos princípios basilares da formação inicial e continuada de professores, de onde se depreende que educação integral está associada a uma concepção de educação democrática, que por sua vez implica o exercício de direitos e responsabilidades em sociedade pelos indivíduos. Daí porque educação integral também ser identificada como educação em direitos humanos.

> Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (BRASIL, 2013, p. 516)

Ampliando-se ainda mais, a educação integral também tem sido vinculada ao tema da educação ambiental, cada vez mais tratada como complexa e interdisciplinar, que não se limita a uma disciplina específica do currículo escolar, mas se revela como uma educação integral e permanente, evocando a concepção dos chamados "espaços educadores sustentáveis", entendidos como aqueles que têm "a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações." (BRASIL, 2013, p. 545).

Como um princípio de organização dos currículos e dos tempos e espaços escolares, a educação integral é claramente retratada na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), associada ao desenvolvimento da multidimensionalidade dos estudantes em formação. Em seu art. 6º, parágrafo único, se estabelece que as propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino "devem considerar as **múltiplas dimensões dos estudantes**, visando ao seu **pleno desenvolvimento**, na perspectiva de efetivação de uma **educação integral**" (grifo meu).

Em sua alteração pela Lei nº 13.415, de 2017 (§ 7º do art. 35-A), a LDB passou a nos dizer que "os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral** do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos **físicos, cognitivos e socioemocionais**" (grifo meu). Para além do entendimento quanto aos sentidos do que deve ser objeto dos currículos, as questões relacionadas a espaços e tempos para no processo de formação surgem nas resoluções normativas aos dispositivos da LDB. A resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assinala, no art. 8º, inciso VI, que "as propostas curriculares do ensino médio devem [...] considerar que a **educação integral** ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e **extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola**" (grifo meu), além de também estar associada como fundamento da construção do projeto de vida dos estudantes.

Confirmando o disposto na LDB, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, em paralelo ao foco no desenvolvimento de competências, o compromisso com a educação integral como um de seus fundamentos pedagógicos:

> [...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e

> ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.
> [...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14)

Os elementos até aqui apresentados deixam claro a proposição de uma concepção abrangente e desafiadora de educação integral na legislação recente, que contrasta não apenas com os reducionismos na manifestação e exploração do tema na história da educação nacional do século XX, mas também com a realidade vivida no país do séc. XXI. Não obstante, junto com a ênfase no tema também cresceram os interesses da pesquisa educacional em explorá-lo, trazendo-nos elementos que nos possibilitem uma apropriação crítica e possíveis avanços em sua concepção e prática.

Neste capítulo introdutório, para além dessas percepções iniciais associadas ao tema da educação integral, organizo sua apresentação em cinco tópicos: i) motivos, interesses e fins para a pesquisa; ii) problematização e objetivos do estudo; iii) abordagem metodológica; iv) referencialidades teórico-conceituais; e v) estrutura do texto, conforme apresento a seguir.

1.3 Motivos, interesses e fins para a pesquisa

Minha aproximação ao tema da educação integral não se deve a nenhuma consciência teórica inicial relacionada à sua complexidade ou relevância humana, mas a uma visão assentada em construtos básicos do senso comum e em minha história de vida, enriquecidos por intuições construídas ao longo da licenciatura em pedagogia e em minhas vivências e experiências pessoais e profissionais como professor, que me fizeram suscetível à permeabilidade da noção de educação integral, a ela aderindo inicialmente de forma inadvertida, acrítica e ingênua, até que o desdobramento de vivências e reflexões cotidianas na prática escolar foram me instigando uma percepção mais crítica e finalmente motivando-me à sistematização de uma proposta

de estudo como projeto de doutoramento. Portanto, considero que sou um claro caso de suscetibilidade pessoal e profissional ao tema, a partir dos seguintes marcadores[5]: i) suscetibilidade à valorização da moral e da ética, da espiritualidade, da arte, da história, da escola pública e da prática social da educação; ii) suscetibilidade a uma visão política, democrática e transformadora da educação; iii) suscetibilidade a uma visão de educação escolar constituída por realidades bem diferentes; iv) suscetibilidade à perspectiva de formação integral jesuítica e suas distintas possibilidades de realização; v) suscetibilidade a uma visão de educação integral em que estejam contempladas as perspectivas dos educadores, dos estudantes e das famílias.

Sou pai de dois filhos, já egressos da educação básica, que tiveram suas etapas de educação infantil e ensinos fundamental e médio realizadas em concomitância com minha atuação profissional, como educador e gestor, numa mesma escola privada e confessional católica[6]. Tenho, portanto, uma corresponsabilidade direta na concepção e configuração das experiências escolares que a eles foram oportunizadas.

Posso dizer que meu trabalho é um verdadeiro laboratório, cujo principal desafio está relacionado à reflexão e desenvolvimento de alternativas conceituais, instrumentais e práticas, com vistas à efetivação de sua formação integral idealizada. Mas é também um lugar do contraditório, do desconcerto e da inquietude, onde os reflexos de diferentes papeis funcionais já assumidos e que coexistem num mesmo sujeito — o coordenador, o assessor, o gestor e o pai — se encontram, dialogam, se contrapõem, desafiando-me permanentemente a repensar minhas convicções e a avaliar a coerência entre o que dizemos e fazemos enquanto indivíduos responsáveis pelo fazer pedagógico e enquanto instituição educativa.

Em grande parte, o interesse em explorar o tema da educação integral se deve

---

[5] Os itens “i” a “iv” estão detalhados no Apêndice A – Breve Memorial de Vida do Autor. O detalhamento do item “v” está contemplado no corpo do texto.

[6] Atuo, em Teresina, no Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, no qual estou integrado desde o ano de 2007. O Colégio pertence à Rede Jesuíta de Educação Básica e é orientado por uma perspectiva de formação integral que pode ser depreendida do enunciado no qual declara sua missão: “Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos”. Nessa instituição, já respondi pelas funções de coordenação de ensino, coordenação pedagógica do ensino médio, coordenação pedagógica dos anos finais do ensino fundamental, coordenação interna de um sistema de qualidade da gestão escolar, assessoria pedagógica da direção acadêmica, assessoria da direção geral, direção acadêmica e, desde meados de 2023, sigo respondendo pela função de direção geral.

principalmente a essa experiência profissional num colégio da Companhia de Jesus e às permanentes e cotidianas situações vividas com estudantes, dentre os quais, e de forma bastante particular e provocadora, meus próprios filhos.

Crianças e adolescentes estão sempre observando e prontos a testar os limites, a consistência e a coerência dos discursos dos adultos, especialmente os de seus pais e professores, e, se tiverem um mínimo de abertura e oportunidade, revelam o que observam, apontam as incoerências entre esses discursos e as práticas que a eles deveriam corresponder e se valem do pressuposto da coerência para marcar e defender suas posições, ideias, interesses e necessidades. Um exemplo disso é quando os estudantes utilizam o próprio discurso escolar como argumento de sustentação para manifestar insatisfação e fazer objeção à realização de um número cada maior de atividades propostas pela escola, que além de diversificadas e associadas a diferentes componentes curriculares, não possuem relação entre si. Como a escola pode pretender que os estudantes tenham organização e uma distribuição adequada e equilibrada de seus tempos com as atividades escolares, se em seu planejamento não distribui e organiza de forma equilibrada essas atividades, impondo muitas vezes sacrifício aos tempos e atividades extraescolares dos estudantes?

Para os adultos, é comum conceber a escola como sendo o espaço fundamental de vivências onde se concentram as atividades mais importantes da vida das crianças e dos adolescentes, mas estes não enxergam bem assim. Acompanhando a rotina escolar dos meus filhos, percebi que eles passaram a aproveitar os tempos extras de permanência na escola para já realizar ali seus deveres escolares, para quando chegassem em casa já estar com o seu tempo livre. Quando, certa vez, instiguei meu primeiro filho adolescente para que buscasse disciplinar uma rotina diária complementar de estudos em casa, ele ponderou dizendo-me: “Pai, a escola já ocupa a maior parte da minha vida, mas não é toda minha vida”. Alegou que cumpria com todas as suas obrigações escolares e garantia boas notas, mas que tinha também outros interesses e que a escola não deveria ser “dona” de todo o seu tempo.

Utilizo dessas ilustrações para indicar que há uma distância entre a intencionalidade educativa declarada pela escola e a forma como os estudantes a vivenciam. Quantas vezes, enquanto escola, estamos realmente atentos ao que os estudantes pensam, a como percebem e vivenciam suas experiências escolares e aos

desejos e expectativas que têm para além da escola? Ao perceber o quanto as crianças e adolescentes desenvolvem certos níveis de habilidades intencionadas pela escola a partir de atividades que realizam independentemente dela, me pergunto sobre até que ponto a educação escolar está contribuindo efetivamente para o alcance da formação integral que intenciona realizar. Pergunto-me se o que ultimamente vimos chamando de educação integral não estaria muito mais associado a um ideal abstrato, presente num discurso que repetimos para nós mesmos e para as famílias, que a práticas educativas efetivas, concretizadas em um currículo cuidadosamente pensado e organizado com esse fim.

Enquanto profissional educador, vislumbro a educação integral para muito além de uma ideia convincente e inspiradora. Vislumbro crianças e adolescentes verdadeiramente crescendo e se desenvolvendo integralmente, sendo desafiados, mas também se engajando em um processo de formação que lhes faça sentido e que seja vital para a construção de um mundo ético e sustentável, baseado na exploração crítica do conhecimento, no respeito, na justiça e na paz[7]. Posso dizer, portanto, que meu interesse por esse tema me acompanha desde o momento em que decidi associar o meu projeto de vida pessoal e profissional à prática social da educação, e que por isso minha pesquisa na área está associada a um fim objetivo de seguir vislumbrando caminhos para que essa formação integral seja possível no âmbito escolar.

1.4 Problematização e objetivos do estudo

Para a apresentação do problema e dos objetivos que norteiam este trabalho, parto de um cenário da educação mundial do fim dos anos de 1990 e início do século XXI, em que se apresentam urgências globais para a construção do futuro da educação, sigo com a identificação da crescente projeção do tema da educação integral na legislação e nas políticas de educação no Brasil, no contexto pós-LDB de 1996, que neste estudo venho discutir para caracterizar um paradigma contemporâneo predominante de educação integral, e finalizo também trazendo para

[7] Poderia dizer que a forma como aqui me refiro à educação integral é inspirada em alguma referencialidade teórica específica, mas é mais verdadeiro admitir que ela resulta da tessitura de muitas vozes, construtos e ideias que se foram consolidando ao longo de minha trajetória formativa e de minha experiência profissional como educador, lidando com as novas gerações e vislumbrando seu crescimento como um caminho esperançoso para um mundo melhor.

o diálogo a influência de minha experiência com a perspectiva da formação integral jesuítica, que neste estudo não será explorada, mas se estabelece como uma referência pessoal a partir da qual também sou interpelado e levado a questionar sobre os limites e possibilidades de as concepções oficial e predominante de educação integral no Brasil responderem às exigências da integralidade educativa.

Uma preocupação mundial com a educação, no limiar do séc. XXI

No período de 05 a 09 de março de 1990, representantes de mais de 150 países estiveram reunidos na "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia, visando a discussão e a elaboração de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Naquele cenário de fim de século, já prevalecia no mundo uma realidade marcada por profundas desigualdades:

> [...] apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:
>
> - mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
> - mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
> - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
> - mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Com esse espírito de reflexão e busca de caminhos para a educação do novo século e milênio, naquela mesma década a UNESCO também protagonizou duas iniciativas fundamentais[8]: a) a constituição da "Comissão Internacional sobre

[8] Quando da elaboração do desenvolvimento da problematização para este estudo, ainda não havia sido concluído o fruto de uma terceira e importante iniciativa da UNESCO, no ano de 2019, que foi a constituição de uma Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação — que desenvolveu, portanto, suas ideias no contexto da Pandemia da Covid-19 —, da qual se derivou, em 2022, o relatório "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação". Por essa razão, nessa fase de concepção da pesquisa tal documento ainda não tinha como ser tomado na configuração do contexto mundial. Contudo, o capítulo 3 tem seu roteiro especialmente orientado pelas provocações presentes nesse relatório.

Educação para o Século XXI", criada em 1993 e encarregada de "refletir sobre educar e aprender para o séc. XXI" (DELORS, 2003, p. 268), sob a liderança de Jacques Delors[9], e b) a solicitação, em 1999, ao antropólogo, filósofo e sociólogo francês, Edgar Morin, para "sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do próximo milênio" (CARVALHO, 2002). Dessas iniciativas resultaram duas importantes publicações, "Educação: um tesouro a descobrir"[10] (DELORS, 2003), que ficou conhecida como "Relatório Jacques Delors", elaborada entre 1993 e 1996, e "Os sete saberes necessários à educação do futuro" (MORIN, 2002), elaborada e publicada em 1999.

O Relatório Jacques Delors, que tem seu texto principal organizado em três partes (Horizontes, Princípios e Orientações) e nove capítulos, apresenta como horizontes algumas mudanças importantes de perspectiva, situadas em três frentes: a das relações humanas sociais e produtivas, que se amplia cada vez mais "da comunidade de base à sociedade mundial (cap. 1); a da necessidade de coesão social, que deve estar cada vez mais associada a uma possibilidade de participação democrática extensiva a todos (cap. 2); e a do desejado crescimento econômico, que não se justifica sem que esteja associado ao desenvolvimento humano (cap. 3).

Destaco nesse relatório a sua segunda parte, em que são apresentados os princípios que devem nortear a educação para o século XXI, que são "Os quatro pilares da educação"[11] (cap. 4) e "A educação ao longo de toda a vida" (cap. 5). Esses princípios são particularmente importantes porque sinalizam para um modo de relacionar-se com as instituições educativas ultrapassando a sua consideração como instituições detentoras e transmissoras do saber. Os pilares fundamentais da educação passam a estar associados muito mais a aprendizagens atitudinais, relacionais e procedimentais, que ao domínio de conteúdos facto-conceituais. A própria noção de um ciclo básico, necessário e suficiente de formação também cai por terra, diante do novo princípio da educação ao longo de toda a vida.

---

[9] Jacques Delors foi ministro da Economia e das Finanças da França e presidente da Comissão Europeia. Foi encarregado de liderar a "Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI", composta por ele e mais catorze personalidades de diferentes países.

[10] Título dado ao "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI", composto por nove capítulos, um epílogo com onze textos individuais de membros da Comissão e um apêndice da UNESCO, com informações sobre a Comissão e detalhes da dinâmica de seu trabalho.

[11] "Aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros" e "aprender a ser".

Já a publicação de Morin (2002), que se realiza tendo por lastro a publicação anterior do Relatório Jacques Delors, vem lançar luz sobre os saberes necessários à educação do futuro, por uma ótica que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, ontológica, planetária e ética do gênero humano. Em seus sete capítulos: “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, “Os princípios do conhecimento pertinente”, “Ensinar a condição humana”, “Ensinar a identidade terrena”, “Enfrentar as incertezas”, “Ensinar a compreensão” e “A ética do gênero humano”, Morin nos leva a refletir seriamente sobre os sentidos do que vimos praticando nas escolas regulares de educação básica e sobre até que ponto, de fato, estamos contribuindo para que as novas gerações sejam capazes de responder às necessidades humanas e planetárias deste tempo em que vivemos.

Nessas duas publicações da UNESCO temos, portanto, perspectivas de integralidade educativa para as quais devemos estar atentos. À luz dos princípios apresentados no Relatório Jacques Delors, os indivíduos passam a depender dessas novas aprendizagens como uma condição de integração ativa nas relações produtivas, sociais e de participação democrática, e a não aquisição dessas aprendizagens, em pleno século XXI, assevera, ainda mais, as condições de exclusão e desigualdade social, cultural e econômica. Com a publicação de Morin, temos uma perspectiva de integralidade que integra os diferentes saberes e integra o ser humano consigo mesmo, com o gênero humano e com o planeta.

A projeção da educação integral no Brasil, no contexto pós-LDB de 1996

É no cenário de questionamentos sobre a educação necessária para o século XXI que ocorre no Brasil a promulgação da Lei 9.394, em 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos anos seguintes, o tema da educação integral vai se projetando e ganhando força no discurso pedagógico e sua presença sendo marcada na legislação e nas políticas de governo destinadas à educação básica. Tal projeção pode ser comparada ao que ocorreu com o construtivismo nos anos 1990, que teve uma grande receptividade no campo educacional, passando a ser sinônimo de atualização, modernização e inovação no ensino, mas ao mesmo tempo se constituía uma abordagem teórico-epistemológica que grande parte do

público de profissionais da educação escolar não compreendia adequadamente, nem fazia ideia de como efetivamente colocá-la em prática[12].

Em 2007, acontece a implementação do Programa Mais Educação (PME), que vai se desdobrando nos anos seguintes e se consolidando como referência teórico-metodológica e de operacionalização da educação integral, e como seu principal indutor em escala nacional (BRASIL, 2009). O PME também se tornou o objeto instigador da grande maioria das pesquisas educacionais associadas ao tema no Brasil, dada a abrangência de sua implementação progressiva em todo o país, o alcance de seus documentos teórico-conceituais e normativos, produzidos e disponibilizados pelo Ministério da Educação, e a sua relação com a ampliação da jornada escolar. Por essa razão, o PME será aqui tomado como a experiência central de referência e análise para o que estou denominando de Paradigma Predominante da Educação Integral no Brasil no Século XXI.

A experiência com a perspectiva de formação integral jesuítica[13]

À medida que a concepção de educação integral vai sendo proposta e impulsionada pela legislação e por políticas públicas de educação em nível nacional, com uma clara vinculação à ampliação da jornada escolar, passa a ser cada vez mais comum no círculo profissional da educação a presença das expressões “educação integral” e “tempo integral”, muitas vezes se confundindo (FREITAS, 2023).

Na rede privada de ensino, tenho testemunhado a utilização das expressões “tempo integral”, referindo-se à jornada escolar ampliada ou tempo escolar estendido, atualmente ofertado por muitas escolas como um serviço complementar, e “educação integral” ou “formação integral”, para designar um currículo que propõe o desenvolvimento de múltiplas dimensões dos estudantes, para além da cognitiva (FREITAS, 2023), como a socioemocional e a espiritual-religiosa, dentre outras. Este é o caso da escola em que trabalho há quase duas décadas, que é orientada por uma

[12] Exemplo disso é o caso das práticas de alfabetização, que passaram a ser influenciadas pelos estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, teoria construtivista de filiação piagetiana. A aplicabilidade metodológica de seus fundamentos pelos professores alfabetizadores se revelava problemática, por necessitar que abdicassem de suas abordagens metodológicas anteriores, baseadas na mecânica da silabação.

[13] Tomo aqui a referência à perspectiva de formação integral jesuítica a título de contextualização de como o problema e os objetivos do estudo foram se desenhando. Contudo, não é objetivo deste estudo explorar essa proposta de formação integral.

concepção de formação integral de inspiração jesuítica e que vem me instigando pedagogicamente a uma reflexão sobre os alcances, limites e potencialidades da educação integral no contexto escolar de educação básica, tendo em conta a abrangência e a complexidade do próprio conceito de educação integral.

Em síntese, temos no contexto mundial deste início de século e milênio um cenário educacional de realidades extremamente diversas e desiguais, em que os diferentes países estão chamados ao compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, o que faz do enfrentamento da desigualdade educacional um imperativo internacional. Temos, ainda, em nível de Brasil, associado a um discurso oficial, mas não correspondente a ele, a presença do que venho identificar neste trabalho como paradigma predominante de educação integral, que tem se projetado principalmente no âmbito dos sistemas públicos de ensino, como uma forma de responder às necessidades de enfrentamento da pobreza e das desigualdades educacionais.

1.4.1 O problema, propriamente dito

Diante disso, e considerando que a prática social da educação deve responder aos desafios que nos foram apresentados por Delors (2003) e Morin (2002), pergunto-me sobre *como, no contexto do século XXI, a educação integral tem sido explorada pela pesquisa em educação no Brasil e assumida no discurso oficial da educação para o país, como tem se transformado em modelos de práticas educativas desenvolvidos nas escolas, e que capacidade tem demonstrado de ser um caminho para o enfrentamento e resposta às urgências para a educação no Antropoceno do século XXI.*

1.4.2 Os objetivos

Nesse sentido, tomo como objetivo principal deste trabalho discutir a potencialidade da educação integral como um caminho necessário ao enfrentamento das urgências do Antropoceno no século XXI.

Para isso, o estudo se organiza em torno de cinco objetivos específicos:

i) explorar como o tema da educação integral vem sendo contemplado na pesquisa em educação no Brasil no contexto do século XXI;
ii) apreender, à luz dos documentos normativo-legais e orientadores do Estado brasileiro, o discurso oficial assumido na proposição e defesa de uma concepção nacional de educação integral;
iii) evidenciar, em correlação ao discurso oficial, o paradigma predominante de educação integral na realidade educacional brasileira do século XXI, à luz do que apresentam as pesquisas em educação no Brasil em nível de doutorado;
iv) discutir os alcances, limites e potencialidades presentes no discurso e no paradigma predominantes de educação integral no Brasil, frente às urgências do Antropoceno no século XXI;
v) vislumbrar como a educação integral pode ultrapassar os limites de seu discurso e modelo prático predominantes no Brasil, para tornar-se uma alternativa imprescindível à educação no Antropoceno do século XXI.

1.5 A abordagem metodológica

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa (BRITO; LEONARDOS, 2001), de tipo bibliográfica e de análise documental, por sua natureza predominantemente teórico-conceitual. Seu desenvolvimento contempla basicamente duas etapas: a) revisão de literatura narrativa e sistemática (ROTHER, 2007) e b) análise documental (ALVES; SARAMAGO; VALENTE; SOUSA, 2021; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; LIMA JUNIOR; OLIVEIRA; SANTOS; SCHNEKENBERG, 2021), a partir das quais se desenvolve toda a discussão pretendida no estudo. O detalhamento desse percurso está apresentado no próximo capítulo.

1.6 Referencialidades teórico-conceituais

Esta pesquisa gira em torno de *duas linhas de concepção da educação integral*: uma primeira linha, que predomina nas pesquisas em educação no Brasil, que é declarada no discurso oficial brasileiro e que tem orientado modelos de práticas educativas vivenciados na realidade das escolas públicas do país; e uma segunda linha, derivada das reflexões aqui estabelecidas, assumida e apresentada em sentido

lato como integralidade educativa, derivada da conjugação da educação integral em múltiplas perspectivas, como um caminho para a educação no Antropoceno do século XXI.

E tendo em conta a problematização e a motivação para o estudo aqui apresentadas, exploro no trabalho ao menos três referencialidades teórico-conceituais: a) a primeira — presente nos capítulos 4 e 5 —, que vai emergindo da e na própria exploração do tema da educação integral, via revisão de literatura e análise das pesquisas selecionadas, onde vão se evidenciando os principais autores e linhas de pensamento da atualidade; b) a segunda — presente sobretudo no capítulo 5 —, que utilizo com um propósito teórico-metodológico, trata-se da Teoria do Dispositivo Pedagógico de Basil Bernstein (1996, 1998), através das discussões e sistematizações de Mainardes e Stremel (2010), Moraes e Neves (2007) e Santos (2003), a partir da qual sistematizo a apresentação do discurso oficial e do paradigma predominantes de educação integral no Brasil no século XXI; e c) a terceira — presente sobretudo nos capítulos 3, 6 e 7 —, que está mais relacionada às lentes através das quais exploro a segunda linha de concepção da educação integral, enfatizando o conceito de integralidade educativa, na qual se destacam a crítica sociológica em torno da sociedade neoliberal, de Dardot e Laval (2016), e a reflexão atenta sobre os saberes e o pensamento complexo de Edgar Morin (1999; 2002), dentre outros.

1.7 Estruturação do texto

Para além deste primeiro capítulo, de elementos introdutórios, o texto se organiza em mais seis outros, que refletem a sequência metodológica de desenvolvimento do próprio trabalho. No capítulo 2, “Percurso metodológico”, apresento, justifico e fundamento a abordagem metodológica e as técnicas de pesquisa escolhidas, tendo em vista os objetivos pretendidos e minha aproximação profissional, pessoal e acadêmica com o tema.

No capítulo 3, “O Antropoceno no século XXI: urgências globais e seus ‘gritos de socorro’ à educação integral”, apresento um cenário de grandes urgências planetárias, geradas pelo que neste século se vem convencionando chamar de

Antropoceno, e que demandam um enfrentamento radical e decisivo, a ser protagonizado pela prática social da educação.

No capítulo 4, “Características e presença da educação integral na pesquisa em educação no Brasil”, apresento os resultados da revisão sistemática de literatura, baseada nas pesquisas de doutorado selecionadas para este estudo, em que se destacam aspectos como currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar, perspectivas conceituais de educação integral, e educação integral e/em tempo integral.

No capítulo 5, “Paradigma predominante da educação integral no Brasil no século XXI”, sistematizo e apresento os aspectos do discurso oficial e do modelo predominantes de educação integral presentes no Brasil no século XXI nas escolas públicas de tempo integral. Sua sistematização se dá a partir de nove categorias: i) concepção de educação integral, ii) objetivo e foco da formação, iii) tempos e espaços educativos, iv) saberes, currículo e aprendizagem, v) abordagem operacional do currículo, vi) responsabilidade e gestão educativa, vii) relação escola e comunidade, viii) valorização e formação dos educadores, e ix) principais fatores de indução.

No capítulo 6, “A integralidade educativa para o século XXI: a educação integral em outra(s) perspectiva(s)”, introduzo uma leitura própria do que nesta tese destaco como uma segunda linha de concepção da educação integral, apresentando-a em sentido lato como integralidade educativa, derivada da conjugação da educação integral em múltiplas perspectivas, como um caminho para a educação no Antropoceno do século XXI.

No sétimo e último capítulo, “À guisa de conclusão: a integralidade educativa como uma agenda urgente para o século XXI”, revisitando o problema e os objetivos do trabalho, discuto os alcances, os limites e as potencialidades presentes no discurso e no paradigma predominantes de educação integral no Brasil, frente às urgências deste século, para, então, vislumbrar como a educação integral pode ultrapassar os limites desses discurso e modelo predominantes no país, tornando-se uma alternativa imprescindível à educação no Antropoceno do século XXI.

Sigamos, então, para o detalhamento do percurso metodológico.[14]

[14] A sequência lógica da leitura deste trabalho é a da ordem em que seus capítulos estão apresentados. Contudo, se o leitor ou a leitora desejar apreender mais rapidamente a concepção geral e o encadeamento do conjunto dos argumentos aqui presentes antes de se apropriar de todo o texto, uma sequência alternativa de leitura pode ser a seguinte: Capítulos 1, 3, 6, 7, 4, 5 e 2.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Com fins de explicitação do percurso metodológico desta pesquisa, considero importante partir de uma clara consciência sobre como me percebo ou venho me identificando e construindo como pesquisador nesse processo epistemológico, à luz de uma importante advertência das autoras Brito e Leonardos (2001, p. 14):

> Cada pesquisador irá definir-se mediante uma negociação que convenha aos recursos pessoais/materiais de que dispõe, ao seu estilo, à sua abordagem preferida, ao seu objeto de estudo, à sua inscrição numa corrente etc. Parece-nos razoável sugerir que, pelo menos no momento atual, a prática da pesquisa teria como objetivo principal e comum o estabelecimento desse diálogo, no qual o pesquisador negociará, ao mesmo tempo, consigo mesmo (com sua subjetividade), com a(s) comunidade(s) científica(s) à(s) qual(is) pertence e com o objeto/sujeito de sua pesquisa.

Nesse sentido, identifico-me como um franco adepto do argumento reflexivo, apoiado em um juízo crítico e objetivo, mas também prospectivo da realidade, e inevitavelmente afetado pelos condicionantes de minha experiência escolar básica, de minha formação acadêmica, e dos distintos lugares sociais que tenho ocupado: como profissional docente e formador de professores e gestor na educação básica, e como cidadão brasileiro, com raízes fincadas no solo da cultura interiorana nordestina e nas insuficiências, carências e disponibilidades da escola pública. É desse lugar que me apresento como pesquisador e busco dialogar com minha própria subjetividade, com a comunidade acadêmica na qual me inscrevo, constituída principalmente de profissionais atuantes na educação básica, e com as duas concepções de educação integral aqui exploradas.

2.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa se inscreve numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, pelas motivações e problematizações que a inspiram, por seu enfoque predominantemente teórico-conceitual, e por quanto minha atuação como pesquisador está implicada nos objetos de estudo. E o fato de estar centrada na exploração e análise de duas concepções de educação integral e às suas relações, diferenças, alcances, limites e potencialidades, faz com que, neste momento, a atenção fundamental da pesquisa não esteja prioritariamente em um conjunto de práticas educativas, mas nos conceitos e fundamentos que as devem orientar. Daí

porque também elegi como etapas fundamentais da metodologia a revisão de literatura, narrativa e sistemática, e a análise documental.

E por entender que não há um paradigma estabelecido que regule a abordagem qualitativa, mas uma miríade de entendimentos consensuais, difusos, discordantes, porém defendidos e justificados por diferentes pesquisadores, busco levar em conta a "importância de explicitar-se e justificar as opções metodológicas contextualmente, mediante descrição dos procedimentos priorizados e das formas pelas quais as informações foram obtidas e sistematizadas" (BRITO; LEONARDOS, 2001, p. 27).

> Fatores da subjetividade do pesquisador, as motivações fundamentais ao exercício da profissão, o tipo de relação estabelecida com a comunidade estudada, a primazia da produção do conhecimento, o estatuto atribuído ao senso comum, a necessidade de desconstruir as estruturas metodológicas convencionais de modo a neutralizar a ação das macroestruturas de poder, entre outros, são termos que provocam profunda discordância. (BRITO; LEONARDOS, 2001, p. 13)

Por essa razão, nas páginas a seguir priorizo "a via da descrição das práticas", entendendo todo o processo de pesquisa como uma interação fundamental de três elementos interdependentes: pesquisador, objeto de pesquisa e literatura científica (BRITO; LEONARDOS, 2001).

2.2 Revisão narrativa e sistemática de literatura

A revisão de literatura pode ser realizada de pelo menos duas formas, segundo Rother (2007), revisão narrativa e revisão sistemática. Dadas as particularidades dos fundamentos necessários às discussões do estudo, optei por trabalhar com ambas as possibilidades, pelas conveniências e adequações oferecidas por cada uma delas.

2.2.1 Revisão narrativa de literatura

A revisão narrativa mostrou-se necessária e adequada, sobretudo, na identificação dos fundamentos e na elaboração dos argumentos que justificam a necessidade de repensar o atual paradigma predominante de educação integral no Brasil, frente aos imperativos da educação no século XXI, aos quais toda e qualquer concepção de educação integral necessita responder. Trata-se de questões que são exploradas por uma literatura pulverizada em diferentes autores e referenciais teóricos

e que partem de distintos focos de interesse. Daí a pertinência da adoção de um tipo de revisão que ofereça liberdade para explorar esses diversos referenciais, ampliando as possibilidades de discussão e análise.

> As revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, a metodologia para busca de referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. Constituem, basicamente, de análise de literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor. (ROTHER, 2007, p. 5)

Nesse sentido, a revisão narrativa favoreceu a livre utilização de diferentes textos extraídos do repertório teórico-conceitual selecionado para o curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, além de outros decorrentes de estudos independentes, considerados pertinentes e oportunos.

2.2.2 Revisão sistemática de literatura

A decisão por também realizar uma revisão sistemática se deu pela necessidade da adoção de critérios claros e objetivos para o levantamento e seleção dos trabalhos a serem considerados e analisados na caracterização e discussão do paradigma contemporâneo de educação integral.

> A revisão sistemática da literatura [...] é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão de artigos e o processo de análise de cada artigo. (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58-9)

Para sua produção, Galvão e Ricarte (2020) recomendam quatro etapas fundamentais: delimitação da questão; seleção da base de dados; elaboração da estratégia de busca; seleção, sistematização e equipe.

2.2.2.1 Delimitação da questão

Galvão e Ricarte (2020) apontam que, “do mesmo modo que as demais pesquisas científicas, a revisão de literatura demanda a delimitação de objetivos e questões de pesquisa” (p. 63). Com esse entendimento, também esclarecem que

> Geralmente, entende-se que a questão de uma revisão sistemática deve contemplar a especificação da população, ou do problema ou da condição que será estudada, o tipo de intervenção que será analisado, se haverá comparação entre intervenções e o desfecho que se pretende estudar. (GALVÃO; RICARTE, 2020, p.63)

No caso deste estudo, a formulação da questão norteadora traz a seguinte delimitação: que concepção de educação integral tem predominado no contexto da educação nacional brasileira pós-LDB de 1996, e que limites, alcances e potencialidades lhe podem ser apontados, à luz das pesquisas em nível de doutorado[15] no Brasil, frente aos desafios globais da educação para o século XXI?

2.2.2.2 Seleção da base de dados

Como segundo passo, os autores nos indicam que

> Delimitada a questão que será tratada na revisão, é preciso definir quais as bases de dados serão consultadas para a busca de artigos e outros materiais bibliográficos que possam ser incluídos ou excluídos da revisão de literatura que se pretende realizar. (GALVÃO; RICARTE, 2020, p.64)

A primeira opção de base de dados foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD)[16], disponível on-line,[17] que em associação com a Plataforma Sucupira,[18] reúne e disponibiliza informações atualizadas dos Programas de Pós-graduação das instituições de ensino superior de todo o país. Em princípio, não me pareceu necessário recorrer a uma outra base de dados, uma vez que o CTD da CAPES já agregaria os trabalhos dos principais programas nacionais de Pós-graduação. Não obstante, ao identificar posteriormente uma discrepância importante entre os dados retornados na própria base da CAPES, resolvi explorar comparativamente a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD[19], que também está conectada com as bibliotecas digitais das universidades de todo o país, e identifiquei também uma discrepância significativa entre os dados retornados nesta e no CTD da Capes, utilizando os mesmos parâmetros de consulta. Como essa

---

[15] A delimitação dos trabalhos às teses de doutorado não ocorreu de imediato. Somente após a realização de uma consulta preliminar e da identificação da grande pulverização de resultados a partir das duas chaves de busca definidas é que resolvi restringir como elegíveis somente teses de doutorado.

[16] Doravante, passarei a também utilizar a sigla CTD para referir-me ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

[17] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/.

[18] Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/.

[19] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/. Doravante, passarei a também utilizar a sigla BDTD para referir-me à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

constatação, decidi por então adotar a ambas as bases, com o fim de realizar um cruzamento das informações e ampliar os resultados da pesquisa.

2.2.2.3 Elaboração da estratégia de busca

Os autores esclarecem que

> Para o uso das bases de dados bibliográficos, é necessária a montagem de uma estratégia de busca que envolve um conjunto de procedimentos e mecanismos tecnológicos existentes para localizar a informação. Grosso modo, uma base de dados possui formulários simples e formulários avançados de buscas. Os avançados permitem a busca de informação por todos os campos da base de dados ou por campos específicos, como título do documento, resumo do documento, autor, assunto do documento, periódico no qual o documento foi publicado, data de publicação, país de publicação, idioma de publicação, tipo de publicação (livro, anais de eventos, artigos de periódicos, teses e dissertações, normas, imagens, filmes etc.), e disponibilidade (acesso livre, acesso restrito etc.). (GALVÃO; RICARTE, 2020, p.65-6)

Observando essas indicações, a estratégia adotada para a busca dos trabalhos foi constituída de seis etapas: a) definição das chaves de busca; b) adoção de um aplicativo para registro e controle dos resultados das consultas e dos dados dos trabalhos levantados; c) realização da primeira consulta em separado com cada uma das chaves de busca, sem a utilização de qualquer filtro adicional para delimitação de resultados, e registro dos resultados quantitativos; d) apuração e meta-análise comparativas dos resultados obtidos com as duas chaves de busca; e) definição de filtros delimitadores de resultados; f) realização de novas consultas com a utilização dos filtros de resultados e registro dos dados obtidos.

a) *Definição das chaves de busca*

Embora predomine na literatura acadêmica, na legislação e nos textos das políticas curriculares mais recentes a expressão “educação integral”, a própria LDBEN (Lei 9394/96) não a possui em seu texto, mas, sim, “formação integral”, incorporada em seu art. 35-A, §7º, através da Lei 13.415/2017, que traz nova regulamentação para o ensino médio. Como não raro essas duas expressões são utilizadas no discurso educacional com uma mesma conotação, considerei a pertinência de utilizar de ambas para a realização da pesquisa. Assim, as chaves de busca definidas para o

levantamento dos trabalhos nas duas bases de dados foram “educação integral” e “formação integral”, tal como aqui apresentadas, entre aspas.

b) Adoção de aplicativo para registro, controle e meta-análise dos resultados

Por ter uma boa familiaridade e certo domínio operacional com as funcionalidades do aplicativo Excel, da Microsoft, resolvi adotá-lo como principal ferramenta de suporte no registro e controle das buscas realizadas e de seus resultados, no tratamento em separado e na concatenação dos trabalhos obtidos a partir de cada uma das bases de dados. Também foi a partir desse aplicativo que foram sintetizados os principais quadros e gráficos apresentados neste trabalho.

Embora o Excel seja um aplicativo desenvolvido sobretudo para tratamento de dados quantitativos, e não destinado ao tratamento de dados acadêmicos, sua interface e funcionalidades favorecem o tratamento de grandes volumes de textos em formatos padronizados de apresentação, como são os retornados nas consultas ao CTD da CAPES e à BDTD. Sua adoção representou, portanto, lidar com uma ferramenta com a qual eu poderia concentrar minha atenção e energia mais na busca, registro e sistematização dos dados e nas categorias e informações a serem tratadas na meta-análise, que na operacionalização da própria ferramenta.

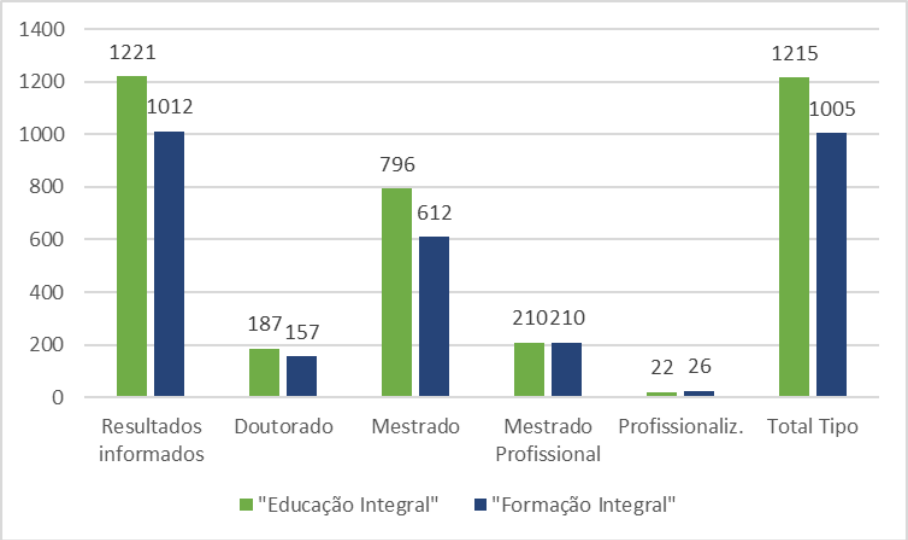
c) Realização da consulta preliminar dos dados

Antes da definição de todos os parâmetros para a consulta dos dados, adotei a estratégia de uma consulta preliminar, utilizando cada uma das chaves de busca em separado e sem a utilização de qualquer filtro adicional para delimitação de resultados. Para o registro e controle dessa etapa, organizei no Excel uma pequena tabela composta inicialmente por 13 colunas para a entrada de diferentes tipos de informações: a) colunas de referências amplas das consultas, com as seguintes discriminações: “Data” [da consulta], “Base de dados” e “Chave de busca”; b) colunas de indicações de filtros utilizados: “Tipo” ou grau acadêmico (Doutorado, Mestrado, Mestrado profissional ou Profissionalizante), “Área de conhecimento” e “Ano” [de publicação]; c) colunas para registros dos resultados quantitativos de cada consulta: “Resultados apresentados” (para indicativo do total de resultados obtidos),

“Doutorado”, “Mestrado”, “Mestrado Profissional”, “Profissionalizante” e “Total Tipos”[20]; e d) colunas para quantificação de trabalhos por anos de publicação.[21]

As consultas preliminares, realizadas até fevereiro de 2022 retornaram um volume de 1221 resultados para a chave de busca “educação integral” e 1012 para a chave de busca “formação integral”, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Pesquisas associadas a “Educação Integral” e “Formação Integral” por Tipo ou Grau Acadêmico.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados retornados pelo CTD da CAPES de meados de 2020 a 15 de fevereiro de 2022.

d) Apuração e meta-análise comparativa dos resultados preliminares

A consulta preliminar revelou uma grande quantidade de trabalhos, concentrados sobretudo no tipo Mestrado, acadêmico e profissional, totalizando quase 82% dos resultados encontrados, seguidos por pouco mais de 15% em nível de doutorado, e pouco mais de 2% em nível profissionalizante, conforme ilustrado no Gráfico 1.

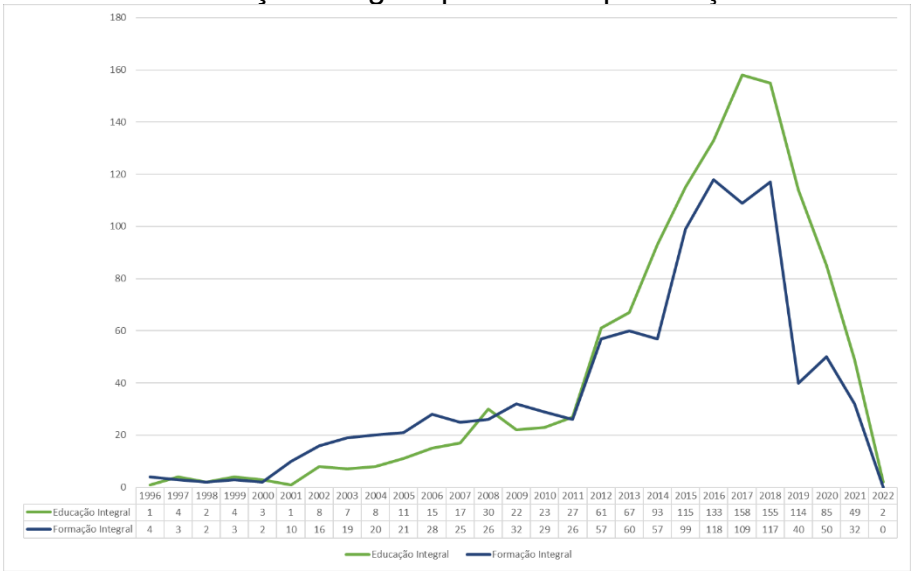
---

[20] A coluna “Total Tipos” poderia ser considerada desnecessária, uma vez que a utilizo para apresentar o somatório dos quantitativos de trabalhos obtidos de cada tipo. Em tese, esse dado deveria ser idêntico ao constante na primeira coluna desses quantitativos, “Resultados apresentados”, que é registrado a partir do que é informado na tela do computador, com o retorno do processamento da consulta. Isso, contudo, não se verifica. Por alguma inconsistência na base de dados, numa consulta preliminar realizada em 15 de fevereiro de 2022, na base do CTD da CAPES, a tela do computador informou 1221 resultados para a chave de busca “educação integral”, mas após somatório dos resultados por tipo, somente foram visualizados e totalizados 1215. Discrepância semelhante também foi identificada na mesma data com a utilização a chave de busca “formação integral”, em que a tela informou 1012 resultados, mas o somatório por tipo somente alcançou 1005.

[21] Para essa quantificação foram criadas 29 colunas, uma para trabalhos publicados antes de 1996, e outras 28, uma para cada ano transcorrido de 1996 a 2023.

Considerado seu caráter preliminar, não me ocupei de realizar qualquer exercício de deduplicação entre os resultados, mas, antes, de identificar como o interesse pelo tema foi se manifestando ao longo dos anos e como cada uma das chaves de busca foi ganhando mais ou menos referencialidade nesses trabalhos. Foi a partir da necessidade de percepção desse movimento, que passei a registrar o total de resultados por ano de publicação, o que sistematizo e apresento no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Pesquisas associadas a “Educação Integral” e “Formação Integral” por ano de publicação.



	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Educação Integral	1	4	2	4	3	1	8	7	8	11	15	17	30	22	23	27	61	67	93	115	133	158	155	114	85	49	2
Formação Integral	4	3	2	3	2	10	16	19	20	21	28	25	26	32	29	26	57	60	57	99	118	109	117	40	50	32	0

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados retornados pelo CTD da CAPES de meados de 2020 a 15 de fevereiro de 2022.

Um ponto de observação importante desse levantamento, é que os resultados associados a “educação integral” e “formação integral” somente começam a surgir, e de forma bastante tímida, a partir de 1996, ano de promulgação da LDBEN 9.394, mas assumem uma curva rapidamente crescente a partir de 2001 e assim continuam até o seu ápice em 2018, quando, então, começam a diminuir os resultados associados a ambas as chaves. Nesse movimento, dois comportamentos instigantes chamam a atenção: a) o rápido e vertiginoso aumento na quantidade de trabalhos associados à temática; e b) a alternância na associação preferencial dos trabalhos às chaves “educação integral” e “formação integral”.

Em relação ao vertiginoso aumento na quantidade de trabalhos, é importante observar que desde o ano de 1996, quando os primeiros trabalhos associados a essas chaves começam a aparecer, e até o ano 2000, há uma quantidade tímida e equilibrada de teses e dissertações associadas, pairando entre quatro a sete

resultados em cada ano. Em 2001, no entanto, mais que dobram os resultados em relação ao ano 2000, e esse mesmo comportamento volta a se repetir em 2002 em relação aos resultados de 2001 e continua o crescimento nos anos seguintes, de tal modo que os resultados relativos aos anos de 2002 a 2011 chegam a superar em mais de dez vezes os de 1996 a 2001. Em 2012, ocorre um novo salto nos resultados e, mais uma vez, mais que dobram em relação a 2011, e o crescimento segue vertiginoso até 2018. Os dados desses sete anos, 2012 a 2018, reúnem 63% de todos os resultados apresentados de 1996 a 2022, representando mais de três vezes o somatório de todos os dos anos até 2011.

Será a partir de 2019 que o comportamento vai mudar no sentido oposto e com a mesma velocidade. Nessa consulta preliminar, o CTD da CAPES somente retornou 81 resultados para o ano de 2021 e apenas 02 registros para o ano de 2022, quantidade essa perfeitamente justificável, uma vez que a data de corte desse levantamento foi 15 de fevereiro desse mesmo ano, quando pelo menos 20 outros registros de teses de doutorado ainda não estavam disponíveis. De qualquer modo, todos os registros relacionados aos anos seguintes a 2018 passam a representar apenas cerca de 17% de conjunto total de resultados obtidos.

Sobre a alternância na preferência entre as chaves “educação integral” e “formação integral”, até o ano de 2000, nos poucos trabalhos associados, havia certo equilíbrio na utilização de ambas. De 2001 a 2007, no entanto, com o aumento considerável no número de trabalhos associados a ambas as chaves, passa a haver uma associação preferencial com “formação integral”, movimento que se inverte em 2008, em que quase dobra a quantidade de trabalhos mais associados a “educação integral”, em relação ao ano de 2007. A associação dos trabalhos a ambas as chaves, no entanto, vai se mantendo em relativo equilíbrio até 2011. Em 2012, quando a quantidade de pesquisas relacionadas mais que dobra em relação ao ano anterior, o vocábulo “educação integral” passa a ser utilizado de forma predominante, e isso vai prevalecendo em todos os anos seguintes.

e) Definição de filtros de resultados

Dessa pesquisa preliminar, pelo menos três aspectos serão levados em conta no delineamento metodológico seguinte da pesquisa: a) o volume elevado de trabalhos a serem considerados, sobretudo no período compreendido de 2012 a 2018,

indicando uma especial atenção ao contexto instigador dos estudos nesse período; b) a natureza qualitativa da pesquisa, cujos construtos estão mais associados a análises críticas, conceituais e interpretativas que a tratamentos quantitativos de dados; e c) a progressiva utilização preferencial do vocábulo “educação integral”, que remete a uma reflexão crítica sobre as significações a ele relacionadas e assumidas na literatura e nas pesquisas acadêmicas, quanto nas políticas públicas voltadas para a educação básica.

Por essa razão, e dado o interesse de minha pesquisa de doutoramento mais voltado para a exploração do conceito de educação integral, optei por delimitar o universo das buscas às teses de doutorado, por terem a responsabilidade de levantar discussões novas sobre os temas abordados e serem desenvolvidas com mais tempo, favorecendo aos pesquisadores mais oportunidades de interações e aprofundamentos teórico-conceituais.

Cheguei a considerar e experimentar a utilização complementar dos filtros “Área do conhecimento: Educação / Ensino”, para restringir ainda mais os resultados àqueles mais pertinentes. Contudo, dissuadi-me da ideia, por identificar que algumas teses de interesse disponíveis nas bases de dados passaram a não estar incluídas nos resultados das consultas. Optei, então, por assumir o encargo de realizar, eu mesmo, a triagem dos trabalhos que não atendem ao interesse da pesquisa. Desse modo, as próximas consultas às bases do CTD da CAPES e da BDTB passaram a ser realizadas utilizando-se as mesmas chaves de busca, mas também e unicamente o filtro “Tipo: Doutorado”.

f) Realização de consultas com a utilização de filtros de resultados

Uma vez que uma ampla consulta já havia sido realizada, o trabalho seguinte foi consideravelmente facilitado, com a possibilidade de utilização dos filtros do aplicativo Excel para a extração dos dados das pesquisas de doutorado. Não obstante, fui identificando que as bases de dados possuem algumas oscilações de resultados, que chegam a mudar sensivelmente entre uma consulta e outra, o que indicou a necessidade de estar repetindo periodicamente as consultas, a fim de identificar potenciais trabalhos que possam ter ficado excluídos em consultas anteriores. Por essa razão, foram feitas atualizações nas consultas nos anos de 2022, 2023 e início de 2024.

2.2.2.4 Seleção e sistematização[22] das teses

Dentre as quatro etapas indicadas por Galvão e Ricarte (2020), essa se deteve apenas nos processos de seleção e sistematização das teses, sem a constituição de uma equipe de outros pesquisadores na produção da revisão sistemática, dado o contexto[23] de desenvolvimento e as especificidades da própria pesquisa.

> Os documentos encontrados nas bases de dados podem ser incluídos em software específico para a gestão de referências bibliográficas, que facilitará a deduplicação e gestão dos documentos que serão revistos.
> Além do software, a seleção dos documentos que comporão a revisão deve ser realizada de forma independente por dois pesquisadores da equipe que aplicarão os critérios que foram estabelecidos no início da revisão. Um terceiro pesquisador será o árbitro caso haja uma seleção discrepante. Assim, sugere-se que as revisões sistemáticas sejam elaboradas por, pelo menos, 3 pesquisadores. (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 67-8).

Autores como Rother (2007) e Castro (2015) não incluem, entre os seus sete passos indicados, a composição de uma equipe como uma etapa necessária na revisão sistemática. Os sete passos por eles recomendados são: formulação da pergunta; localização dos estudos; avaliação crítica dos estudos; coleta de dados; análise e apresentação dos dados; interpretação dos dados; e aprimoramento e atualização da revisão. (ROTHER, 2007, p. 5; CASTRO, 2015, p. 2).

> Em nossa opinião, na atual conjuntura do desenvolvimento das ciências humanas e sociais, é mais importante compreender a forma pela qual o pesquisador se comunica com os outros participantes e estabelecer a negociação no seio do processo de pesquisa do que julgar se tal negociação se realizou de maneira correta ou incorreta, a partir de critérios preestabelecidos, cuja coerência foi determinada por esta ou aquela corrente específica. (BRITO; LEONARDOS, 2001, p. 16)

Nesse sentido, preferi ater-me aos caminhos viáveis, reconhecendo e buscando tornar o mais explícito possível a complexa e dinâmica relação que, como pesquisador, estabeleço com o objeto da pesquisa e com as produções acadêmicas da área. Brito e Leonardos (2001) propõem uma adesão qualificada ao estatuto da descrição no estudo, no intuito de que isso facilite “a explicação mais ampla das dinâmicas possíveis de pesquisa” (p. 17).

É com esse cuidado de flexibilização e adequação dos procedimentos de pesquisa que, nessa etapa de seleção e sistematização teses, o processo foi

---

[22] A quarta etapa apresentada por Galvão e Ricarte (2020) é “seleção, sistematização e equipe”.

[23] O contexto de desenvolvimento da pesquisa envolve ao menos dois anos de enfrentamento da pandemia da Covid-19, com dinâmica de pesquisa e exercício profissional home office levados em paralelo.

desenvolvido com os seguintes passos: a) concatenação e deduplicação dos resultados obtidos; b) categorização da relação temática das teses identificadas com o objeto de interesse do estudo; c) seleção das teses em função de sua relação temática com o objeto de interesse do estudo; d) categorização temática das teses selecionadas a partir de seus objetos de estudo; e) estabelecimento de categorias de informações para meta-análise dos resultados; f) leitura e análise crítica das teses selecionados; g) escrita da síntese analítica e conclusiva da revisão.

a) Concatenação e deduplicação dos resultados obtidos

Com a delimitação dos dados às teses de doutorado, a partir do levantamento preliminar com o CTD da CAPES, foram filtradas e organizadas duas listas, com suporte do aplicativo Excel, uma com 157 teses associadas a “formação integral” e outra com 187 teses associadas a “educação integral”, perfazendo um total de 344 resultados. Organizadas as duas listas, foi possível utilizar uma função comparativa do aplicativo para deduplicar resultados, o que permitiu identificar 48 trabalhos comuns a ambas, resultando, portanto, em um total de 296 teses a serem analisadas. Esse mesmo procedimento foi também realizado com os dados obtidos a partir da BDTD, e ainda para realizar o cruzamento e deduplicação dos resultados alcançados entre as duas bases de dados.

Por uma análise preliminar dos títulos e demais dados disponibilizados dessas 296 teses no CTD da Capes, foi realizada e organizada, novamente com o apoio de uma planilha software Excel, uma estratificação das seguintes informações: trabalhos disponibilizados junto à Plataforma Sucupira e trabalhos anteriores a essa plataforma; ano, Instituição de Ensino Superior e Unidade Federativa da publicação; categorização da relação temática do trabalho com a educação integral.

Já no ano de 2023, em uma busca por pesquisas mais recentes na base de dados do CTD da Capes, foi identificada uma discrepância importante em relação ao que vinha sendo identificado até o ano de 2022. De um somatório de 2233 resultados retornados até 2022, nas buscas de 2023, com as mesmas chaves de busca e parametrizações, as consultas só retornaram um somatório de 1704 trabalhos, dentre os quais somente 272 teses, 184 para “educação integral” e 88 para “formação integral”. A partir dessa constatação, em uma busca comparativa com o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as

mesmas chaves de busca, foi obtido um número de resultados significativamente menor para o total de trabalhos, de apenas 1479, mas um retorno curiosamente maior em relação ao número de teses, somando 307 resultados, dos quais 156 para “educação integral” e 151 para “formação integral”.

Foi realizada, então, nova compilação de resultados de consultas com as duas chaves de busca, a partir das duas bases de dados (CTD Capes e BDTD), e em seguida realizados dois novos cruzamentos comparativos de trabalhos repetidos nos resultados: o primeiro em relação às chaves de busca, e o segundo em relação às bases de dados, alcançando-se, ao final, com dados de até março de 2023, um total de 398 teses associadas a “educação integral” e “formação integral”, defendidas entre 1996 e 2022. No início de 2024, em mais uma atualização da consulta, e após realizada a concatenação e a deduplicação dos dados disponibilizados em ambas as bases, foram identificadas 551[24] teses envolvendo as duas chaves de busca.

b) Categorização da relação temática das teses identificadas com o objeto de interesse do estudo

Com a quantidade muito expressiva de resultados, foi estabelecida uma categorização para identificar os trabalhos com maiores e menores indicativos de exploração conceitual do tema educação integral, considerando, em primeiro lugar, o título e o subtítulo, e, em segundo lugar, o resumo do trabalho, para os casos em que houvesse dúvida no enquadramento. No Quadro 1 se apresenta as quatro categorias que foram definidas para estratificar as teses e definir as que seriam tomadas como objeto de análise no estudo.

Quadro 1 – Categorias de relação temática das teses com a educação integral

1. Teses que versam diretamente sobre a educação integral e fatores que a viabilizam: concepções, políticas públicas, currículo, condições de operacionalização, prática e formação docente e outros;
2. Teses associadas a práticas, experiências e temas educativos relacionados a alguma perspectiva de educação integral, mas que não dedicam atenção conceitual ao tema educação integral;
3. Teses sobre temas diversos em educação, escolar ou não escolar, com relação possível com a educação integral, mas que não dedicam atenção conceitual ao tema educação integral;
4. Teses de outras áreas do conhecimento e de formação, não relacionadas ou relacionadas indiretamente com educação integral, que não dedicam atenção conceitual ao tema.

Fonte: Elaborado pelo autor.

[24] A consulta retornou, de fato, 552 resultados, mas um dos trabalhos era uma dissertação de mestrado (SOUSA, 2016), equivocadamente identificado como tese.

c) Seleção das teses em função de sua relação temática com o objeto de interesse do estudo

Todos os 551 resultados alcançados nas consultas foram categorizados em função de sua relação com o tema da educação integral, sendo identificadas 90 teses enquadradas na categoria 1, de interesse principal para a pesquisa. A próxima fase foi a identificação e o acesso e download dos arquivos de todos os trabalhos dessa categoria 1. Dos 90 trabalhos, somente 85 arquivos foram acessados e baixados, uma vez que três deles não possuem divulgação autorizada[25] e outros dois[26], de defesa realizada em 1995 e 1996, não estão disponibilizados.

d) Categorização temática das teses selecionadas a partir de seus objetos de estudo

A partir dessa estratificação por relação temática com a educação integral, o próximo passo foi uma segunda categorização, agora aplicada sobre o conjunto dos 90 documentos selecionados, relacionada aos seus objetos de estudo. Mais uma vez, esse exercício partiu das análises dos títulos e subtítulos e dos resumos dos trabalhos, sempre que necessário, com apoio do aplicativo Excel para os registros das atribuições feitas a cada trabalho e também para os agrupamentos feitos *a posteriori*. Dessas leituras e análises, os objetos de estudo das teses foram sintetizados em seis categorias: a) ampliação da jornada escolar; b) currículos e políticas de educação integral; c) educação integral e/em tempo integral; d) educação integral no Brasil; e) perspectivas conceituais de educação integral; f) educação integral e docência.

Como estratégia para chegar-se à síntese dessas seis categorias, a tarefa foi dividida em dois momentos: a) identificação e registro da ênfase geral de cada trabalho, com unificação e ordenação alfabética dos registros por assuntos semelhantes, resultando em 44 anotações distintas para as 90 teses; b) reagrupamento desses registros a partir de suas abordagens gerais, nomeando cada grupo de trabalhos com abordagens de mesma natureza, reduzindo, assim, às seis categorias apresentadas no parágrafo anterior.

---

[25] Os três trabalhos identificados no CTD da CAPES, com a informação de que “o trabalho não possui divulgação autorizada” são os de Lenardao (2016), Souza (2017) e Lau (2023).

[26] Trata-se dos trabalhos de Cavalari (1995) e Cavaliéri (1996), que não possuem arquivo disponível na Plataforma Sucupira, por serem anteriores ao seu lançamento, em 2012, nem tiveram identificado outro endereço digital de acesso.

e) Estabelecimento de categorias e registro de informações para meta-análise dos dados

Outras categorias de informações também foram definidas no instrumental do aplicativo Excel, para viabilizar exercícios posteriores de meta-análise dos dados das teses selecionadas, tais como: a) chave de busca; base de dados; data da pesquisa[27]; b) identificação do trabalho; ano da defesa; sigla da instituição de defesa do trabalho; orientador(a); coorientador(a); c) link da Plataforma Sucupira; trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira; link do texto digital;[28] d) Unidade da Federação; região do país; [29] e) ênfase do trabalho; categoria temática do objeto do estudo; relação temática com o tema da educação integral;[30] f) arquivo;[31]

f) Leitura e análise crítica das teses selecionadas

A leitura e análise das teses foi estabelecida tendo por base a categorização temática de seus objetos de estudo, partindo dos trabalhos vinculados às categorias "educação integral no Brasil" e "perspectivas conceituais de educação integral", e seguindo para as demais, obedecendo a uma sequência cronológica anual de quando foram defendidas, com o objetivo de ir percebendo os movimentos nas abordagens da temática, do final da década de 1990 aos anos iniciais da década de 2020. Das leituras, foram criados arquivos em aplicativos editores de texto, com seleções e referências de citações e notas com comentários a serem utilizadas no processo de elaboração escrita sintética da análise.

---

27 A cada nova consulta realizada, esses dados foram associados aos resultados decorrentes;

28 O CTD da CAPES apresenta essas informações em relacionadas à Plataforma Sucupira, enquanto a BDTD traz essa informação relacionada aos repositórios digitais das Instituições a que os trabalhos estão vinculados.

29 A informações de Unidade da Federação não vem apresentada na visualização primeira dos resultados da consulta. A informação de região do país foi por mim levantada, com o intuito de identificar predominância geográfica das pesquisas realizadas.

30 Esse é um grupo de informações decorrentes da metodologia de sistematização e análise dos dados da pesquisa e, portanto, não vêm apresentados de forma explícita nos resultados das consultas.

31 Esta é, sobretudo, uma informação para identificação dos arquivos que foram acessados e baixados no formato digital e os que não estão disponibilizados nesse formato ou que não possuem divulgação autorizada.

g) Escrita da síntese analítica e conclusiva da revisão.

A elaboração da síntese analítica da revisão foi desenvolvida tendo por base a exploração, nas diferentes teses, de aspectos, conceitos e discussões que pudessem dar resposta aos objetivos da pesquisa. Embora as teses selecionadas contemplem o tema da educação integral de forma polissêmica, com vieses bastante distintos, optei por explorar essa diversidade de abordagem para também demonstrar que, apesar dessa polissemia identificada, é possível evidenciar a presença de um paradigma contemporâneo de educação integral, em torno do qual gira a maior parte das discussões e das políticas apresentadas nas décadas iniciais deste século. O produto dessa revisão sistemática de literatura está apresentado no capítulo três, intitulado "Paradigma contemporâneo de educação integral: características e presença na pesquisa em educação no Brasil".

2.3 Análise documental

Como segunda parte da abordagem metodológica, a análise documental, concebida à luz de entendimentos apresentados por diferentes autores (ALVES; SARAMAGO; VALENTE; SOUSA, 2021; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; LIMA JUNIOR; OLIVEIRA; SANTOS; SCHNEKENBERG, 2021), é o caminho que considero mais adequado para explorar o discurso oficial do Estado brasileiro sobre a educação integral.

Nesse sentido, é necessário ter claro onde pesquisa bibliográfica e pesquisa documental se diferenciam,

> A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6)

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), têm evidenciado o sentido assumido pela pesquisa documental, que se propõe a "[...] produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos." (p. 14)

> Na análise documental é importante que o pesquisador assuma um papel ativo na pesquisa e conduza o processo de análise, seguindo os passos de selecionar o material, analisar, organizar, ler e reler, sistematizar, entre outros.
> Ressalta-se que toda modalidade de pesquisa apresenta limites e potencialidades, cabendo ao pesquisador usar de sua experiência e perspicácia para analisar a veracidade das fontes, compreender a subjetividade, identificar o dito e o não dito, bem como reconhecer as vantagens do uso do documento, explorando essa fonte em um exame minucioso e reconhecendo a importância de todos os documentos. (ALVES; SARAMAGO; VALENTE; SOUSA, 2021, p. 53)

Tendo como referência a recomendação acima, um dos pontos de atenção diz respeito justamente às fontes para o acesso ao rol de documentos importantes para o estudo, mas também, e principalmente, quanto à definição de quais documentos são mais importantes, sobretudo quando se tem à disposição uma abundância de documentos disponibilizados. Nesse sentido, o discurso oficial sobre educação integral está expresso, sobretudo, nos documentos normativo-legais e nos textos orientadores originados por ocasião da implantação do Programa Mais Educação, que serão objeto de análise no capítulo 5.

A seguir, antes do capítulo de apresentação das características e presença da educação integral na pesquisa em educação no Brasil, trago um quadro geral de urgências globais fortemente vivenciadas e sentidas pelos indivíduos e sociedades deste século XXI, sensivelmente marcado pelos impactos do Antropoceno. São urgências que estão relacionadas entre si e para serem enfrentadas demandam um protagonismo fundamental da prática social da educação. Portanto, não podem ser desconsideradas, sobretudo quando o objeto de nossa reflexão e crítica é a educação integral.

3 O ANTROPOCENO NO SÉCULO XXI: URGÊNCIAS GLOBAIS E SEUS “GRITOS DE SOCORRO” À EDUCAÇÃO INTEGRAL

Há um ritual que normalmente se repete com famílias que estão decidindo pela escola em que seus filhos serão matriculados pela primeira vez: é aquele momento em que a equipe gestora apresenta o projeto curricular e pedagógico da instituição, incluindo sua missão, visão e valores, sua abordagem metodológica, seus diferenciais curriculares, além da estrutura física e dos diferentes espaços e recursos para a aprendizagem, para que tenham segurança quanto ao perfil projetado de formação do estudante, a ser desenvolvido pela escola ao longo de aproximadamente quinze a dezessete anos de educação básica, quando, então, esse estudante deverá ingressar no ensino superior. O ritual se realiza assentado num pressuposto de que a família sabe o que quer para seus filhos e o que eles necessitam para o futuro que os aguarda, e que a escola tem a consciência, o conhecimento e a capacidade de adaptação sobre o contexto, as condições e os meios e desafios presentes, além da capacidade de previsão e adequação às mudanças, para a garantia da formação necessária desses futuros adultos, quase duas décadas depois. Mas tudo isso não passa de uma falsa ideia da realidade.

Toda vez que iniciamos uma criança numa escola, estamos vinculando-a a uma determinada perspectiva do presente e do futuro, que pode estar tão entremeada pelos vieses da realidade vivida e do cotidiano que nos impede uma clara percepção das tendências do porvir. E esse obscurecimento da percepção vem sendo uma marca de nossa contemporaneidade. Mas, então, frente ao imperativo de educação das novas gerações do presente para o futuro, o que não estamos vendo mas necessitamos urgentemente enxergar? O que realmente podemos esperar no futuro? O que inevitavelmente teremos que enfrentar? Como poderemos nos preparar para os desafios inevitáveis o que nos aguardam no futuro? O que o século XXI nos apresenta como cenário para as próximas décadas que não pode ser ignorado por governos, profissionais educadores e famílias? O que, de fato, deveremos pretender, esperar ou assumir como propósito da educação das novas gerações? Como esses pontos de atenção podem contribuir para a constituição de uma perspectiva ampliada de educação integral e, ao mesmo tempo, ser por ela iluminados? Esses são questionamentos que iluminam as discussões deste capítulo, que busca apresentar, uma síntese de dez urgências globais deste século e como elas “gritam por socorro”

à prática sócia da educação, convocando a todos nós, que direta ou indiretamente estamos envolvidos em sua concepção e desenvolvimento, a uma ampla mobilização para a ressignificação de seus propósitos e de suas práticas, na direção de uma visão integral de mundo.

Para este fim, tomarei como guia as provocações apresentadas no relatório "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação", encomendado pela da UNESCO (2022) à Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação — que doravante passarei a mencionar no texto como CIFE —, complementadas por outras discussões contemporâneas, de autores que também estão pensando sobre nossos futuros e o papel da educação em sua construção. Passaremos rapidamente por uma breve percepção sobre as gerações que neste momento protagonizam a prática social da educação, como uma forma de vislumbrar que as discussões aqui apresentadas se relacionam com pessoas de carne e osso como aquelas com quem convivemos, e como todos, ao fim das contas, somos implicados e também responsáveis em todos os temas. Em seguida, para explorar as dez urgências globais deste século, lançarei mão de um recurso metafórico, no intuito de tornar visível como todas estão conectadas, sempre buscando articulá-las com a perspectiva ampliada de educação integral que aqui venho defendendo.

3.1 A geração Beta está chegando à escola

Estamos finalizando o primeiro quarto do século XXI, e uma criança que esteja ingressando agora na educação infantil, representante do que já se vem considerando como fase final da geração[32] Alfa e início da geração Beta, em 2050 estará nos primeiros anos de sua iniciação profissional, sendo que os prognósticos para 2050 são absolutamente alarmantes em relação ao futuro das profissões atualmente prestigiadas, ao estado da democracia, à sustentabilidade do planeta, à redução das

[32] Embora existam diferenças nas denominações e no enquadramento dos períodos correspondentes a cada geração, vem sendo estabelecido um entendimento mais ou menos consensual na literatura, que identifica as gerações pós-Segunda Guerra mundial como sendo "Baby Boomers" - nascidos entre 1946 e 1964; Geração X: nascidos no início dos anos 1960 até o final dos anos 70; Geração Y ou Millennials: nascidos início dos anos 1980 até meados dos anos 1990, com sua finalização marcada pelo surgimento da internet em 1995; Geração Z (também identificada como Geração *i*, ou *i* generation): nascidos a partir de 1995 até o início dos anos 2000; Geração Alfa: nascidos a partir de 2010 a 2024; e Geração Beta: embora ainda sem consenso, dado seu estágio inicial, os nascidos a partir de 2025.

desigualdades em distribuição de renda e riqueza, às condições sociais de violência, e ao tão almejado estado de felicidade e de realização dos indivíduos. Os pais de agora, especialmente os da geração Y ou Millenials, marcados pelo *burnout*[33] como uma nova realidade das condições de trabalho, exaurem suas energias buscando marcar suas posições no mercado de trabalho, tendo que ser produtivos em tempo integral, e buscando criar condições educacionais para que seus filhos consigam estar minimamente preparados para um futuro cada vez mais incerto e em tempo cada vez mais curto. Para 2050, tendo por base o modo atual como estamos vivendo e convivendo no mundo, consumindo os recursos naturais e degradando o planeta, temos os piores prognósticos possíveis para os filhos das gerações Alfa e Beta, que neste momento estão iniciando sua vida escolar.

A chamada geração Z, que neste momento está entre os estágios de definição de opção, formação e início de sua vida profissional, encontra-se insegura, profundamente marcada e dependente das tecnologias digitais e dos ambientes on-line, o que vem impactando diretamente a forma e a qualidade de suas interações sociais e sua saúde física, mental e emocional. Nossos jovens de hoje não estão crescendo mais rapidamente que os das gerações anteriores, como se poderia supor, dado o nível de avanço das tecnologias e da disseminação de informações e conhecimento, mas justamente o contrário. A realidade é que nossos adolescentes e jovens da geração Z, e por conseguinte as crianças e adolescentes da geração Alfa, estão mais vulneráveis que os das gerações anteriores[34], e os dispositivos digitais têm assumido um grande papel na fragilização nesse processo de vulnerabilização das novas gerações.

Cada vez mais se evidenciam entre estudiosos e especialistas as influências negativas dos dispositivos digitais, bem como também se vem desconstruindo o mito dos nativos digitais, normalmente atribuído aos nascidos após o surgimento da internet (geração Z em diante), que pretensamente manifestariam uma capacidade cognitiva superior à de seus pais, devido aos ambientes hiperestimulados do mundo digital. O que vem sendo identificado, no entanto, é que a onipresença dos estímulos digitais e da conectividade on-line não é sinônimo nem garantia de crianças e jovens

---

[33] Anne Helen Petersen, em seu livro “Não aguento mais não aguentar mais”, faz uma interessante e impactante análise de como os Millennials se tornaram a geração do burnout.

[34] Jean M. Twenge (2020) faz uma discussão interessante nesse sentido, em seu livro “iGen: porque as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a vida adulta”.

mais capazes que a geração anterior. O que parece estar se evidenciando é justamente um processo inverso, de embrutecimento das capacidades cognitivas das novas gerações.

> [...] os nativos digitais não existem. A criança mutante digital, cuja aptidão para brincar com seu smartphone a teria transformado num talentoso especialista das mais complexas entre as novas tecnologias; que o Google Search a teria deixado infinitamente mais curiosa, ágil e competente do que qualquer de seus professores pré-digitais; que graças ao videogame seu cérebro teria aumentado de força e volume; que graças aos filtros do Snapchat ou do Instagram teria expandido sua criatividade aos mais altos pícaros; etc.; esta criança não passa de uma lenda. Ela inexiste na literatura científica. (DESMURGET, 2021, p. 34)

Ratificando o argumento da influência negativa dos dispositivos, Desmurget (2021) alerta para o fato de que, entre seus muitos e abrangentes efeitos nocivos, há o inevitável impacto sobre a vida e o desempenho escolar[35] destas gerações:

> Inúmeros especialistas denunciam a influência profundamente negativa dos dispositivos digitais atuais sobre o desenvolvimento. Todas as dimensões estariam sendo afetadas, desde o somático (obesidade, maturação cardiovascular), até o emocional (por exemplo, a agressividade, a ansiedade), passando pelo cognitivo (por exemplo, linguagem, concentração); tantos danos, seguramente, não deixariam ileso o desempenho escolar. Por sinal, a respeito deste último, tudo indica que as práticas digitais realizadas em aula, para fins de instrução, também não seriam particularmente benéficas, como parece apontar a maioria dos estudos de impacto disponíveis, dentre os quais as famosas avaliações internacionais PISA. (DESMURGET, 2021, p. 6)

Trata-se de uma realidade sentida diretamente pelos profissionais educadores, mas não menos pelos atuais pais de adolescentes e jovens, os Millenials, que estando também imersos na vida digital e por ela condicionados em suas relações de trabalho e interações sociais, não conseguem controlar esses efeitos nocivos em suas próprias vidas, e tampouco nas vidas de seus filhos. Conforme elucida Twenge (2020),

> A predominância absoluta do smartphone entre adolescentes tem efeitos sobre todas as facetas da vida da geração i, desde as interações sociais à saúde mental. Essa é a primeira geração que tem acesso constante à internet. Mesmo se seu smartphone for um Samsung e seu tablet, um Kindle, todos esses jovens são da geração i. (E mesmo adolescentes de famílias de baixa renda passam tanto tempo conectados à internet quanto os de classes mais afluentes – outro efeito dos smartphones.) O adolescente comum checa seu celular mais de oitenta vezes por dia. (TWENGE, 2020, p. 14-15)

---

[35] Esta tem sido uma constatação tão evidente por parte de educadores, famílias e sociedades em diferentes países, que vem se ampliando um movimento global de leis proibitivas de uso de dispositivos eletrônicos nas escolas por crianças e adolescentes. No Brasil, foi aprovada recentemente a lei nº 13.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis nas escolas públicas e privados de educação básica.

Na atualidade, profissionais educadores e pais de crianças, adolescentes e jovens – que se enquadram principalmente entre as gerações X e Y (*Millenials*) --, evidenciam sensações de perda de controle, impotência, insegurança e autoculpabilização, ante o fato de que, não bastando a incapacidade de antever e se proteger dos perigos do mundo digital e da corrupção cognitiva[36] que ele opera sobre as novas gerações, também não conseguem mobilizar os meios necessários para proteger essas gerações (Z, Alfa e Beta) de um nível de exposição e vulnerabilidade, via mundo digital, mesmo estando no conforto e na segurança de seus lares.

Ou seja, voltando ao argumento do início do capítulo, a ideia de que famílias e escolas têm clareza e segurança sobre que formação é necessária para a geração que em 2050 estará ingressando no mundo do trabalho é uma falácia. A geração que neste momento está operação esse processo formativo, seja do lugar das famílias, seja do lugar das escolas, não está segura quanto ao que está fazendo, nem sabe ao certo aonde nem como vai chegar. Mas, o mais grave, talvez seja não saber que também não sabe se vai conseguir chegar a algum lugar[37]. Tentarei ilustrar melhor a gravidade desse cenário de incerteza, insegurança e perigo iminente em que nos encontramos, através de um recurso metafórico.

3.2 O navio da humanidade em um oceano de icebergs

Imaginemos que estamos todos como passageiros e tripulantes em um navio, enfrentando uma tormenta em meio a icebergs desconhecidos. Os passageiros percebem a tempestade, reconhecem o perigo, mas, em princípio, confiam na segurança do navio e na capacidade dos tripulantes e acreditam que a tempestade é somente mais uma de muitas já enfrentadas pelo navio, e logo passará. Os tripulantes, no entanto, percebem que, desta vez, há algo errado e absolutamente imprevisto. As informações dos instrumentos de navegação estão imprecisas e insuficientes. A tempestade é diferente, mais intensa, duradoura e não cessa. Por mais perícia que

[36] Desmurget (2021) expressa entendimento semelhante na forma de uma constatação indignada: “O que impomos às nossas crianças é indesculpável. Sem dúvida, jamais na história da humanidade, uma tal experiência de embrutecimento cerebral foi realizada em tão grande escala.” (p. 294)

[37] O discurso certamente parece fatídico e pessimista, mas, embora o pareça, não é nessa direção que se encaminha o texto. Antes, trata-se de uma importante abordagem realista e radical, sinalizando que o devir dependerá fundamentalmente do que se fizer ou se deixar de fazer agora. Nossas razões de esperança deverão estar sustentadas em nossas ações. A ignorância, a desinformação e a inação certamente nos condenarão.

tenham o capitão e os demais tripulantes, não conseguem distanciar o navio da região dos icebergs, como se ali estivessem presos. Os ventos e as ondas estão descontrolados, como jamais vistos. Para sobreviver, é preciso controlar o navio em meio aos icebergs. Para controlar o navio, os instrumentos tecnológicos de navegação não são suficientes, será necessário contar sobretudo com a perícia humana, o que torna a operação ainda mais insegura, arriscada e passível de erros, pois a visibilidade é ruim, são poucos os tripulantes, os ânimos estão exaltados e qualquer colisão pode ser fatal. Serão necessários todos os olhos, mãos e inteligências disponíveis para que todos possam sobreviver. Os passageiros não poderão ficar como espectadores, precisarão se envolver na operação de sobrevivência. O que vai ficando claro para todos é que o oceano já não é mais o mesmo, mudou, e todos rapidamente terão que aprender os fundamentos da navegação e treinar o olhar para reconhecer as nuances de suas águas. A menos que todos consigam estar atentos e identificar bem e a tempo os icebergs, o naufrágio é iminente.

Explorando os sentidos da metáfora, compreendamos os “passageiros” como a humanidade embarcada no “navio”, com suas diferentes sociedades constituídas; os “tripulantes”, como os poderes governamentais, os legisladores, os estudiosos, cientistas e profissionais educadores que conduzem o “navio” da humanidade; o “navio”, como a estrutura de construtos conceituais e epistemológicos, culturais e tecnológicos desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua existência, na qual a própria humanidade está embarcada e seguindo em sua jornada; o “oceano”, como o nosso planeta e casa mãe, a Terra, que interliga todos os agrupamentos humanos, no que se convencionou chamar de globalização, e que, devido aos grandes movimentos desses agrupamentos em suas águas, está mudando[38], desprendendo grandes blocos de suas geleiras, os “icebergs”, que se dispersam por diferentes partes de suas águas, tornando-as perigosas para o “navio” da humanidade; e os “icebergs”, como

[38] Essa ideia de que o planeta está mudando, se modificando, surge em contraposição à de crise ecológica, como algo temporário, como se estivéssemos levando em conta nossas referências corriqueiras de tempo. Com um argumento nessa direção, vejamos o que nos diz Bruno Latour: “Todo ano nos dizem que este é o mais quente desde que as estações meteorológicas iniciaram as medições. O nível dos mares só faz subir e o litoral está cada vez mais ameaçado pelas tempestades de primavera. Cada campanha de medição do oceano o encontra ainda mais ácido. É o que os jornais chamam de viver na época de uma ‘crise ecológica’. Infelizmente, falar de ‘crise’ seria ainda outro modo de nos tranquilizar, dizendo ‘isso vai passar’, a crise ‘logo estará superada’. Se fosse apenas uma crise! Se tivesse sido apenas uma crise! De acordo com os especialistas, melhor seria falar de uma ‘mutação’: estávamos acostumados a um mundo; agora, passamos, mudamos para outro.” (LATOUR, 2020b, p. 14)

urgências globais do planeta neste início do século XXI, decorrentes das ações da humanidade, que podem fazê-la naufragar.

3.3 Os icebergs no oceano: urgências globais no século XXI

Seguimos, então, ao propósito maior deste capítulo, que é o de identificar esses icebergs, urgências globais do século XXI, que pedem a observância e o enfrentamento, por parte de organismos locais, nacionais e internacionais, governos, cientistas, educadores, cidadãos, crianças e jovens de todo o mundo, para que a própria humanidade e o planeta não pereçam. Tomando como referência os elementos apresentados no relatório da CIFE, complementados por outros textos, optei por organizá-los nos dez tópicos a seguir, que passamos a desdobrar : i) enfrentamento da mutação climática; ii) superação da visão antropocêntrica de mundo; iii) resistência à racionalidade neoliberal; iv) integração do indivíduo ao coletivo; v) resistência ao consumismo; vi) apropriação crítica do mundo digital; vii) educação para e pela democracia; viii) enfrentamento à desigualdade crescente; ix) reimaginação do futuro; e x) profissionalização e valorização dos professores.

3.3.1 Enfrentamento da mutação climática

O aquecimento do planeta é certamente um dos maiores icebergs de que o navio da humanidade tem à sua frente. Todas as projeções apontam para um quadro grave de mutação climática, que exige um enfrentamento imediato e que já deveria estar em curso de forma efetiva há bastante tempo. E conforme aponta o relatório recente da UNESCO (2022), estamos num período determinante para o futuro:

> Surgiu um consenso científico de que as décadas que levam a 2050, e a de 2020 em particular, serão fundamentais para o futuro dos humanos e de todas as outras formas de vida na Terra. As medidas que iremos tomar – ou não – para reduzir as emissões de carbono determinarão quais futuros serão possíveis nas décadas de 2030 e 2040 que terão efeitos cascata por centenas de milhares, ou mesmo milhões, de anos. (UNESCO, 2022, p. 28)

A mutação se torna especialmente grave em função da escala e da velocidade com que temos operado mudanças na Terra, sem precedentes históricos e muito poucos precedentes geológicos, conforme assegura o relatório.

> Estima-se que a composição química da atmosfera esteja mudando dez vezes mais rápido do que durante as mudanças mais extremas observadas durante toda a era dos mamíferos. Atualmente, a Terra está mais quente do que esteve em qualquer momento desde o início da última Era do Gelo, que começou há 125 mil anos. E, uma vez que os efeitos da mudança climática que já ocorreram estão incorporados em nossos sistemas, eles delinearão a vida no planeta pelos próximos 30 anos. (UNESCO, 2022, p. 28)

Daí que a humanidade necessariamente precisa se comprometer com três objetivos fundamentais, “adaptar, mitigar e reverter a mudança climática”, com os quais a “educação sobre e para a mudança climática deve estar alinhada” (p. 28). “Sem uma mudança drástica na emissão de gases de efeito estufa, provavelmente, até 2070, cerca de um terço da população mundial viverá em áreas consideradas inadequadas para humanos devido ao calor intenso.” (p. 30). Todas as análises e previsões evidenciam que continuaremos pondo em marcha um processo acelerado de crescimento populacional humano, extinção de outras espécies, e exploração e esgotamento dos recursos naturais da Terra[39].

E não se trata de não saber o que fazer, porque a ciência, os governos e os organismos nacionais e internacionais conhecem e compreendem perfeitamente a gravidade da mutação climática, mas, apesar disso, a inconsequência e os interesses capitalistas de acúmulo de capital têm prevalecido sobre o bom senso e a responsabilidade para com o futuro da humanidade e do planeta, mesmo após compromissos ratificados por mais de 190 países em acordos internacionais, como os Acordos de Pais, em 2015.

> A assinatura dos Acordos Climáticos de Paris de 2015 marcou um compromisso global histórico de ação para estabilizar e reduzir a produção mundial de gases de efeito estufa (GEEs), como o dióxido de carbono (CO2) e o metano (CH4), que vem se expandindo desde o início da era industrial. Os governos em todo o mundo se comprometeram a ajudar a garantir que o planeta não aqueça mais do que 2°C acima dos níveis pré-industriais – e, de preferência, não mais do que 1,5°C. No entanto, apesar do compromisso de também reduzir a queima de combustíveis fósseis, as emissões continuam a aumentar. O relatório de 2021 do Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática demonstra que a velocidade do aquecimento global é maior do que o que foi previsto até alguns anos atrás. Em âmbito mundial, provamos ser

[39] “O aquecimento da atmosfera e dos oceanos da Terra anda de mãos dadas com a exploração de recursos que levam o planeta à beira do abismo. A população humana mundial triplicou entre 1950 e 2020, passando de 2,5 bilhões de pessoas para quase 8 bilhões, devido aos aumentos das taxas de natalidade e da expectativa de vida. Em 2020, em média, uma pessoa viveu na Terra o dobro do tempo que viveu em 1920 – uma conquista notável que reflete muitas realizações sociais e científicas. Previsivelmente, essa explosão populacional foi acompanhada por aumentos simultâneos das necessidades de recursos. E embora a um ritmo mais lento do que nos últimos séculos, as populações continuam a se expandir. As projeções atuais sugerem que o crescimento populacional chegará a 9,7 bilhões em 2050; e, provavelmente, atingirá um patamar de cerca de 11 bilhões em 2100.” (UNESCO, 2022, p. 29)

> incapazes de estabilizar a emissão de gases de efeito estufa, muito menos de reduzi-la de maneira drástica. (UNESCO, 2022, p. 28)

Como educadores, preocupa sobretudo a percepção de que a pauta ambiental, a mutação climática, a degradação do planeta, o consumo de suas reservas naturais e a extinção avançada de espécies da fauna e da flora, ainda não assumiram um lugar de suficiente relevância nos currículos escolares. Parecem estar sendo tratados apenas como mais um dos assuntos a serem estudados pelos estudantes, não mais importantes que conhecimentos e habilidades em língua e matemática, por exemplo. Trata-se de uma inação aparentemente alimentada pela ignorância da grande maioria das pessoas de que a mutação climática é uma consequência da ação humana e do modo como vivemos no mundo, e não o contrário, e que os efeitos catastróficos dessa mutação, preditos pela ciência, não serão alcançados pelas atuais gerações, o que não poderia ser mais equivocado[40]. E além de tudo, o tempo que a ciência cogitou que teríamos, ao que parece, será ainda mais curto. A geração Beta, que neste momento está ingressando na escola, terá uma missão gigantesca em suas mãos, deixada por nós.

> Para evitar alguns dos piores efeitos da mudança climática, parecia que as emissões líquidas de carbono zero poderiam esperar até 2050, porém as pesquisas científicas recentes sugerem que esse prazo chegará muito mais cedo. O que acontecer nos próximos anos – um mero nanossegundo na longa história da Terra – pode nos colocar em um curso de pesadelo de viver com um clima cada vez mais volátil e perigoso; ou com um clima que irá mudar, mas com menos severidade, e que permanecerá relativamente hospitaleiro para os humanos. (UNESCO, 2022, p. 28)

Contudo, precisamos cuidar para não embarcar em um discurso de desesperança, pois, ao tempo em que não podemos subestimar os efeitos da mutação climática em todos os setores de nossas vidas, também não podemos subestimar nossa capacidade de ação quando estamos movidos por um senso de propósito, urgência e firme consciência de nosso papel e responsabilidade na defesa e preservação da Terra.

> As mudanças climáticas agravam todas as nossas mazelas sociais. Aceleram ou fortalecem os efeitos negativos de guerras, racismo, desigualdade, violência doméstica e falta de assistência médica. E se, em vez disso, elas

[40] “O impacto dessa inação está ao nosso redor e muito disso é devastador, com calor debilitante, secas mais frequentes e prolongadas, inundações, incêndios e extinção acelerada, que estão se tornando a regra. E, apesar dos alertas constantes, muitas pessoas ainda não conseguem entender as consequências da atividade humana para alimentar o mundo moderno, como a mineração e a queima de carbono. As atividades humanas têm precipitado o processo da mudança climática além de causar a morte de até metade dos recifes de corais tropicais do planeta, o derretimento de 10 trilhões de toneladas de gelo e o aumento dramático do oceano.” (UNESCO, 2022, p. 28)

> acelerassem ou fortalecessem as forças que trabalham pela paz, pela igualdade econômica e pela justiça social? A crise climática é uma ameaça ao futuro de nossa espécie. Essa ameaça tem um prazo final, firme e embasado na ciência. E esse prazo pode ser exatamente aquilo de que precisamos para, enfim, unir movimentos que acreditem no valor de todas as pessoas e na teia da vida. (KLEIN, 2021, p. 236)

Naomi Klein, autora do excerto acima, nos anima a uma atitude protagonista na luta pela reversão da mutação climática, reconhecendo e destacando a relevância da geração de jovens ativistas nesse enfrentamento:

> Eu vejo três fogos no momento. Um fogo vem das mudanças climáticas, queimando o mundo que conhecíamos. Outro fogo é a raiva, o medo e a xenofobia crescentes [...]. Essas emoções estão movendo algumas decisões políticas no mundo todo. Elas endurecem o coração dos indivíduos e as fronteiras dos países, e levam as pessoas a apoiarem líderes autoritários. Mas o terceiro fogo é aquele que arde da nova geração de jovens ativistas [...]. Suas visões apontam para nosso melhor futuro. Agora, precisamos alimentar esse terceiro fogo e ajudá-lo a crescer. Quanto mais faíscas o fogo tiver, com mais força ele vai arder. (KLEIN, 2021, p. 238)

E daí que se revela o papel fundamental da educação. As gerações que estão no controle da política, nos governos e mesmo definindo as leis estão dando claras demonstrações de sua inércia e de sua incapacidade de resolutividade. O problema agora está, sobretudo, nas mãos das gerações mais jovens que ainda estão desenvolvendo maturidade para processar a extensão da gravidade e a urgência da solução. Mas, enquanto cientistas, estudiosos e profissionais educadores, temos o papel e a responsabilidade de guiá-los para a construção de um novo futuro. Por essa razão, a educação precisará ser norteada por uma perspectiva que nos considere a todos como intrinsecamente ligados à Terra. Nós e a Terra somos um. Os seres humanos e a Terra constituem um mesmo organismo vivo, o que afeta a Terra nos afeta, e vice-versa. É a essa perspectiva holística de educação, na qual os seres humanos e todo o planeta Terra são considerados como integrados de forma simbiótica, que aqui denomino de Terrestre-ecológica. Sem uma perspectiva Terrestre-ecológica de educação, não seremos capazes de enfrentar e reverter o processo de mutação climática do planeta. Essa percepção, por sua vez, nos aponta para um outro iceberg na rota do navio da humanidade: a visão antropocêntrica de mundo.

3.3.2 Mudança da visão antropocêntrica de mundo

A mutação climática e a visão antropocêntrica de mundo são dois icebergs que flutuam lado a lado, diante do navio da humanidade, sendo que foi pelos movimentos causados pelo iceberg da visão antropocêntrica que o da mutação climática se desprendeu da grande geleira polar, ameaçando a humanidade em seu navio.

A partir do século XV, a Idade Moderna inaugurou um novo tempo para a humanidade, de uma visão antropocêntrica do mundo, em que o homem passou a se ver e a se autoproclamar como o centro, a medida e a razão de ser de todas as coisas, potencializando de tal maneira o impacto de sua presença no planeta na Idade Contemporânea, que os cientistas estão repensando a denominação da atual era geológica, de Holoceno para Antropoceno[41], tendo em conta justamente as evidências do quanto a presença humana no planeta tem conseguido alterá-lo, em termos geológicos, numa escala e velocidade até então sem precedentes.

Mas, para fins de compreensão dos perigos de uma visão antropocêntrica para o mundo e para a própria humanidade, vale observar que o Antropoceno começa a se manifestar em mudanças aceleradas no planeta dezenas de milhares de anos[42] antes de o ser humano passar a enxergar a si mesmo como o centro de tudo. O que o Antropoceno registra, fundamentalmente, são os impactos dessa presença humana no planeta. Quando este ser humano, muito recentemente em tempos geológicos, resolve olhar para si mesmo e considerar-se como o centro, a medida e a razão de ser de todas as coisas, e a todas as espécies podendo subjugar, os impactos destrutivos de sua presença no planeta passam a se multiplicar exponencialmente, de

---

41 “Os cientistas dividem a história de nosso planeta em eras, tais como o Pleistoceno, o Plioceno e o Mioceno. Oficialmente vivemos em uma era chamada Holoceno. Mas talvez seja melhor chamar a era que cobre os últimos 70 mil anos de Antropoceno: a era da humanidade. Durante esses milênios o Homo sapiens tornou-se o mais importante fator individual na mudança da ecologia global. É um fenômeno sem precedente. Desde o surgimento da vida, há cerca de 4 bilhões de anos, uma única espécie jamais havia mudado sozinha a ecologia global.” (HARARI, 2015, p. 104)

42 “[...] O Antropoceno não é um fenômeno recente. Já há dezenas de milhares de anos, quando se espalharam do leste da África para os quatro cantos do mundo, nossos antepassados da Idade da Pedra modificaram a flora e a fauna de todo continente e toda ilha em que se estabeleceram. Eles levaram à extinção todas as outras espécies humanas do mundo, 90% dos animais de grande porte da Austrália, 75% dos grandes mamíferos da América e aproximadamente 50% de todos os grandes mamíferos terrestres do planeta — e tudo isso antes de plantar o primeiro campo de trigo, criar a primeira ferramenta de metal, escrever o primeiro texto ou cunhar a primeira moeda.” (HARARI, 2015, p. 106-107)

tal forma, que encaminham toda a humanidade para o que já se vislumbra como a sexta extinção em massa[43].

> O Homo sapiens reescreveu as regras do jogo. Essa espécie singular de macacos conseguiu mudar em 70 mil anos o ecossistema global de modo radical e sem precedente. O impacto que causamos já é comparável com o da idade do gelo e dos movimentos tectônicos. Em um século ele pode superar o do asteroide que exterminou os dinossauros 65 milhões de anos atrás. (HARARI, 2015, p. 104-105)

Uma questão que pode surpreender a própria racionalidade humana é como uma visão de mundo pôde ser de tal forma alimentada e reproduzida pelo homem, ameaçando a casa em que mora e lhe dá segurança e sua própria existência? Só uma justificativa nos vem à mente, a de que, por um lado, entre os bilhões de indivíduos que constituem a grande massa da população humana, paira a ignorância, a incompreensão e a desinformação quanto ao que de fato está acontecendo no planeta e do quanto somos nós mesmos, os humanos, os verdadeiros responsáveis por tudo; e por outro lado, que entre os muito poucos humanos que concentram o poder econômico, político e tecnológico, impera a arrogância e a crença firme de que quando e se o colapso vier, não será logo e, portanto, será uma preocupação para as próximas gerações. E mesmo que venha alcançar a geração de seus filhos e netos, esses estariam resguardados por todas as proteções possíveis que o poder lhes poderá assegurar. Mas como? E onde, se a vida de TODOS no planeta estará em risco? A verdade é que não há uma explicação lógica possível.

---

[43] De acordo com os geólogos, o planeta Terra já passou por cinco eventos de extinção em massa ao longo dos últimos 500 milhões de anos, tornando o sexto o próximo grande evento dessa natureza. Sobre esses eventos passados e a possibilidade de um próximo, Andrew Knoll, em seu livro “Uma breve história da Terra”, nos esclarece: “Quem caminha por uma floresta tropical ou mergulha com snorkel acima de um recife de coral pode refletir que está pesquisando os sobreviventes das repetidas extinções em massa da Terra. Isso poderia acontecer novamente? Grandes meteoritos e vulcões de enormes proporções são raros, mas não se pode dizer que não irá mais acontecer. [...] Por sorte, vulcões e impactos extensos o suficiente para causar devastação global são escassos em escalas de tempo de milhões de anos, o que me leva a não me preocupar muito com eles. Algo muito mais preocupante é o que você vê ao caminhar pelas ruas — uma população humana capaz de alterar profundamente a Terra e a vida em uma proporção de tempo tão curta quanto o de sua existência e a de seus filhos.” (KNOLL, 2023, p. 185-186)

E justamente com essa preocupação, Elizabeth Kolbert, em seu livro “A sexta extinção”, explora de forma cuidadosa os indícios de que esse próximo evento já está sendo desencadeado pelo ser humano: “Estima-se que um terço de todos os recifes de corais, um terço de todos os moluscos de água doce, um terço dos tubarões e arraias, um quarto dos mamíferos, um quinto de todos os répteis e um sexto de todas as aves estão a caminho do desaparecimento. Essas perdas estão ocorrendo em todos os lugares: no Pacífico Sul e no Atlântico Norte, no Ártico e no deserto do Sahel, em lagos e ilhas, nos cumes das montanhas e nos vales. Se você souber observar, há grandes chances de que encontrará indícios da atual extinção em seu próprio quintal.” (KOLBERT, 2015, p. 28)

Estamos diante de uma visão de mundo em que, sem precedentes, uma espécie condena a si mesma a se extinguir. A visão antropocêntrica tende a ser, em última instância, uma visão que promove a abolição do homem, seguindo um entendimento de C. S. Lewis:

> A conquista da Natureza pelo Homem, se os sonhos de alguns planejadores científicos se realizarem, significa o governo de algumas centenas de pessoas sobre bilhões e mais bilhões. Não há, nem pode haver qualquer aumento simples de poder do lado do homem. Cada novo poder conquistado pelo homem também é, ao mesmo tempo, poder sobre o homem. Cada avanço o deixa mais fraco, ao mesmo tempo em que o deixa mais forte. Em toda vitória, além de ser o general que triunfa, ele também será o prisioneiro que se arrasta atrás do carro da vitória. (LEWIS, 2017, p. 46)

Daí, então, um entendimento fundamental, declarado pela UNESCO (2022), de que “a educação precisa responder à mudança climática e à destruição ambiental, preparando os estudantes para se adaptar, mitigar e reverter essa mudança”, e para isso os currículos necessitam ser repensados e reimaginados para incutir “uma maneira fundamentalmente nova de olhar para o lugar dos humanos como parte do planeta”. (p. 64). Esta é uma visão que vai na contramão do antropocentrismo.

É também nessa direção contrária ao antropocentrismo que o líder indígena, ambientalista e filósofo Ailton Krenak defende que devamos atuar:

> Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. (KRENAK, 2020, p. 5)

Por certo que, se juntos com o planeta compusermos um só organismo vivo e simbiótico, então nossa existência será vital para a preservação de todo o organismo. Mas se, em vez disso, continuarmos agindo como um vírus ou um câncer, que ataca o corpo em que reside produzindo sua destruição, então não há dúvidas de que deveremos ser extirpados desse organismo.

A educação, portanto, deve servir à constituição desta nova, ou ancestral, consciência de integração do ser humano com o planeta, configurando o que Morin nos apresenta como uma “identidade terrena”:

> O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação. (MORIN, 2002, p. 15)

Trata-se de uma identidade que, para desenvolver-se, necessitará ser abordada sob uma perspectiva de educação suficientemente ampliada para considerar que diferentes modos de ser e viver no mundo, presentes nas diferentes culturas humanas, podem nos ensinar formas mais sustentáveis de construir e preservar nossa própria humanidade, em coexistência com as demais espécies do planeta.

> Os seres humanos fazem parte de um planeta Terra vivo. Muitas culturas indígenas de longa data adotam uma visão apropriadamente ampla sobre a formação de relacionamentos mutuamente benéficos envolvendo humanos e não humanos. A biosfera é um importante espaço de aprendizagem. O fato de que, hoje, as terras administradas por indígenas abrigam aproximadamente 80% da biodiversidade do mundo é suficiente para demonstrar que as perspectivas indígenas têm muito a ensinar a todos sobre a educação que cuida do planeta. (UNESCO, 2022, p. 110)

A essa perspectiva, no escopo da exploração da integralidade educativa que é objeto deste trabalho, eu denomino de antropológica, por estar fundada no pressuposto de que o próprio ser humano, em sua diversidade de modos de ser e estar no mundo, carrega consigo os elementos necessários à compreensão de como sua humanidade pode ser possível, sustentável e necessária no planeta, e não fonte de sua destruição.

3.3.3 Resistência à racionalidade neoliberal

Um terceiro iceberg, especialmente perigoso para a humanidade pela dificuldade que apresenta em tornar-se visível às pessoas comuns, é o da racionalidade neoliberal, silenciosa, furtiva, que alcança as sociedades de todo o mundo da forma mais engenhosa possível, que é o remodelamento das subjetividades de seus indivíduos. Os indivíduos podem senti-la em suas vidas e em seu cotidiano, mas não conseguem desmascará-la e tampouco enfrentá-la por si mesmos, pois sua capacidade de enxergar está por ela modificada. O indivíduo não sente que está por ela invadido e transformado, mas age como estando de posse e total controle de todas as suas faculdades, mesmo que seus modos de viver e os resultados de suas ações não o estejam edificando em sua humanidade, mas, do contrário, o estejam consumindo, como um mero objeto a serviço do capitalismo.

E justamente por essa racionalidade neoliberal atuar de forma tão silenciosa e consentida junto aos indivíduos humanos de todo o mundo, é que se faz urgente

resistir aos seus efeitos, para que tenhamos condições de construir um novo futuro. Para isso, necessitamos compreender o que é o neoliberalismo e como ele opera, e também vislumbrar qual o papel da educação e que perspectiva de educação integral é necessária em seu enfrentamento. Nesta tarefa, recorrerei às contribuições de Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Cabanas e Illouz (2022), Han (2015), Hertz (2021), Ehrenreich (2013), Rosa (2020; 2022) e Fraser (2020).

O primeiro aspecto a explorar é o conceito de neoliberalismo, que pode ser depreendido a partir dos seguintes excertos de Dardot e Laval (2016):

> [...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. (p. 16)

> O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (p. 16-17)

> O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. [...] esse sistema é tanto mais "resiliente" quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital. Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade "contábil" pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. (p. 33)

Ou seja, sintetizando as ideias de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é uma racionalidade[44], um conjunto de discursos, práticas e dispositivos, um sistema de normas, que estruturam um modo de governo das condutas dos homens, produzindo neles uma subjetividade guiada pelo princípio universal da concorrência sistemática entre os indivíduos.

Cabanas e Illouz (2022) complementam esse entendimento, dando-nos importantes elementos de como a racionalidade neoliberal opera sobre os indivíduos, a partir de apelos a pontos sensíveis da subjetividade, como os pressupostos da

---

[44] Dardot e Laval também fundamentam essa ideia de racionalidade no conceito de "racionalidade política", elaborado por Michel Foucault, relacionado com as pesquisas que este dedicou à questão da "governamentalidade". Nas palavras desses autores: "Assim, encontramos na explanação do curso dado no Collège de France em 1978-1979 – publicado com o título de Nascimento da biopolítica – uma apresentação do 'plano de análise' escolhido para o estudo do neoliberalismo: trata-se, diz Foucault, em resumo, 'de um plano de análise possível – o da 'razão governamental', isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta dos homens'. Uma racionalidade política é, nesse sentido, uma racionalidade 'governamental'". (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17)

liberdade, da autonomia e responsabilidade pessoal por si mesmo e o da busca e conquista da felicidade:

> Ele [o neoliberalismo] deve ser entendido em termos de seus atributos e consequências estruturais, mas também em seus pressupostos infraestruturais; ou seja, em termos de suas máximas éticas e morais, de acordo com as quais todos os indivíduos são (e devem ser) seres livres, estratégicos, responsáveis e autônomos, capazes de governar estados psicológicos a seu bel-prazer, de atingir seus interesses e buscar o que entendem ser o objetivo inerente da vida: a conquista da felicidade. (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 62)

Dessa forma, como veremos a seguir, o neoliberalismo opera das seguintes maneiras: transformando o ato de governar os homens em conduta de suas condutas, sob o princípio da liberdade; ativando os interesses e motivações individuais; produzindo certos tipos de relações sociais e certas maneiras de viver, marcadas pela competição generalizada entre os indivíduos; produzindo uma subjetivação contábil e financeira do sujeito consigo mesmo, como um capital humano, que deve valorizar-se cada vez mais; tornando os indivíduos empresários de si mesmos; transformando a busca da felicidade e a positividade em paladinas do capitalismo; migrando do paradigma da disciplina para o paradigma do desempenho; e conduzindo os sujeitos à autoexploração e à autorresponsabilização por seus esforços e resultados.

Um dos primeiros traços caracterizadores do neoliberalismo é o ato de governar sob a égide do princípio da liberdade, fazendo do governo dos homens uma conduta de suas condutas.

> [...] governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18)

Para conduzir a conduta dos homens, a racionalidade neoliberal necessita ativar os interesses e motivações individuais, pois “apenas as motivações individuais impelem os indivíduos a fazer o que devem fazer, sem que ninguém tenha de lhes dizer para fazê-lo”, utilizando conhecimentos que somente eles detenham ou venham a buscar. (p. 185).

Nesse processo, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (p. 15).

> [...] o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15)

O neoliberalismo produz uma "subjetivação contábil e financeira"[45] do sujeito consigo mesmo, como um capital humano, que deve valorizar-se cada vez mais, crescendo indefinidamente. Desse modo, vai incutindo nos indivíduos o ideário do empreendedorismo e da autotransformação em empreendedores e empresários de si mesmos.

> A pura dimensão do empreendedorismo, a vigilância em busca da oportunidade comercial, é uma relação de si para si mesmo que se encontra na base da crítica à interferência. Somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores. Isso significa também que, se o mercado é visto como um livre espaço para os empreendedores, todas as relações humanas podem ser afetadas por essa dimensão empresarial, constitutiva do humano. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 188)

Como um empreendedor de si mesmo, cabe ao indivíduo, e somente a ele, a busca e o alcance da felicidade[46]. Então, para ajudá-lo nesse propósito, entram em cena os cientistas da felicidade com sua ciência positiva. A felicidade e a positividade se transformam, portanto, em paladinas do capitalismo, mobilizando ainda mais o indivíduo para o mercado, mas agora com a ciência positiva[47] a seu serviço.

---

[45] Para os autores, essa subjetivação contábil e financeira "nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo." (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 33-34)

[46] Conforme elucidam Cabanas e Illouz (2022), "A felicidade não deve ser vista como uma abstração inócua e bem-intencionada voltada para o bem-estar e a satisfação. Também não deve ser concebida como um conceito vazio e desprovido de vieses e pressupostos culturais, morais e antropológicos. Por que ela, e não qualquer outro valor – justiça, prudência, solidariedade, lealdade –, desempenha papel de tanto destaque nas sociedades capitalistas avançadas? Por que organiza de maneira tão poderosa o modo como explicamos o comportamento humano? Uma das razões pelas quais ela se tornou tão proeminente nas sociedades neoliberais se deve à saturação de valores individualistas – com a definição do eu como valor supremo e a concepção de grupos e sociedades como uma massa de vontades estanques e autônomas." (p. 63)

[47] Cabanas e Illouz (2022) esclarecem que "sob as asas da ciência positiva, muitos cientistas da felicidade fizeram com que a noção de felicidade se metamorfoseasse em um instrumento potente e ideologicamente alinhado que reforça a responsabilidade do indivíduo por seu destino e transmite valores altamente individualistas disfarçados de ciência psicológica e econômica." (p. 63-64)

> [...] a positividade não é tanto nossa condição ou nosso estado de espírito, mas sim uma parte de nossa ideologia — o modo como explicamos o mundo e como pensamos que devemos agir nele. Essa ideologia é o "pensamento positivo". (EHRENREICH, 2013, p. 9)

Na racionalidade neoliberal, o paradigma disciplinar[48] de sociedade cede lugar ao paradigma do desempenho[49] porque este é mais produtivo, e seus dispositivos operam conduzindo o sujeito a se autorresponsabilizar por seus esforços e resultados.

> Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. (HAN, 2015, p. 16)

Uma característica fundamental do paradigma do desempenho é a transposição da exploração e do domínio do indivíduo, de uma instância externa, que antes o obrigava a produzir, para uma instância interna, o próprio indivíduo, que passa a ser o explorador de si mesmo.

> O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. (HAN, 2015, p. 18-19)

Como consequência, essa racionalidade se transforma, entre os indivíduos, num fator de violência e adoecimentos psíquicos, autoacusação destrutiva e autoagressão. "A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados" (HAN, 2015, p. 16). O adoecimento psíquico vai sendo produzido pela autorreferencialidade do sujeito.

> Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os

---

[48] Byung-Chul Han (2015) esclarece que "a sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito. Também ao dever inere uma negatividade, a negatividade da coerção." (p. 15)

[49] Esse mesmo autor segue esclarecendo que, por sua vez, "a sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação Yes, we can expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação." (HAN, 2015, p. 16)

> adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal. (p. 18-19)

A mesma autorreferencialidade do sujeito, que no paradigma neoliberal do desempenho faz com que o indivíduo produza mais, atendendo às premissas do capitalismo, também produz o "homem depressivo"[50], levando-o à autoacusação destrutiva e à autoagressão quando ele alcança seus limites de produtividade e não consegue corresponder às expectativas que impôs sobre si mesmo.

> A lamúria do indivíduo depressivo de que nada é possível só se torna possível numa sociedade que crê que nada é impossível. Não-mais-poder-poder leva a uma autoacusação destrutiva e a uma autoagressão. O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma. (HAN, 2015, p. 18)

Enriquecendo nossa compreensão de como o neoliberalismo opera, Hardmut Rosa (2020; 2022) evidencia seus efeitos a partir de uma análise de como passamos a viver nos relacionando com o tempo, sob uma lógica por ele denominada de "aceleração social", que leva os indivíduos a um processo de "alienação social".

> [...] a vida social moderna é regulada, coordenada e dominada por um regime temporal apertado e rígido, que não é articulado em termos éticos. Por isso, sujeitos modernos podem ser descritos como minimamente constrangidos por regras e sanções éticas e, portanto, como livres, ao passo que são rigidamente regulados, dominados e suprimidos por um regime de tempo largamente invisível, despolitizado, não discutido, subteorizado e desarticulado. Tal regime temporal pode, com efeito, ser analisado sob um único conceito unificador: a lógica da aceleração social. (ROSA, 2022, p. 8-9)

O "como queremos viver", nos diz Rosa (2020), "é apenas uma outra expressão para a pergunta: como devemos dispor de nosso tempo?" (p. 81). A desejada conquista da felicidade e da autorrealização, incutida nas subjetividades pela racionalidade neoliberal, vai, então, sendo obstaculizada pela alienação social produzida pela aceleração social.

> [...] em sua forma atual e "totalitária", a aceleração social leva a formas severas e empiricamente observáveis de alienação social, que podem ser vistas como o principal obstáculo para a realização de uma concepção moderna de "boa vida" nas sociedades da Modernidade tardia. (ROSA, 2022, p. 10)

---

[50] De acordo com Han (2015), "o homem depressivo é aquele animal *laborans* que explora a si mesmo e, quiçá deliberadamente, sem qualquer coação estranha. É agressor e vítima ao mesmo tempo" (p. 18).

Com essas últimas considerações, encerramos por aqui os indicativos de como o neoliberalismo opera, deixando claro quão desafiador será fazer-lhe resistência, na medida em que nossas subjetividades estão condicionadas por essa racionalidade, presente em nossos modos de ser, de viver e conviver na atualidade. Daí nos decorre a pergunta: resistir à racionalidade neoliberal é mesmo possível? Antes de qualquer posição negativista em relação a se de fato podemos nos contrapor a uma racionalidade que opera de forma dominante em todo o mundo, prefiro pensar que, hoje, estamos diante do imperativo de subvertê-la. Não temos escolha. Se essa racionalidade foi estabelecida por nós humanos, também nós, os humanos, podemos subvertê-la.

Mas também é preciso compreender, de forma mais otimista, que a subversão da racionalidade neoliberal não é uma tarefa que partirá do zero. De acordo com Fraser, já há claros indicativos de que sua hegemonia está enfraquecida, embora sua política ainda prevaleça em vigor por toda a parte[51].

> [...] a hegemonia tem a ver com a autoridade política, moral, cultural e intelectual de uma determinada visão de mundo – e com a capacidade dessa visão de mundo de se incorporar em uma aliança durável e poderosa de forças sociais e classes sociais. O neoliberalismo progressista desfrutou de hegemonia nesse sentido por várias décadas. Agora, no entanto, sua autoridade está severamente enfraquecida, se não completamente despedaçada. (FRASER, 2020, p. 39)

Ou seja, a sociedade moderna e seus indivíduos estão suscetíveis a essa resistência porque, embora o campo político esteja dominado pela racionalidade neoliberal, no campo das subjetividades temos bilhões de indivíduos em sofrimento e necessitando de uma alternativa viável a partir da qual possam resgatar e afirmar sua humanidade, seu desejo e esperança de viver e a crença na existência de um futuro viável, democrático e sustentável.

É sobretudo nesse ponto que a prática social da educação deve assumir o protagonismo, desmascarando a inconsistência da racionalidade neoliberal, a partir mesmo da experiência cotidiana de indivíduos próximos a nós. Para isso, no entanto,

---

[51] Fraser esclarece, a esse respeito, uma diferença fundamental entre “política neoliberal” e “hegemonia neoliberal”: “[...] precisamos distinguir entre a política neoliberal, que permanece em vigor praticamente em toda parte, e a hegemonia neoliberal, que está bastante abalada. Temos uma situação – e é por isso que a citação de Gramsci é tão relevante – que combina duas coisas em um amálgama tenso: primeiro, um enfraquecimento dramático da autoridade do neoliberalismo – uma menor confiança em suas ideias, políticas e na ordem institucional subjacente a elas; em segundo lugar, a incapacidade, pelo menos até o momento, de gerar uma alternativa plausível, tanto no nível político quanto no nível institucional. É uma combinação explosiva.” (FRASER, 2020, p. 40)

é necessário que, enquanto estudiosos e pesquisadores, atores sociais e profissionais educadores, reconheçamos e identifiquemos a presença da ideologia neoliberal operando de forma monopolizante também no campo da educação[52], consolidando um modelo de escola neoliberal, conforme nos alerta Laval (2019):

> [...] quando algumas das principais evoluções dos últimos vinte anos são postas em relação, quer se trate da lógica gerencial, do consumerismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo, e ligadas às transformações econômicas e culturais que atingiram as sociedades de mercado, é possível ver por que e como a instituição escolar vem se amoldando cada vez mais ao conceito – do qual queremos mostrar a configuração geral – de escola neoliberal. (p. 22)

Esclarecendo o conceito anunciado, o autor nos define que:

> Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (p. 22-23)

Não serão, por certo, as escolas neoliberais que transformarão o futuro, mas a conquista de um futuro viável e sustentável, para todos, não poderá prescindir de uma transformação a ser realizada também nessas escolas.

Desse modo, um último destaque para a finalização da apresentação deste iceberg da racionalidade neoliberal, é quanto a que perspectiva de educação integral será necessária e fundamental para fazer-lhe resistência, garantindo o protagonismo da educação nesse processo. Dada a complexidade deste iceberg, a educação integral necessitará ser assumida da forma mais ampliada possível em suas múltiplas perspectivas, mas, sobretudo, e de forma imprescindível, iluminada criticamente pela perspectiva sociológica.

3.3.4 Integração do indivíduo ao coletivo

O quarto iceberg com o qual se depara o navio da humanidade diz respeito ao isolamento do indivíduo, que guarda relação com os dois tópicos que o antecedem neste capítulo, a racionalidade neoliberal e a visão antropocêntrica de mundo. Se é imperativo que estejamos todos envolvidos na construção de um futuro comum e

---

[52] Laval nos alerta que "[...] uma das principais transformações que atingiram o campo da educação nas últimas décadas – mas encontramos essa mudança também em outros campos sociais – é a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal." (LAVAL, 2019, p. 21-22)

sustentável para todos, então é imperativo que superemos o individualismo, integrando o indivíduo ao coletivo através da cooperação e da solidariedade. Para a discussão desta urgência, tomo como referências alguns elementos básicos apontados em Hertz (2021) e UNESCO (2022), a partir dos quais exploro argumentos relacionados à necessidade de que todos nos empenhemos para: enfrentar a solidão e o isolamento do indivíduo; considerar as capacidades dos meios digitais de oportunizar e potencializar o conhecimento social, mas também de excluir indivíduos e grupos que valorizam formas de conhecimento não mercantilizadas; utilizar os recursos e plataformas digitais para promover a ação coletiva; desenvolver uma educação para a cooperação e a solidariedade e aprender a cuidar uns dos outros; e promover a dimensão social da aprendizagem.

Conforme apontado por Han (2015), no tópico anterior, em decorrência do paradigma da sociedade de desempenho, a racionalidade neoliberal tem produzido adoecimento psíquico e indivíduos depressivos, sob a lógica da concorrência entre os indivíduos. Por esse paradigma, os indivíduos tendem a ser guiados por atitudes individualistas, o que favorece o isolamento e a solidão. Com a pandemia do coronavírus, que obrigou os indivíduos em todo o mundo a se manterem em isolamento social, ganhou força a preocupação com a solidão e quanto ela impacta as subjetividades, adoecendo e isolando ainda mais os indivíduos.

Uma forte expectativa foi depositada em relação aos meios digitais, quanto à sua capacidade para conectar pessoas, mas, o que se vem vislumbrando a partir da transformação digital da sociedade é uma ameaça ao próprio conhecimento social, conforme elucida o relatório da UNESCO (2022):

> Uma das formas de conhecimento mais preciosas ameaçadas pelo triunfo da digitalização é a do próprio conhecimento social. Apesar de seu orgulho em termos de compartilhamento, conectividade e relacionamentos, a maior parte do conhecimento digital voltado para o lucro depende do isolamento do indivíduo – usuário, comprador ou observador – e pode facilmente promover a solidão, o egoísmo e o narcisismo. E exatamente por essa razão que a alfabetização digital, os dispositivos, as plataformas e a internet banda larga são distribuídos de forma muito desigual entre e dentro dos países; há um descaso por aqueles que valorizam e confiam em formas de conhecimento indígenas, de baixa tecnologia, efêmeras e não mercantilizadas. (UNESCO, 2022, p. 34)

Ou seja, as plataformas digitais estão essencialmente direcionadas para o mercado e para tudo o que possa ser mercantilizado. A distribuição do acesso aos serviços digitais aos diferentes grupos sociais é garantida somente na medida em que a ela estiverem associados interesses capitalistas. Mas enquanto o capitalismo

avança com força e a economia de plataformas digitais[53] se expande em velocidade vertiginosa, “em todo o mundo, as pessoas se sentem solitárias, desconectadas e alienadas. Estamos no meio de uma crise global de solidão[54]. Nenhum de nós, em nenhum lugar, está imune” (HERTZ, 2021, p. 8).

De acordo com Hertz (2021),

> [...] a manifestação contemporânea de solidão vai além do nosso anseio por conexão com aqueles que estão fisicamente ao nosso redor, do nosso desejo de amar e ser amados, e da tristeza que sentimos quando nos consideramos desprovidos de amigos. Ela também incorpora quão desconectados nos sentimos dos políticos e da política, quão desligados nos sentimos do nosso emprego e do nosso local de trabalho, quão excluídos muitos de nós se sentem dos ganhos da sociedade e quão impotentes, invisíveis e sem voz tantos de nós acreditamos ser. É uma solidão que inclui, mas ao mesmo tempo é maior do que nosso desejo de nos sentirmos próximos de outras pessoas, porque também é uma manifestação da nossa necessidade de sermos ouvidos, vistos e cuidados, de termos arbítrio, de sermos tratados com justiça, gentileza e respeito. (HERTZ, 2021, p. 13)

No excerto acima, a autora descreve os efeitos hodiernos da solidão[55] de uma forma que, por um lado, a aproxima da alienação social neutralizante, apresentada por Rosa (2022) na medida em que a solidão incorpora “[...] quão desconectados nos sentimos dos políticos e da política, quão desligados nos sentimos do nosso emprego e do nosso local de trabalho...”; mas, por outro lado, permite supor que os indivíduos da solidão podem resistir à racionalidade neoliberal, na medida em que a solidão “também é uma manifestação da nossa necessidade de sermos ouvidos, vistos e cuidados, de termos arbítrio, de sermos tratados com justiça, gentileza e respeito”.

O caminho, então, para enfrentar a solidão e o isolamento dos indivíduos, é o desenvolvimento de uma educação para a cooperação e a solidariedade, que nos permita a construção de um futuro juntos. “O poder da educação está em sua

---

[53] “As tecnologias, os recursos e as plataformas digitais podem ser direcionados para apoiar os direitos humanos, melhorar as capacidades humanas e facilitar a ação coletiva para a paz, a justiça e a sustentabilidade. Para dizer o óbvio, a alfabetização digital e o acesso à informação são um direito básico no século XXI; sem eles é cada vez mais difícil a participação cívica e econômica. [...] No entanto, o uso da tecnologia para aprimorar as capacidades humanas de tornar o mundo mais inclusivo e sustentável deve ser intencional e incentivado. A tecnologia tem uma longa história de subverter nossos direitos e limitar, ou até mesmo diminuir, nossas capacidades.“ (UNESCO, 2022, p. 32)

[54] Para Hertz (2021), “essa não é uma crise apenas de saúde mental. É uma crise que está nos deixando fisicamente doentes. Pesquisas mostram que a solidão é pior para a nossa saúde do que não praticar exercícios, tão prejudicial quanto ser alcoólatra e duas vezes mais prejudicial do que ser obeso.” (HERTZ, 2021, p. 10)

[55] A autora define a solidão “tanto como um estado interno quanto como um estado existencial — pessoal, social, econômico e político.” (HERTZ, 2021, p. 13)

capacidade de nos conectar ao mundo e aos outros, de nos mover para além dos espaços que já habitamos e nos expor a novas possibilidades" (UNESCO, 2022, p. 8).

> Reimaginar o futuro juntos é imaginar uma sociedade em que a diversidade e o pluralismo sejam fortalecidos e enriqueçam nossa humanidade comum. Precisamos de uma educação que nos permita ir além do espaço que já habitamos e que nos acompanhe até o desconhecido. (UNESCO, 2022, p. 50)

Trata-se de uma educação que promova a dimensão social da aprendizagem, de forma participativa e engajada, nas escolas e além delas.

> Promover a dimensão social da aprendizagem também implica apoiar a educação para a cidadania em um mundo cada vez mais interconectado para permitir que os indivíduos se preocupem uns com os outros, abracem outras perspectivas e experiências e se envolvam em práticas responsáveis em relação ao meio ambiente e nossos recursos naturais compartilhados. Os meios digitais sozinhos não podem atingir esses fins. (UNESCO, 2022, p. 98)

Essa educação ocorre a partir de uma aprendizagem do cuidado[56], por pedagogias de cooperação e solidariedade, que "exigem mais do que abraçar e comprometer-se a apoiar a diversidade. Elas exigem desaprender os vieses, os preconceitos e as segregações em grupos devido a discórdias hostis" (p. 52). Exigem aprender a praticar a justiça social de forma inseparável da prática da justiça ecológica. "Não podemos aprender a cuidar do planeta vivo sem também aprender a cuidar uns dos outros" (p. 65).

3.3.5 Resistência ao consumismo

O quinto iceberg do século XXI diz respeito ao enfrentamento do consumismo que se amplia a cada dia. De acordo com o relatório da UNESCO (2022), "o planeta, atualmente, leva um ano e oito meses para regenerar o que usamos em um único ano" (p. 29). O documento prevê que "até 2050, usaremos os recursos em uma velocidade quatro vezes maior que o ritmo necessário para reabastecê-los". (p. 29)

De acordo com Wulf (2023),

---

[56] A aprendizagem do cuidar é destacada no relatório da UNESCO com foco no cenário de 2050, para quando se prevê que o cuidado será um ponto sensível nas relações intergeracionais. "Aprender a cuidar, e fazer do cuidado uma característica de educação indissociável à vida, não é simplesmente uma característica "boa de se ter". Ao olhar para 2050 e além, há uma lógica rígida para isso. A educação que apoia o trabalho diário de preparar e, às vezes, cultivar alimentos, e a educação que apoia a nutrição e o sustento de corpos e famílias devem ser priorizadas. Essa é a perspectiva mais ampla da aprendizagem para a qual nos aponta uma forte compreensão da educação como indissociável da vida e ocorrendo em diferentes espaços e tempos." (UNESCO, 2022, p. 112)

> No Antropoceno, os seres humanos estão usando quase 50% da superfície terrestre e grandes partes da fotossíntese e biomassa em seu benefício; eles estão criando montanhas de plástico de tamanho inimaginável, vastas quantidades de lixo não reciclável e estão determinando o destino do planeta e de seus seres atuais e futuros através da destruição de recursos e das mudanças climáticas que causaram. (p. 33)

Grande parte dessa escala de degradação dos recursos naturais e das montanhas de plástico e de lixo não reciclável se devem, sobretudo, ao consumismo insustentável e inconsequente atualmente praticado pela humanidade. Mas um aspecto que talvez possa gerar surpresa, é que as práticas humanas mais insustentáveis estão relacionadas com os níveis de escolarização mais elevados, conforme aponta relatório[57] da UNESCO (2022). “Se ter escolaridade significa viver de forma insustentável, devemos rever nossas noções sobre o que a educação deve fazer e o que significa ser educado.” (p. 31)

Contudo, embora possamos sentir-nos estarrecidos com a dureza dos dados e com a irracionalidade da conduta humana no exercício de um consumismo que degrada tão fortemente o planeta, necessitamos compreender que ele é orquestrado por uma engenharia silenciosa e pouco compreendida pela maioria das pessoas. Seu poder sobre as pessoas é tão elevado que Laval (2019) chega a relacioná-lo a uma das causas pelas quais o acesso universal à cultura escrita, letrada, técnica e científica por intermédio da educação pública e das instituições culturais não se torna realizável.

> Numa sociedade com um poder de produção extraordinário, o acesso universal à cultura escrita, letrada, técnica e científica por intermédio da educação pública e das instituições culturais é uma utopia realizável. No entanto, ao menos duas razões inter-relacionadas impedem que o possível se realize. A primeira está ligada à primazia da acumulação do capital sobre qualquer outra ambição consciente da sociedade. [...] A segunda razão está ligada à pressão das solicitações do mercado e das distrações audiovisuais, que aprisionam o desejo subjetivo na jaula do interesse privado e do consumo. O gozo da mercadoria se torna a forma social dominante do prazer dos sentidos e do espírito. [...] Na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução. (LAVAL, 2019, p. 27-28)

Embora sejamos levados a acreditar que temos, sim, o controle sobre nossas práticas e decisões de consumo, é preciso compreender que, a exemplo de como a racionalidade neoliberal opera nas subjetividades dos indivíduos fazendo como que se tornem empresários de si mesmos através de um processo consciente e

---

[57] De acordo com a UNESCO (2022), “os países e as pessoas com mais escolaridade no mundo são os que mais aceleram a mudança climática. Embora esperemos que a educação forneça caminhos para a paz, a justiça e os direitos humanos, apenas agora estamos começando a esperar e a exigir de fato que ela abra caminhos e construa capacidades para a sustentabilidade. Esse trabalho necessita se intensificar.” (UNESCO, 2022, p. 31)

consentido de autoexploração, ela também realiza processo semelhante em relação à condução de nossas condutas para o consumismo. Há, de fato, toda uma engenharia de dados desenvolvida e direcionada à potencialização do consumo, baseada, através do que hoje se denomina capitalismo de vigilância[58], que opera a partir de um poder instrumentário.

> Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provêm da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebanhar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só conhecem nosso comportamento, como também moldam nosso comportamento em escala. Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informação sobre nós; a meta agora é nos automatizar. (ZUBOFF, 2021, p. 22-23)

O ponto central do capitalismo de vigilância é justamente o fato de que a todo o tempo temos nosso comportamento vigiado pelo conjunto de dispositivos digitais que utilizamos, a partir dos quais fornecemos uma incontável quantidade de dados, que se transformam em informações utilizadas pelas plataformas digitais para antecipar ou induzir nosso comportamento de consumo. Zuboff (2021) denomina de instrumentarismo a esse poder que conhece e molda o comportamento humano para o consumo:

> [...] o capitalismo de vigilância gera uma nova espécie de poder que chamo de instrumentarismo. O poder instrumentário conhece e molda o comportamento humano em prol das finalidades de terceiros. Em vez de armamentos e exércitos, ele faz valer sua vontade através do meio automatizado de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua composta de dispositivos, coisas e espaços “inteligentes” conectados em rede. (ZUBOFF, 2021, p. 23)

Desse modo, necessitamos compreender como o capitalismo de vigilância e o poder instrumentário atuam sobre os indivíduos, perscrutando seus interesses e

[58] Zuboff define o capitalismo de vigilância como: “1. Uma nova ordem econômica que reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas; 2. Uma lógica econômica parasítica na qual a produção de bens e serviços é subordinada a uma nova arquitetura global de modificação de comportamento; 3. Uma funesta mutação do capitalismo marcada por concentrações de riqueza, conhecimento e poder sem precedentes na história da humanidade; 4. A estrutura que serve de base para a economia de vigilância; 5. Uma ameaça tão significativa para a natureza humana no século XXI quanto foi o capitalismo industrial para o mundo natural nos séculos XIX e XX; 6. A origem de um novo poder instrumentário que reivindica domínio sobre a sociedade e apresenta desafios surpreendentes para a democracia de mercado; 7. Um movimento que visa impor uma nova ordem coletiva baseada em certeza total; 8. Uma expropriação de direitos humanos críticos que pode ser mais bem compreendida como um golpe vindo de cima: uma destituição da soberania dos indivíduos. (ZUBOFF, 2021, p. 13)

criando-lhes novas necessidades que estimulam o consumismo. É necessário que compreendamos que,

> Assim como o capitalismo industrial foi levado à intensificação contínua dos meios de produção, os capitalistas de vigilância e seus jogadores no mercado estão agora travados na intensificação contínua dos meios de modificação comportamental e da força agregadora do poder instrumentário. (ZUBOFF, 2021, p. 23-24)

Cabe a todos nós compreender muito bem como esse poder instrumentário opera para, junto juntamente com as novas gerações, desenvolver alternativas de resistência e modificação em nossos modos de viver e usufruir do que o planeta nos oferece. É necessário que compreendamos que o consumismo representa o consumo e a degradação do planeta, que já se encontra exaurido em suas reservas naturais. Desse modo, vale a pena nos inspirarmos no apelo de Klein (2021), para também concebermos para nossas vidas um novo modo de consumo:

> Nossa casa está em chamas. É tarde demais para salvar todas as nossas coisas, mas ainda podemos salvar uns aos outros e muitas outras espécies também. Vamos apagar o fogo e construir algo diferente no lugar. Algo um pouco menos sofisticado, mas com espaço para todos aqueles que precisam de abrigo e cuidados. (KLEIN, 2021, p. 238)

3.3.6 Apropriação crítica do mundo digital

O sexto iceberg a ser enfrentado pelo navio da humanidade é a transformação digital das sociedades, que nos coloca diante da urgência de uma apropriação crítica do mundo digital e suas tecnologias, que ao tempo em que em nos apresenta muitas possibilidades de conexões entre pessoas, saberes e lugares, também revela um poder de controle sobre nossas ações e de embrutecimento de nossas funções cognitivas. Trata-se um mundo com amplo espectro de possibilidades, positivas e negativas para os indivíduos, na medida em que suas interações sejam reguladas ou não por uma consciência crítica e um compromisso e responsabilidade éticos em relação aos poderes instrumentais dessas tecnologias sobre outras pessoas, instituições e o planeta de um modo geral.

> A realidade digital está tomando conta e redefinindo tudo que é familiar, antes mesmo de termos tido a chance de ponderar e decidir sobre a situação. Nós celebramos o mundo conectado por causa das muitas maneiras pelas quais ele enriquece nossas capacidades e perspectivas, mas ele gerou novos grandes territórios de ansiedade, perigo e violência conforme o senso de um futuro previsível se esvai por entre nossos dedos. (ZUBOFF, 2021, p. 16)

Um ponto fundamental de preocupação é que o mundo das tecnologias e plataformas digitais é regulado por algoritmos dominados por pouquíssimos especialistas e com regulação pública muito frágil, o que significa que os donos dessas plataformas exercem, na prática, muito poder sobre os bilhões de usuários desses meios digitais.

> Como podemos começar a regulamentar os modelos matemáticos que controlam cada vez mais as nossas vidas? Eu sugiro começar o processo com os próprios modeladores. Tal qual os médicos, cientistas de dados deveriam fazer um juramento de Hipócrates, um que se concentrasse nos possíveis usos impróprios e más interpretações de seus modelos. (O'NEIL, 2021, p. 230)

Como, então, desenvolver uma apropriação crítica do mundo digital? Com certeza, e de forma imprescindível, a partir da ação educativa dos profissionais educadores — que estão na linha de frente da formação das novas gerações —, que deverão estar atentos às contribuições de estudiosos e cientistas que se dedicam às temáticas relacionadas à transformação digital da sociedade. É fundamental que os professores compreendam como o mundo digital opera — por exemplo, à base de algoritmos que ajustam os conteúdos disponibilizados on-line às experiências dos usuários, e, mais recentemente e num crescimento espantoso, com a utilização da inteligência artificial generativa[59] —, como podem recorrer às suas tecnologias para potencializar o ensino e o senso crítico dos estudantes, construir e acessar conhecimentos. Mas também e igualmente, que compreendam que as plataformas digitais podem e devem ser regulamentadas por leis específicas, nacionais e internacionais, que lhes estabeleçam limites — por exemplo, no acesso, apropriação e utilização não consentida de dados[60] dos usuários — e que crianças e jovens devem

[59] "A IA generativa é um tipo de inteligência artificial (IA) que cria novos conteúdos, como imagens, músicas, vídeos, textos e códigos." Esta definição é um exemplo de IA generativa, pois ela foi gerada pela IA generativa do Google, a partir da simples digitação de entrada "O que é IA generativa". Além da definição, o conteúdo gerado traz ainda informações sobre como funciona, aplicações e exemplos, todas elas com links para as fontes das informações, todas disponibilizadas on-line.

[60] Zuboff (2021) esclarece que "o capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como superávit comportamental do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como "inteligência de máquina" e manufaturado em produtos de predição que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de mercados de comportamentos futuros." (p. 22)

ser desviados de grande parte do conteúdo disponibilizado nos canais digitais, de caráter massificador e que produzem embrutecimento cerebral[61] ou *brain rot*[62].

É importante que os educadores percebam que o mundo digital pode ser, ao mesmo tempo, um grande aliado e um grande obstáculo no processo de construção do conhecimento de crianças e jovens. A experiência que favorece ou que impacta negativamente nosso desenvolvimento como indivíduos depende, fundamentalmente, da forma como nós, usuários das tecnologias digitais, nos apropriamos criticamente delas ou somos por elas apropriados.

Ao referir-se aos algoritmos que regulam redes sociais e plataformas digitais e atuam como instrumentos ao serviço da conduta de nossas condutas, O'Neil (2021) os denomina de Algoritmos de Destruição em Massa (ADMs), pelos impactos que eles conseguem operar na condução dos indivíduos no mundo digital. De acordo com a autora, "para as ADMs serem eliminadas, devemos avançar para além de estabelecer boas práticas na nossa comunidade. Nossas leis também precisam mudar. E, para que isso aconteça, devemos reavaliar a métrica do sucesso". (p. 230-231).

O fato é que, assim como ocorre em outros setores da vida, quando educamos, necessitamos acompanhar de perto as novas gerações em seus desafios e aprendizagens no mundo digital. E assim como o poder instrumentário do capitalismo de vigilância está de olho em nossas condutas e nos impulsionando para o consumismo, também nós, profissionais educadores, devemos estar sempre e criticamente atentos aos movimentos que o mundo digital vem operando sobre as novas gerações, em especial e de forma muito particular, ao fenômeno da dependência digital e da nomofobia[63], recentemente reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma doença, que vem prejudicando sensivelmente o

---

[61] Embrutecimento cerebral é aqui utilizado no sentido empregado por Desmurget (2021), associando-o à dificuldade crescente para "[...] pensar, refletir, manter a concentração, fazer esforços, dominar a língua além de suas bases rudimentares, hierarquizar os vastos fluxos de informações produzidos pelo mundo digital ou interagir com outras pessoas." (p. 24)

[62] *Brain rot*, ou podridão cerebral, foi eleita a palavra do ano 2024 pela Oxford University Press, significando: "Suposta deterioração do estado mental ou intelectual de uma pessoa, especialmente vista como resultado do consumo excessivo de material (agora particularmente conteúdo online) considerado trivial ou pouco desafiador. Também: algo caracterizado como provável de levar a tal deterioração." (OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2024)

[63] "Em 18 de junho de 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) [...] passou a considerar como doença a dependência digital e a nomofobia, que é o medo irracional de estar sem celular ou aparelho eletrônico no geral. São doenças relativamente recentes, que surgiram em função das mudanças e dos avanços tecnológicos da/na sociedade." (SES-DF, 2019)

processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes[64], como em relação aos smarthphones.[65]

3.3.7 Educação para e pela democracia

O próximo iceberg que se apresenta beirando o navio da humanidade é o do enfraquecimento da democracia no mundo. Embora seja a democracia um regime de governo que ao longo da história também venha apresentando suas falhas, não há um consenso, entre os estudiosos da sociologia e da ciência política, de qualquer outro regime de governo, anterior ou alternativo, que se apresente como mais adequado para a humanidade do século XXI. Nesse sentido, a democracia é o regime de governo desenvolvido pela sociedade humana que até agora tem sido considerado o melhor em seu presente e, possivelmente, em seu futuro.

Não obstante, a democracia está em crise no mundo, e as experiências recentes das nações em que a democracia está enfraquecendo não são nada animadoras para a humanidade, mas, do contrário, vêm contribuindo para agravar ainda mais o quadro caótico da mutação climática do planeta, da desinformação, desigualdade social, da concentração de poder e do autoritarismo, da intolerância social e da polarização política[66]. Nesse sentido, um dos mais importantes pontos de atenção diz respeito a como identificar que estamos diante de uma ameaça às bases da democracia. Conforme nos elucida Levitsky e Ziblatt (2018),

> Demagogos potenciais existem em todas as democracias, e, ocasionalmente, um ou mais de um deles faz vibrar a sensibilidade pública. Em algumas democracias, porém, líderes políticos prestam atenção aos sinais e tomam

[64] Com essa preocupação, Desmurget (2021) apresenta um trabalho consubstanciado em uma ampla gama de pesquisas científicas, evidenciando os impactos negativos e a necessidade de enfrentamento da incidência das telas entre crianças e adolescentes.

[65] Desmurget (2021) esclarece que, “recentemente, pesquisadores também começaram a se interessar pelos aparelhos portáteis, entre os quais, é claro, o onipresente smartphone. Essa plataforma de distração em massa concentra a integralidade (ou quase) das funções digitais recreativas. Ela permite acessar todos os tipos de conteúdos audiovisuais, jogar videogames, surfar na Internet, trocar fotos, imagens e mensagens, conectar-se às redes socais, etc.; e permite tudo isso sem a menor restrição de tempo ou lugar. O smartphone nos segue o tempo todo, sem fraquejar nem nos dar trégua. Ele é o graal dos sugadores de cérebros. O derradeiro cavalo de Troia de nosso embrutecimento cerebral. Quanto mais os aplicativos se tornam “inteligentes” mais eles substituem nossa reflexão e mais nos ajudam a nos tornar idiotas.” (p. 89)

[66] Dois casos de claro indício de enfraquecimento da democracia podem ser apontados na sociedade norte-americana dos Estados Unidos, com a eleição do outsider Donald Trump em 2016 e nova eleição em 2024; e no Brasil, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. Ambos os casos agravaram a polarização política, a intolerância e a desinformação entre os cidadãos desses dois países, além da concentração do poder.

> medidas para garantir que os autoritários fiquem à margem, longe dos centros de poder. Ao serem confrontados com extremistas e demagogos, eles fazem um esforço orquestrado para isolá-los e derrotá-los. Embora as respostas populares aos apelos extremistas sejam importantes, mais importante é saber se as elites políticas, e sobretudo os partidos, servem como filtros. Resumindo, os partidos políticos são os guardiões da democracia. (p. 30)

Ou seja, os autores indicam que em uma sociedade existem indícios que ajudam a reconhecer líderes e potenciais líderes autoritários que venham a ameaçar a democracia. Há, ao menos, quatro sinais de alerta que necessitam ser observados:

> Nós devemos nos preocupar quando políticos: 1) rejeitam, em palavras ou ações, as regras democráticas do jogo; 2) negam a legitimidade de oponentes; 3) toleram e encorajam a violência; e 4) dão indicações de disposição para restringir liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia. (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 32)

Nos dois exemplos aqui citados, que fazem referência a governantes do Brasil e dos Estados Unidos, Jair Bolsonaro e Donald Trump, esses sinais de alerta se aplicam, ratificando um importante alerta dos autores, de que “democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos – presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 12).

As conjunturas política, socioeconômica e ambiental podem contribuir para o enfraquecimento da democracia. Conforme é possível depreender das análises de Latour (2020), o novo regime climático, por nós produzido e ao qual estamos submetidos, tem um papel determinante nessa direção:

> A ausência de um mundo comum a compartilhar está nos enlouquecendo. A hipótese é que não entenderemos nada dos posicionamentos políticos dos últimos cinquenta anos, se não reservarmos um lugar central à questão do clima e à sua denegação. Sem a consciência de que entramos em um Novo Regime Climático, não podemos compreender nem a explosão das desigualdades, nem a amplitude das desregulamentações, nem a crítica da globalização e nem, sobretudo, o desejo desesperado de regressar às velhas proteções do Estado nacional – o que se costuma chamar, um tanto erroneamente, de “ascensão do populismo”. (p. 8)

Alinhando-nos com o pensamento de Latour (2020), o enfraquecimento da democracia, associado ao novo regime climático, contribuem para o cerceamento de nossos direitos mais elementares. “O direito mais elementar é o de sentir-se seguro e protegido, sobretudo num momento em que as antigas proteções estão desaparecendo” (p. 16).

A democracia, portanto, representa um caminho para a emancipação da humanidade. Conforme aponta a UNESCO (2022), “o pensamento crítico, a inovação

e a realização de propósitos individuais e compartilhados prosperam em ambientes democráticos participativos que respeitam os direitos humanos”[67] (p. 37). Por essa razão, ante a tendência de seu enfraquecimento, uma educação para e pela democracia se apresenta como uma urgência do século XXI.

O entendimento da necessidade de educar para e pela democracia é defendido e apresentado de uma forma provocadora por Hecht (2016), quando nos indaga:

> Será que é certo mandar nossas crianças para escolas em que elas têm a experiência de uma ditadura para depois esperar que sejam cidadãos modelo num país democrático? Ou será que devíamos dar-lhes a experiência ativa de uma vida democrática dentro do quadro da comunidade da escola – antes de se tornarem cidadãos que participam das eleições e das decisões sobre questões de vida e morte? (p. 69)

E continua a nos provocar, evidenciando como nossos modelos de educação, que propugnam uma formação para uma atuação democrática dos cidadãos, operam de forma contraditória:

> [...] a maioria das crianças nas escolas e nos jardins de infância comuns não sabe o que é uma ditadura. Mas aos poucos elas aprendem que são os adultos que fazem as regras, vigiam as crianças e as castigam e supervisionam os castigos. Em outras palavras, as autoridades executiva, legislativa e judiciária são uma só – uma autoridade que se encontra nas mãos dos adultos. Elas não aprendem sobre a ditadura – elas são criadas dentro dela. (HECHT, 2016, p. 69)

Daí porque a noção de educação para e pela democracia deve ser abraçada não apenas com a seriedade de uma urgência deste início de século, mas como um propósito da educação, que a um só tempo reúna todas as perspectivas da integralidade educativa.

3.3.8 Enfrentamento à desigualdade crescente

A desigualdade crescente aqui se apresenta como o oitavo iceberg do qual o navio da humanidade necessita se desviar. Se fizermos uma breve retrospectiva histórica, será possível observar que as condições básicas de saúde, saneamento básico, escolarização e poder aquisitivo evoluíram consideravelmente e de um modo geral entre os indivíduos das mais diferentes sociedades, o que poderia levar a uma consideração equivocada de que a desigualdade entre os seres humanos, enfim, está

[67] No entanto, o relatório ratifica que “ao longo da última década, o mundo testemunhou um retrocesso significativo na governança democrática e um aumento do sentimento populista excludente identitário.” (UNESCO, 2022, p. 37)

sendo reduzida, mas isso não é verdade, se considerarmos aspectos como distribuição de riqueza e renda, cuja desigualdade somente cresce, anos após ano, fazendo com que o poder exercido por um número cada vez menor de indivíduos, sobre um número cada vez maior, seja algo extremamente perigoso para a humanidade. Esses poucos indivíduos, nos quais se tipifica o segundo tipo de desigualdade[68] entre os homens apresentado por Rousseau, passam a deter o poder de influenciar, de forma direta e indireta, os rumos a serem seguidos pela humanidade na atualidade e no futuro próximo.

Em um relatório de 2023, a Oxfam Brasil[69] (2023) declara que

> O 1% mais rico do mundo ficou com quase 2/3 de toda riqueza gerada desde 2020 – cerca de US$ 42 trilhões -, seis vezes mais dinheiro que 90% da população global (7 bilhões de pessoas) conseguiu no mesmo período. E na última década, esse mesmo 1% ficou com cerca de metade de toda riqueza criada. Pela primeira vez em 30 anos, a riqueza extrema e a pobreza extrema cresceram simultaneamente. (OXFAM, 2023)

E ainda acrescenta:

> Cada bilionário ganhou durante a pandemia cerca de US$ 1,7 milhão para cada US$ 1 obtido por uma pessoa dos 90% mais pobres.
> Na última década, os super-ricos concentraram cerca de metade de toda riqueza gerada no mundo.
> Os 3.390 indivíduos mais ricos do Brasil (0,0016%) detêm 16% de toda a riqueza do país, mais do que 182 milhões de brasileiros (85% da população) (OXFAM, 2023)

A UNESCO (2022), por sua vez, registra como a economia global se multiplicou ao longo de 30 anos e como, entre os diferentes países, a desigualdade em poder econômico se acentuou:

> A economia global cresceu duas vezes e meia entre 1990 e 2020, impulsionada essencialmente pelo rápido crescimento econômico dos países

[68] Ainda no século XVIII, em seu discurso sobre a “A origem da desigualdade entre os homens”, Rousseau tipifica dois tipos de desigualdade. “Concebo na espécie humana dois tipos de desigualdade: uma eu chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, que podemos chamar de desigualdade moral ou política, por depender de uma espécie de convenção e por ser estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios de que alguns desfrutam em prejuízo de outros, como o de ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que estes, ou mesmo o de se fazer obedecer por eles.” (ROUSSEAU, 2017, p. 26)

[69] Em seu site (https://www.oxfam.org.br/historia/), a Oxfam Brasil se apresenta como: “uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos e independente, criada em 2014 para a construção de um Brasil com mais justiça e menos desigualdades. [...] Fazemos parte de uma rede global, a Oxfam, que tem 21 membros que atuam em 79 países pelo mundo, por meio de campanhas, programas e ajuda humanitária. Para nós, desafiar as desigualdades é dar espaço, voz e poder às pessoas para que possam exercer seus direitos plenamente, para contribuir com a construção de um país mais justo e menos desigual”.

> do Leste da Ásia e do Pacífico, em especial da China, e pelo consistente aumento das economias dos países de renda média-alta e alta. Os países de renda baixa e média-baixa, por outro lado, representaram apenas um décimo da produção global, apesar de abrigarem metade da população mundial em 2020. Este é o resultado do ritmo de crescimento amplamente divergente entre as regiões nos últimos 30 anos. As economias da China e da África Subsaariana possuíam dimensões semelhantes em 1990, representando cerca de 2% e 1,5% da economia global, respectivamente. Após 30 anos, atualmente, a China representa 16% do PIB mundial, enquanto a África Subsaariana representa apenas 2%. (p. 22)

Esse crescimento vertiginoso e insustentável da economia global, que se concentra em determinados continentes e países, ancorado na exploração mercantil da grande massa humana, faz com que essas culturas e sociedades ditem as regras que ampliam as desigualdades e aceleram a mutação climática do planeta. Essas sociedades contribuem para o Antropoceno[70], como diz Wulf (2023), associando-o à face inequívoca da desigualdade. Nesse sentido, o Antropoceno é também a era da desigualdade extrema entre os humanos.

Latour (2020) insiste em demonstrar que o aumento da desigualdade e suas consequências, como no caso das migrações de indivíduos de países pobres, em guerra, em crise de regime de governo ou em calamidade ambiental, para países ricos ou em desenvolvimento, estão conectados com a mutação climática:

> Migrações, explosão de desigualdades e Novo Regime Climático: trata-se da mesma ameaça. E por mais que a maior parte de nossos concidadãos subestime ou mesmo negue o que está acontecendo com a terra, eles compreendem perfeitamente que a questão dos imigrantes ameaça seus sonhos de uma identidade garantida. Até o momento, tendo sido bem mobilizados e orientados pelos partidos ditos "populistas", eles compreenderam a mutação ecológica em apenas uma de suas dimensões: ela obriga pessoas que não são consideradas bem-vindas a cruzarem as fronteiras, e por isso a resposta: "Ergamos fronteiras intransponíveis e impeçamos a invasão!". Mas é a outra dimensão dessa mesma mutação que eles ainda não compreenderam muito bem: o Novo Regime Climático vem há tempos varrendo todas as fronteiras e nos expondo aos quatro ventos, sem que haja meio de construirmos muros contra os invasores. (p. 15)

A UNESCO, em sua convocação para que possamos "reimaginar nossos futuros juntos", também chama a atenção para a desigualdade que se reproduz dentro e a partir das escolas, que na atualidade tem a ver sobretudo com a questão da justiça curricular e epistêmica e com o "isolamento antidemocrático dos conhecimentos

---

[70] Conforme observa Wulf (2023): "Se considerarmos que cerca de dois terços de todas as pessoas vivem juntas no mundo ocidental da Europa e América, na China e na Índia, logo fica claro até que ponto essas sociedades e culturas contribuem para o surgimento de uma era que é essencialmente moldada pelo ser humano, e que, portanto, pode ser descrito como o Antropoceno ou a Era dos Humanos." (WULF, 2023, p. 33)

comuns digitais que cada vez mais figuram como parte dos ecossistemas da educação" (UNESCO, 2022, p. 108). A questão da garantia do acesso à educação, que outrora expressava uma grande desigualdade entre as diferentes classes sociais, foi minimizada.[71]

Após a garantia da massificação do acesso à educação, a ênfase agora deve se dar na direção de uma equidade que possa ser promovida a partir dos currículos escolares.

> Os currículos devem abordar o conhecimento como uma grande realização humana que pertence a todos. Ao mesmo tempo, os currículos devem levar em conta o fato de que os conhecimentos comuns retêm importantes exclusões e apropriações que requerem correção à luz da justiça. O conhecimento nunca está completo, e os educadores devem convidar e permitir que os estudantes participem de sua criação conjunta posterior. Em muitas formas de educação, a transmissão de conhecimento tem sido mais relacionada a erguer barreiras e reproduzir desigualdades do que a enriquecer toda a humanidade e nosso bem-estar coletivo compartilhado. (UNESCO, 2022, p. 63)

Laval (2019) entende que "numa sociedade com um poder de produção extraordinário, o acesso universal à cultura escrita, letrada, técnica e científica por intermédio da educação pública e das instituições culturais é uma utopia realizável" (p. 27). Esse, sem dúvida, é um caminho para a construção da equidade educacional, mas, para isso, na visão da UNESCO (2022), é necessária uma educação que engaje os estudantes com o conhecimento. "A educação que prioriza o engajamento deliberado e ponderado com o conhecimento ajuda a construir a justiça epistêmica, cognitiva e reparadora" (p. 63). Esse compromisso de ênfase na qualidade e na abordagem do currículo para a equidade faz com que se deva lançar o olhar sobre as escolas como espaços necessários a serem valorizados e protegidos, "uma vez que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo", e reimaginados "para melhor promover a transformação do mundo rumo a futuros mais justos, equitativos e sustentáveis" (UNESCO, 2022, p. 92).

> Se a escola não existisse, teríamos que inventá-la. As escolas são um componente central de ecossistemas educacionais maiores. Sua vitalidade é uma expressão do compromisso de uma sociedade com a educação como um bem comum. As escolas proporcionam às crianças e jovens ambientes

[71] De acordo com a UNESCO (2022), "desde que a educação foi adotada como um direito humano, a expansão do acesso à educação em âmbito mundial tem sido espetacular. Quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em 1948, a população mundial era de 2,4 bilhões e apenas 45% dessas pessoas tinham pisado em uma escola. Atualmente, com uma população mundial de 8 bilhões, mais de 95% têm frequentado a escola. A matrícula em 2020 ultrapassou 90% na educação primária, 85% no primeiro nível da educação secundária e 65% no segundo nível da educação secundária." (p. 18)

> únicos para participar dos conhecimentos comuns. São lugares para arriscar, enfrentar desafios e experimentar possibilidades. As escolas garantem que todos tenham à sua disposição as experiências, habilidades, conhecimentos, ética e valores que sustentarão nossos futuros compartilhados. (UNESCO, 2022, p. 93)

Ou seja, o enfrentamento à desigualdade crescente em suas mais diferentes formas é uma urgência do século XXI, e a educação e a escola assumem um papel central nessa missão, promovendo a equidade a partir de uma justiça curricular, epistêmica, cognitiva e reparadora. Para isso, uma educação integral especialmente orientada pelas perspectivas epistemológica e curricular-pedagógica torna-se imprescindível.

3.3.9 Reconstrução do futuro

"É necessário reconstruir o futuro". "Para o trabalho?". "Não. Para a humanidade."

O penúltimo iceberg no caminho do navio da humanidade tem relação com o prognóstico sombrio, associado ao Antropoceno, que vem se desenhando para o futuro dos homens no século XXI. Frente a esse iceberg, a única alternativa é empregar todos os esforços na missão de recriação do futuro, para que viver juntos seja possível.

O roteiro para essa reflexão consiste em uma provocação inicial sobre saberes necessários para recriar o futuro, seguida do registro de uma percepção sobre tendências possíveis de conduta dos seres humanos no futuro, e da consequente necessidade dos indivíduos de reorientação de suas subjetividades. O roteiro se conclui com um pensamento dedutivo de como os seres humanos podem se preparar para essa reorganização subjetiva e para recriação do futuro.

No espectro da experiência humana constituída ao longo da história, de quais saberes necessitamos para recriar o futuro, onde viver juntos seja possível? Entendo que não há respostas certas, definitivas ou infalíveis para essa pergunta, mas que os seres humanos dispõem de uma faculdade que, em sendo desenvolvida, pode conduzi-los na recriação do futuro: a capacidade de leitura e reflexão críticas sobre as evidências apresentadas pela humanidade ao longo de sua história e no presente, e de reconhecer o futuro que elas predizem.

Olhando para os movimentos da humanidade no passado e na contemporaneidade, Harari (2015) destaca que a fome, as pestes e a guerra sempre estiveram entre as principais dificuldades enfrentadas. “Os mesmos três problemas preocupavam as pessoas da China no século XX, da Índia medieval e do antigo Egito” (p. 6), mas, “nas últimas poucas décadas demos um jeito de controlar a fome, as pestes e a guerra” (p. 7).

> Pela primeira vez na história, hoje morrem mais pessoas que comeram demais do que de menos; mais pessoas morrem de velhice do que de doenças infecciosas; e mais pessoas cometem suicídio do que todas as que, somadas, são mortas por soldados, terroristas e criminosos. (HARARI, 2015, p. 7)

Esta é uma evidência que pede uma parada para reflexão, pois, a percepção de que os três problemas cruciais foram controlados pode levar a supor que estamos, de fato, em um caminho de evolução[72], quando, na verdade outros três fatores se manifestam com capacidade para tornar vã toda a “evolução” alcançada e o sentido de ser humano (HARARI, 2011): o Antropoceno, a mutação climática e a sexta extinção.

E detendo-nos um pouco mais nas evidências do presente, o fato de que hoje mais indivíduos matam a si mesmos do que matam uns aos outros não deixa de ser preocupante, pois sinaliza que os indivíduos estão entrando em colapso. Aceleração e alienação social em busca da felicidade, paradigma do desempenho, individualismo, empresariamento de si mesmo, autoexploração, depressão, solidão, burnout, Inteligência Artificial[73], economia de plataforma, subemprego e mais tempo de

---

[72] De acordo com Harari (2015), “Durante a segunda metade do século XX, a Lei da Selva finalmente foi quebrada, se é que não foi suspensa. Na maior parte das regiões, as guerras eram mais raras. Enquanto nas antigas sociedades agrícolas a violência humana foi a causa de 15% de todas as mortes, durante o século XX a violência provocou apenas 5% dos óbitos, e no início do século XXI foi responsável por cerca de 1% da mortalidade global. Em 2012, aproximadamente 56 milhões de pessoas morreram no mundo inteiro; 620 mil morreram em razão da violência humana (guerras mataram 120 mil pessoas, o crime matou outras 500 mil). Em contrapartida, 800 mil cometeram suicídio, e 1,5 milhão morreram de diabetes. O açúcar é mais perigoso do que a pólvora.” (p. 25)

[73] Conforme nos elucida Harari (2018), “No passado, as máquinas competiram com humanos principalmente em habilidades físicas, enquanto os humanos se mantiveram à frente das máquinas em capacidade cognitiva. Por isso, quando trabalhos manuais na agricultura e na indústria foram automatizados, surgiram novos trabalhos no setor de serviços que requeriam o tipo de habilidade cognitiva que só os humanos possuíam: aprender, analisar, comunicar e acima de tudo compreender as emoções humanas. No entanto, a IA está começando agora a superar os humanos em um número cada vez maior dessas habilidades, inclusive a de compreender as emoções humanas. Não sabemos de nenhum terceiro campo de atividade — além do físico e do cognitivo — no qual os humanos manterão sempre uma margem segura.” (p. 29-30)

trabalho, são todos expressões de uma mesma racionalidade[74], projetada para aniquilar o sujeito, sugando dele tudo o que ele puder dar de energia vital, até que não lhe reste mais nada e desistir de si mesmo seja uma opção mais viável que o vazio existencial[75] de uma vida fracassada e sem sentido.

Penso que a racionalidade neoliberal leva os indivíduos tão ao limite de suas capacidades, que alguns atingem aquela linha das medidas desesperadas de desistência de si mesmos, quando sentem que já entregaram tudo ou que não têm mais energia para continuar lutando; outros, conscientizando-se do processo em curso de auto-aniquilamento, e tornando-se mais resolutos quanto ao desejo e a necessidade de viver, assumem a coragem de algumas mudanças radicais para preservar o que ainda lhes resta de humanidade. Portanto, para recriar o futuro, em que viver juntos seja possível, e em que os indivíduos não tenham que desistir de si mesmos, serão necessárias mudanças em favor de um resgate das subjetividades orientado para o comum.

Mudanças que favoreçam: contra o instrumentarismo, a reflexão, a construção do conhecimento, o enriquecimento cultural, a vida simples, a relação com a natureza, a convivência com amigos e familiares; contra o burnout, o ter tempo para si mesmo, a calma, o silêncio, a paz, a paciência, a tolerância, a fruição estética, o lazer; contra a depressão, a assistência à saúde mental, a vivência do cuidado para e com o outro, a espiritualidade, a proteção, o amparo, a escuta, a sensibilidade, a empatia, a compaixão; contra o individualismo, a cooperação, a solidariedade, a vivência comunitária, a assunção de objetivos comuns.

E como preparar-se para todas essas mudanças necessárias? O pressuposto aqui defendido é o de que, novamente, essa preparação deve dar-se pela educação, assumida sob as múltiplas perspectivas da integralidade, num cenário cada vez mais marcado pela Inteligência Artificial; pelo não emprego; pela necessidade de conviver bem com as tecnologias digitais, ressignificando-as criticamente; pela aprendizagem

---

[74] Rosa (2020) ilustra bem como opera essa racionalidade, afirmando que “[...] não importa com quanto êxito, individual e coletivamente, vivemos, trabalhamos e nos orientamos economicamente neste ano; no próximo ano, para mantermos nosso lugar no mundo, devemos ser melhores, mais velozes, eficientes, inovadores – e, no ano seguinte, coloca-se o nível ainda um pouco mais acima.” (p. 159)

[75] Em outra passagem, esse autor também afirma que “o fato de que as pessoas devem ‘correr sempre mais rápido apenas para manter-se em seus lugares’ as esgota. Ter de crescer, acelerar e inovar continuamente para apenas pôr-se no lugar, não para escapar da crise, conduz a uma impossibilidade existencial.” (ROSA, 2020, p. 299)

ao longo da vida e nos mais diferentes espaços sociais; e pela maior interação entre crianças, jovens, adultos e idosos, exigindo a aprendizagem do cuidado intergeracional. (UNESCO, 2022)

3.3.10 Profissionalização e valorização dos professores

A décima urgência do século XXI, aqui apresentada, é a profissionalização e valorização dos professores. De certo modo, esta é uma urgência cujo atendimento é condição *sine qua non* para que o navio da humanidade consiga desviar-se de todos os demais icebergs: mutação climática, visão antropocêntrica de mundo, racionalidade neoliberal, isolamento do indivíduo, consumismo exacerbado, digitalização da sociedade, enfraquecimento da democracia, desigualdade crescente e futuro sombrio e desvalorização dos professores.

> O trabalho dos professores envolve uma enorme responsabilidade e, como tal, deve ser responsabilizado perante a sociedade e, sobretudo, perante o futuro. Para isso, eles devem se sentir seguros para trabalhar em um ambiente de abertura e confiança e sentir-se livres para promover novas formas de pensar e pertencer ao mundo, o que está em desacordo com algumas formas recentes de responsabilização baseadas no excesso de gerencialismo e corporativismo, que prejudica bastante a profissão docente. (UNESCO, 2022, p. 86)

Sociedades que avançaram de forma exemplar na prática social da educação, como é o caso da Finlândia[76], têm a excelência de seus professores[77] como um fator determinante que alavanca todos os demais fatores para o sucesso educacional. A UNESCO (2022) defende a profissionalização e a valorização docente, assumindo, como um pré-requisito fundamental para um novo contrato social da educação, que "os professores devem estar no centro e sua profissão deve ser revalorizada e reimaginada como um esforço colaborativo que desperta novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social" (p. 78).

---

[76] De acordo com Sahlberg (2018), "a principal lição da Finlândia é: existem formas alternativas de desenvolver bons sistemas públicos de educação que diferem daqueles comumente oferecidos nos fóruns mundiais de políticas educacionais." (p. 123)

[77] "Muitos fatores contribuíram para a fama atual do sistema educacional da Finlândia, tais como sua escola abrangente de 9 anos (peruskoulu) para todas as crianças, currículos modernos focados na aprendizagem e desenvolvidos pelos professores, cuidado sistemático com os estudantes com necessidades especiais diversificadas e autonomia e liderança locais. No entanto, a pesquisa e a experiência sugerem que há um fator, condição necessária para os demais fatores de sucesso mencionados: as contribuições diárias de professores excelentes." (SAHLBERG, 2018, p. 193)

> Quando os professores são reconhecidos como profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, eles contribuem para o crescimento de acervos de conhecimento necessários para transformar ambientes, políticas, pesquisa e prática educacionais, dentro e além de sua própria profissão. (UNESCO, 2022, p. 78)

Nesse sentido, a UNESCO (2022) chama a atenção para um quadro que exige medidas urgentes, que é “a fraca qualificação de muitos professores em várias regiões do mundo, em particular na África Subsaariana” (p. 83). Por isso, propõe que

> A formação de professores precisa ser repensada, para se alinhar às prioridades educacionais e orientar melhor para os desafios e perspectivas futuras. [...]. Não existe um modelo único para essa mudança. A colaboração dos diversos atores ligados à formação de professores – por exemplo, autoridades públicas, pesquisadores, associações de professores, líderes comunitários etc. – oferece possibilidades para a criação de novos espaços de aprendizagem e inovação. (p. 83)

Para esse processo de formação, destaca ao menos dois aspectos que necessitam de especial atenção: a cultura digital e a colaboração. Destaca a “relevância da cultura digital para a compreensão de como o conhecimento é produzido e circula, e para as mudanças que está trazendo para a vida humana e para o planeta” (p. 84).

> A formação de professores não pode desconsiderar a relevância da cultura digital [...]. Sem usar a tecnologia como uma panaceia, as mídias digitais devem ser incluídas não apenas como meios de desenvolvimento profissional híbrido e à distância, mas principalmente como tópicos de estudo. Além disso, são necessárias pesquisas sobre a abundância, os efeitos pedagógicos, as possibilidades epistêmicas e éticas, bem como os pontos cegos e as deficiências das mídias e das plataformas digitais. (UNESCO, 2022, p. 84)

Sobre a colaboração, enfatiza que esta não deve sobrecarregar os professores, mas “ser apoiada e financiada para permitir que eles se envolvam com um amplo conjunto de partes interessadas na educação, particularmente famílias e comunidades, instituições de ensino superior e várias instituições sociais” (p. 85).

Todas as urgências globais do século XXI até aqui apresentadas, para que sejam atendidas, necessitam ser abraçadas por todas as gerações da atualidade, mas, sobretudo, pelas gerações mais jovens que assumirão a responsabilidade de conduzir a humanidade no futuro próximo. Logo, essas gerações necessitam ser abraçadas e bem conduzidas pela educação que, por sua vez, tem nos professores de todas as sociedades seus atores principais.

> Até hoje, uma única alavanca demonstrou influência realmente positiva e profunda sobre o futuro dos jovens estudantes: o professor qualificado e bem formado. Trata-se do único elemento comum a todos os sistemas escolares mais desenvolvidos do planeta. (DESMURGET, 2021, p. 297)

São os professores que estão na ponta do processo educativo, realizando diretamente com as crianças e jovens a formação que transformará ou não o futuro. Num tempo em que predominam incertezas sobre o futuro do trabalho e das profissões, a profissão docente vai se revelando cada vez mais necessária e fundamental para a criação de um novo futuro. Desvalorizar e enfraquecer a profissão docente é comprometer as possibilidades de um futuro sustentável para a humanidade. Nesse sentido, no contexto do século XXI e de uma educação necessária para o Antropoceno, a profissão dos professores se revela como a mais importante dentre todas. Sem eles, a transformação necessária e urgente para as próximas décadas certamente não será possível.

Finalmente, essas urgências, que aqui se apresentam como dez icebergs na rota do navio da humanidade, não se apresentam como frentes que, dadas as suas complexidades, precisam ser hierarquizadas quanto ao nível de prioridade com que serão enfrentadas. Não há tempo para ficar postergando. Todas necessitam de enfrentamento simultâneo por estarem interligadas e se alimentarem mutuamente. Nesse sentido, será necessária uma nova forma, suficientemente ampla, de enxergá-las, para que sejam debeladas em suas diferentes frentes, todas e ao mesmo tempo. O trágico e, ao mesmo tempo, o reconforto, é que somos mais de 8 bilhões de pessoas que, se fracassarmos na missão, estaremos condenando nossa própria existência nas próximas décadas. Não seremos suficientemente inteligentes, se não formos capazes de encontrar uma outra rota, em que viver juntos, preservando nossa própria casa, seja possível.

8 bilhões de pessoas são oito bilhões de indivíduos, cada um sendo único, interligados em diferentes sociedades, e unificados como espécie, mas atualmente conduzidos por uma racionalidade que, em nome da liberdade, da autonomia individual e da capacidade e do dever de cada um de construir a própria felicidade, está fazendo sucumbir a humanidade no humano. Para que possam possamos ter a capacidade de resistir e seguir em outra direção, será necessária uma nova racionalidade, imprescindivelmente ligada à prática social da educação, que tenha a capacidade de alcançar a todos, fazendo-o de modo a que todos possamos nos reconhecer, mas também reconhecer às demais formas de vida e aos vários ecossistemas do planeta, como partes de um mesmo e único organismo vivo. É para essa nova racionalidade que se endereça o próximo capítulo.

4 CARACTERÍSTICAS E PRESENÇA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Dado o seu caráter polissêmico e de tantos vieses, e sua presença enfatizada no contexto brasileiro recente das políticas curriculares e de ampliação da jornada escolar na educação básica, assumi o propósito de evidenciar como o tema da educação integral vem sendo explorado nas pesquisas brasileiras em educação, e como vem se revelando, a partir de diferentes abordagens, uma perspectiva que podemos identificar como dominante e paradigmática.

No presente capítulo, apresento uma síntese da revisão sistemática de literatura desenvolvida ao longo da pesquisa, a partir da leitura e análise das 85 teses selecionadas e acessadas no estudo. Esta revisão também é utilizada para caracterizar e discutir o que estou denominando paradigma predominante da educação integral no Brasil no século XXI, objeto do próximo capítulo. O texto está dividido em cinco seções: i) categorizações temáticas das teses; ii) abrangência e abordagem das pesquisas; iii) currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar; iv) perspectivas conceituais de educação integral; e v) educação integral e/em tempo integral.

Conforme detalhado no capítulo um, “Percurso metodológico”, a revisão sistemática de literatura, desenvolvida com base nas etapas apresentadas por Galvão e Ricarte (2020), foi instigada pela questão “que concepção de educação integral tem predominado no contexto da educação nacional brasileira pós-LDB de 1996, e que limites, alcances e potencialidades lhe podem ser apontados, à luz das pesquisas em nível de doutorado no Brasil, frente aos desafios globais da educação para o século XXI”. Nesta seção, apresento os construtos decorrentes da etapa de seleção e sistematização dos dados das teses, especialmente no que se refere à dinâmica e aos resultados da categorização temática realizada e aos dados sistematizados das análises de seus objetos de estudo.

4.1 Categorizações temáticas das teses

Conforme demonstrado no Quadro 2, das 551 teses que foram compiladas e categorizadas, apenas 90 títulos (16,3%) foram associados à categoria 1, “que versam

diretamente sobre a educação integral e fatores que a viabilizam", tornando-se os trabalhos selecionados de interesse prioritário para o estudo.

Quadro 2 – Relações temáticas das teses com a educação integral

Relação Temática	Quant.	%
1. Teses que versam diretamente sobre a educação integral e fatores que a viabilizam: concepções, políticas públicas, currículo, condições de operacionalização, prática e formação docente e outros;	90	16,3%
2. Teses associadas a práticas, experiências e temas educativos relacionados a alguma perspectiva de educação integral, mas que não dedicam atenção conceitual ao tema educação integral;	159	28,9%
3. Teses sobre temas diversos em educação, escolar ou não escolar, com relação possível com a educação integral, mas que não dedicam atenção conceitual ao tema educação integral;	168	30,5%
4. Teses de outras áreas do conhecimento e de formação, não relacionadas ou relacionadas indiretamente com educação integral, que não dedicam atenção conceitual ao tema.	134	24,3%

Fonte: Elaboração do autor.

Num segundo momento, as 90 teses selecionadas foram novamente divididas, com base na análise de seus objetos de estudo, em três categorias, que identificam as ênfases de cada conjunto de documentos, conforme Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Categorização temática das teses por objetos de estudo

Relação Temática	Quant.	%
1. Currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar	40	44,4%
2. Perspectivas conceituais de educação integral	25	27,8%
3. Educação integral e/em tempo integral	25	27,8%

Fonte: Elaboração do autor.

Por versarem sobre diferentes aspectos da educação integral, os trabalhos selecionados possuem muitos elementos de interseção em suas discussões e objetos de estudo, apesar de sua categorização nos três grupos distintos. Isso significa, conforme poderemos ver nas páginas seguintes, que a problematização e a contemplação de aspectos relacionados a cada categoria, em muito transcende o universo das teses categorizadas. Logo, tal categorização é mais um indicativo das ênfases dos trabalhos que de uma limitação de suas discussões.

Nas seções seguintes, faço primeiramente uma breve caracterização da abrangência e das principais abordagens das pesquisas analisadas, e depois espaços

específicos para uma síntese dos achados das pesquisas relacionados a cada uma das três categorias em que foram distribuídas.

4.2 Abrangência e abordagens das pesquisas

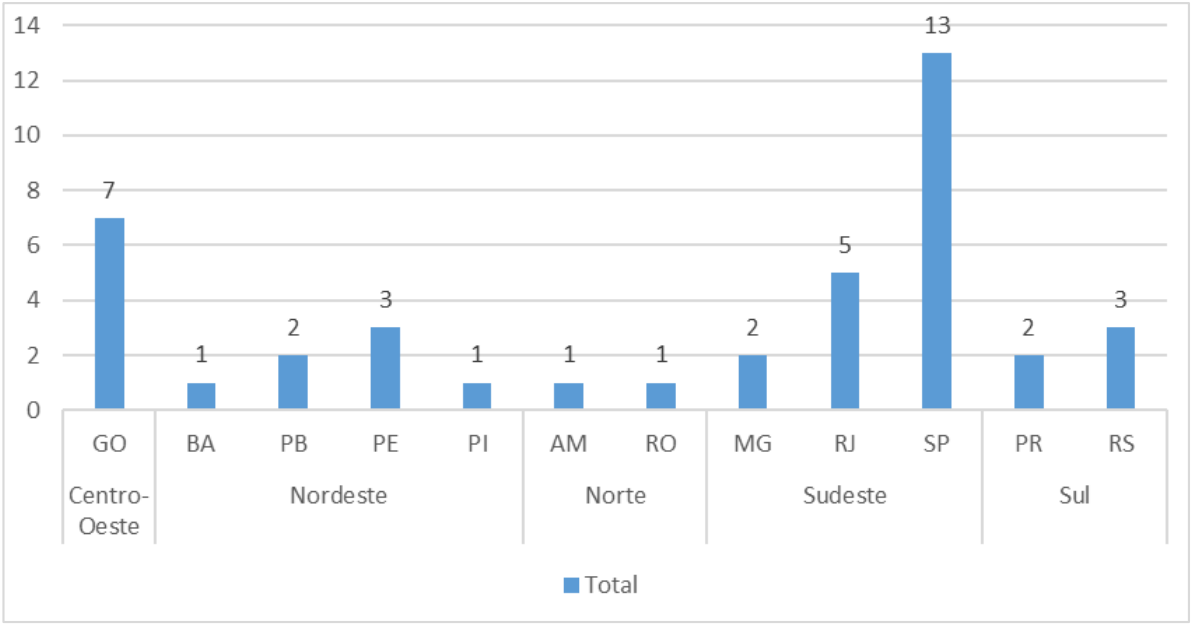
Dentre as 90 teses selecionadas, um dos primeiros aspectos a observar diz respeito às prevalências quanto às abordagens metodológicas e à abrangência de suas pesquisas. Em coerência com a tendência predominante de investigações mais qualitativas no campo educacional, nenhum dos trabalhos analisados foi identificado como de natureza estritamente quantitativa. Em algumas exceções, dada a utilização de análises estatísticas nos estudos, algumas pesquisas se identificam como quali-quantitativas. No entanto, dentro do universo das abordagens qualitativas, quatro variações epistemológicas se destacam pelas representações que assumem em relação ao objeto/tema da educação integral: a) a abrangência das pesquisas, tendendo para o universo local, municipal e estadual e para as políticas e experiências nele empreendidas; b) pesquisas de estudos de caso; c) pesquisas comparativas, explorando realidades nacional e internacionais; e d) metapesquisas ou de revisão de literatura.

Essa questão do nível de abrangência merece atenção, em se tratando de pesquisas em nível de doutorado, porque foi identificado um quantitativo bastante significativo de trabalhos baseados na exploração de realidades locais, que não assumem pretensões de generalização de suas discussões para contextos mais amplos e/ou de aprofundamentos críticos em torno do conceito educação integral e de suas implicações no processo de formação dos indivíduos. Nesse sentido, sou levado a entender, como veremos na seção em que exploro a categoria “perspectivas conceituais de educação integral”, que essa tendência de as pesquisas se voltarem mais para o microcosmo local, pode ser um sintoma mais associado ao caráter nebuloso do objeto educação integral e de seu conceito, que ao delineamento em si das pesquisas.

Dentre os trabalhos selecionados, quase 50% deles (41 no total), direcionaram suas investigações para políticas e experiências educativas implementadas em nível de município ou estado, com predominância naqueles pertencentes à região Sudeste,

seguidos pelas regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sul e Norte, conforme ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Pesquisas de abrangência local (Municipal/Estadual)



Fonte: Elaboração do autor.

Objetivamente falando, a eclosão e o rápido crescimento do número de trabalhos associados à educação integral na segunda década dos anos 2000 indica claramente que a onda de programas e políticas voltados para a educação integral de crianças e adolescentes, surgida nos municípios e estados das diferentes regiões do país, não se deve a um fenômeno coletivo, histórico e de abrangência nacional, de clara consciência e compreensão teórica e filosófica de educadores e gestores de sistemas de ensino sobre a importância da formação integral para a população. Pelo contrário, a incidência das pesquisas indica que foi justamente uma ideia nebulosa e imprecisa de educação integral, que se fez presente a partir de uma política nacional de indução progressiva da chamada educação integral em tempo integral, que se estendeu a municípios de todas as Unidades da Federação, fomentando uma ampla eclosão de políticas e programas de ampliação da jornada escolar com financiamento governamental.

Aos pesquisadores da educação, é absolutamente compreensível e justificável que busquem a leitura, a interpretação e a avaliação críticas desse fenômeno e de suas manifestações na realidade imediata, o que faz desta um campo empírico privilegiado por excelência.

Exatamente por isso, também compreendo, nesse contexto, a importância das pesquisas que identificaram sua abordagem metodológica como estudo de caso (SANTOS, 2014; FIGUEIREDO, 2018; SANTOS, 2018; CAMPOS, 2019; SANTOS, 2023b), pois embora cada caso não seja generalizável, o nível de profundidade e detalhamento com que é explorado, somado a outros tantos que vão sendo explorados e relatados em diferentes contextos, permite-nos uma construção cada vez mais sólida sobre as diferentes nuances, possibilidades e problemáticas em torno do tema. Quanto menos clareza temos sobre os meios de aplicação de uma generalização, mais necessário nos parece deter-nos na exploração e compreensão de casos específicos.

Outras teses que também se identificam como estudos de caso, se destacam por assumirem como objetos de estudo experiências internacionais, como a Escola a Tempo Inteiro (ABDULMASSIH, 2015) e a Escola da Ponte no contexto da segunda década do século XXI (EVANGELISTA, 2022), em Portugal. E somando-se a essas, há ainda quatro outros trabalhos que exploram comparativos internacionais de experiências que visam a educação integral. Bittencourt (2017) compara os contextos do Brasil e Portugal, no que diz respeito à política curricular para a educação integral, com foco na formação de professores, e Schimonek (2017) também compara programas para a educação em tempo integral desses dois países, quanto às suas implicações sobre as desigualdades educacionais.

Em mais dois comparativos, temos a tese de Fonseca (2014), que discute sobre a política de ampliação do tempo escolar nos contextos Brasil e Argentina, e o trabalho de Spíndola (2018), que na verdade faz uma análise local da Escola em Tempo Integral e do Programa Mais Educação, no contexto do município de Valença-RJ, mas recorrendo a exemplos da Coreia do Sul, Finlândia, Espanha, EUA e China para ampliar o seu conhecimento e seu poder de análise, como expressa a própria autora.

A quarta variação epistemológica que destaco neste estudo diz respeito a duas teses que fazem uma revisão de literatura e uma metapesquisa associadas ao tema da educação integral. Com o trabalho “Pesquisando a relação Educação integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?”, Rosa (2016) faz uma exploração consistente de três eixos de estudo: (1) educação integral, (2) tempo integral e (3) currículo, constando que

> [...] diversas experiências de educação integral e(m) tempo integral vêm emergindo nos sistemas públicos de ensino do país. Além disso, as

> dissertações e teses, publicadas entre os anos 2000-2012, revelaram que os currículos dessas experiências se organizam em jornada ampliada, na escola ou em espaços parceiros, com práticas diversificadas (aulas ou atividades) e sujeitos formadores que não possuem poder, enquanto grupo, e, em alguns casos, autonomia, como profissionais. (ROSA, 2016, p. 5)

Na segunda tese, intitulada “Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil: metapesquisa de Teses e Dissertações”, Freitas (2023) faz uma abordagem bastante interessante do tema da educação integral, invertendo o seu lugar de protagonismo na consideração do objeto. Em pesquisas anteriores, como a de Rosa (2016), a ampliação da jornada escolar, ou o tempo integral, é um dos vieses compreendidos na relação entre educação integral e currículo. Em Freitas (2023), educação integral é apenas um dentre cinco conceitos atribuídos às PAJEs, a saber: “a) Escola de Tempo Integral; b) Jornada Ampliada; c) Educação Integral; d) Educação em Tempo Integral; e e) Educação Integral em Tempo Integral.” (FREITAS, 2023, p. 6).

Recorrendo a uma analogia, essa inversão na consideração do peso do conceito educação integral parece evidenciar que sua consistência está mais próxima à de um terreno de areia movediça, enquanto o conceito de Política de Ampliação da Jornada Escolar (PAJE), explorado por Freitas (2023), se revela um terreno cada vez mais firme, com materialidade mais claramente alcançável, além de ser menos ambicioso em termos filosóficos e teleológicos. Nesse sentido, a educação integral é então entendida como um conceito que continua a carecer de reflexões, junto com sua prática contemporânea. Não obstante, mesmo o conceito de PAJE não está isento de incompletudes e incertezas, como adverte a autora:

> Como se trata de um subcampo da Política Educacional, ainda em construção, há uma série de incompletudes e incerteza nas terminologias e conceitos empregados na análise das Políticas de Ampliação da Jornada Escolar. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de: a) um diálogo permanente entre os agentes e pesquisadores que compõem o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP); b) a definição de orientações para a implementação das PAJEs por meio de legislações educacionais em nível nacional, para que estas se estruturem enquanto política de Estado; e c) reflexões acerca do conceito de Educação Integral e sua prática contemporânea. (FREITAS, 2023, p. 6)

A seguir, passo a explorar as três categorias em que foram distribuídas as 90 teses selecionadas para análise neste estudo, iniciando por aquela que aglutina a maior quantidade de trabalhos (40 teses, 44,4% do total), evidenciando a centralidade que a proposição de uma abordagem curricular voltada para a educação integral,

ligada a políticas de ampliação da jornada escolar, tem ocupado na discussão do tema pela pesquisa educacional nas duas últimas décadas.

4.3 Currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar

No Quadro 4, a seguir, estão elencadas as teses associadas à categoria 1, que se desdobrada em cinco eixos de análise, em função das ênfases atribuídas pelas diferentes teses: a) aspectos curriculares; b) políticas de ampliação da jornada escolar; c) políticas estaduais e municipais; d) políticas nacionais; e e) parcerias com instituições religiosas para educação integral.

Quadro 4 – Teses da categoria 1: Currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar

Título	Autor/Ano
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL	VASCONCELOS, 2012;
INTERESSES, DILEMAS E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARICÁ (RJ)	SILVA, 2013;
AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: Uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina	FONSECA, 2014;
UMA LEITURA HISTÓRICO-CONTEXTUAL DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	MOURA, 2014;
POLÍTICAS PARA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: Estratégia para a construção da educação integral?	SILVA, 2014;
AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO" EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL'	MOSNA, 2014;
POLÍTICAS PÚBLICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL FAZEM DIFERENÇA? Um estudo do programa Mais Educação	SANTOS, 2014;
O TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: Uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder	VIVIAN, 2015;
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E ESCOLA A TEMPO INTEIRO: Um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal	ABDULMASSIH, 2015;
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO ESCOLAR: Possibilidades ao debate	ANDRADE, 2015;
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM OUTROS PROGRAMAS SOCIAIS FEDERAIS NO COMBATE À POBREZA E À VULNERABILIDADE SOCIAL: Intenções e tensões	CARARO, 2015;
ESCOLA DO NADA? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004	LENARDAO, 2016;
PESQUISANDO A RELAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO NO BRASIL - PERÍODO 2000-2012. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?	ROSA, 2016;

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E PORTUGAL: Implicações sobre as desigualdades educacionais	SCHIMONEK, 2017;
O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO: A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral	GARCIA, 2017;

Quadro 4 – Teses da categoria 1: Currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar

...Continuação

Título	Autor/Ano
O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: As tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação	MENDONÇA, 2017;
A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: Um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação	RIBEIRO, 2017;
PROGRAMA DIADEMA MAIS EDUCAÇÃO: Uma experiência de educação integral e proteção integral	SANCHES, 2017;
A FALÁCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O DOMÍNIO IMPERIALISTA: Um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia	SILVA, 2017;
O CURRÍCULO PRATICADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Concepções, práticas e limitações da educação integral	SOUZA, 2017;
A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: Análise da política e seus efeitos	FIGUEIREDO, 2018;
TEMPO ESCOLAR ESTENDIDO: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)	MARQUES, 2018;
PARCERIAS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: A experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação	PAIVA, 2018;
O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: Uma avaliação política da Política.	MONTEIRO, 2018;
EDUCAÇÃO [EM TEMPO] INTEGRAL: A contribuição do Programa Mais Educação - PME à comunidade escolar em um município da Serra Gaúcha/RS	PERUZZO, 2018;
A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Um estudo no município de Valença	SPÍNDOLA, 2018;
ESPAÇO E TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA: Os impasses da formação na sociedade moderna	LACERDA, 2019;
PROGRAMA (NOVO) MAIS EDUCAÇÃO: Estratégia da governamentalidade neoliberal para a condução das condutas de todos e de cada um	ALMEIDA, 2019;
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O PAPEL DOS COMITÊS TERRITORIAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO (2009-2006)	FLORIDO, 2020;
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Uma política progressista de educação integral em tempo integral	SOARES, 2020;
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: Um projeto societário multifacetado?	EVANGELISTA, 2021;
EDUCAÇÃO INTEGRAL: Repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares	LIMA, 2021;
O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL – PEI COMO POLÍTICA DE EXPANSÃO DE JORNADA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012–2020)	MOREIRA, 2021;

NEOLIBERALISMO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: Sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022)	VIANNA, 2021;
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E RESSIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: Limites e possibilidades	ARAUJO, 2022;

Quadro 4 – Teses da categoria 1: Currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar

...Continuação

Título	Autor/Ano
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: A produção de sentidos na implementação do turno único	MOTA, 2022;
EDUCAÇÃO INTEGRAL E JUSTIÇA CURRICULAR: Projeto Escola Trabalho de Confecção em São Bernardo do Campo (2011-2016)	SIRAQUE, 2022;
POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJES) NO BRASIL: Metapesquisa de Teses e Dissertações	FREITAS, 2023;
A FINALIDADE EDUCATIVA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A perspectiva dos alunos do ensino fundamental anos finais	GUIMARÃES, 2023;
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI: Análise da gênese e dos fundamentos da proposta	SANTOS, 2023b;

Fonte: Elaboração do autor.

4.3.1 Aspectos curriculares

Neste eixo se encontra um conjunto de trabalhos que exploram questões relacionadas à concepção da educação integral sob o viés do currículo, tais como a tese de Gigante (2021), que põe seu foco em “interpretar a significação de Educação Integral posta em marcha pela Base Nacional Comum Curricular” (p. 6); os trabalhos que discutem os conceitos e práticas de integração curricular (RIBEIRO, 2017; BECKER, 2021; LIMA, 2021), justiça curricular (SANCHES, 2017; SOARES, 2020; SILVA, 2022; SIRAQUE, 2022), política curricular (BITTENCOURT, 2017; GIGANTE, 2021) e redesenho curricular associado a financiamento público (LIMA, 2021). Também nesse eixo há trabalhos que exploram o currículo a partir de experiências voltadas para a educação popular (PACHECO, 2014; LIMA, 2019), e vários outros que discutem as mais diversas realidades e problemáticas na concepção e operacionalização de currículos voltados para a educação integral (VIVIAN, 2015; ROSA, 2016; BITTENCOURT, 2017; RIBEIRO, 2017; SOUZA, 2017; BECKER, 2021; GIGANTE, 2021; LIMA, 2021; MOTINHO, 2021; SIRAQUE, 2022).

4.3.2 Políticas de ampliação da jornada escolar

Há uma diversidade bastante acentuada de trabalhos que discutem as políticas de ampliação da jornada escolar, com acentos marcados em alguns temas que, para facilitar a percepção do conjunto, preferi organizá-los no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Aspectos e teses sobre as Políticas de Ampliação da Jornada Escolar

Aspectos das PAJEs	Teses
Políticas Públicas / PAJEs	VASCONCELOS, 2012; SILVA, 2013; FONSECA, 2014; MOSNA, 2014; MOURA, 2014; SANTOS, 2014; SILVA, 2014; ABDULMASSIH, 2015; ANDRADE, 2015; CARARO, 2015; VIVIAN, 2015; ARAUJO, 2016; LENARDAO, 2016; PALMEIRA, 2016; SILVA, 2016; SCHIMONEK, 2017; SILVA, 2017; FIGUEIREDO, 2018; MONTEIRO, 2018; SILVA, 2018; MODESTO, 2020; MÓL, 2020; SOARES, 2020; MOREIRA, 2021; VIANNA, 2021; ESTEVÃO, 2022; SANTOS, 2022; SIRINO, 2022; FREITAS, 2023; MALPIGHI, 2023; SANTOS, 2023a; SANTOS, 2023b;
Educação em Tempo Integral / Estendido	FONSECA, 2014; MOSNA, 2014; MOURA, 2014; SANTOS, 2014; SILVA, 2014; SOARES, 2014; ABDULMASSIH, 2015; ANDRADE, 2015; CARARO, 2015; SANTAIANA, 2015; VIVIAN, 2015; ARAUJO, 2016; LENARDAO, 2016; PALMEIRA, 2016; PEREIRA, 2016; SILVA, 2016; BITTENCOURT, 2017; PAIVA, 2017; RIBEIRO, 2017; SCHIMONEK, 2017; ALMEIDA, 2018; FIGUEIREDO, 2018; MARQUES, 2018; PAIVA, 2018; PERUZZO, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2018; SPÍNDOLA, 2018; CAMPOS, 2019; FILEMON, 2019; LACERDA, 2019; OLIVEIRA, 2019; FLORIDO, 2020; MACIEL, 2020; MÓL, 2020; SOARES, 2020; EVANGELISTA, 2021; LIMA, 2021; MOREIRA, 2021; PAGLIA, 2021; SILAZAKI, 2021; VIANNA, 2021; ARAUJO, 2022; ESTEVÃO, 2022; LEITE, 2022; MOTA, 2022; SILVA, 2022; FREITAS, 2023; GUIMARÃES, 2023; MALPIGHI, 2023; SANTOS, 2023a; SANTOS, 2023b;
Comitês Territoriais	FLORIDO, 2020;
Espaço / Ambiente Escolar	LENARDAO, 2016; PAIVA, 2018; LACERDA, 2019; LIMA, 2021; ARAUJO, 2022;
Tempo Escolar	VIVIAN, 2015; PALMEIRA, 2016; MARQUES, 2018; LIMA, 2021;
Financiamento	LIMA, 2021; MOREIRA, 2021.

Fonte: Elaboração do autor.

4.3.3 Políticas nacionais

Conforme apresentado no Quadro 6 e ilustrado no Gráfico 4, o Programa Mais Educação – PME representa a política nacional mais explorada, em quase 80% (71 trabalhos) de todas as 90 teses selecionadas neste estudo, evidenciando ser essa política a principal deflagradora das reflexões e discussões das pesquisas associadas ao tema da educação integral.

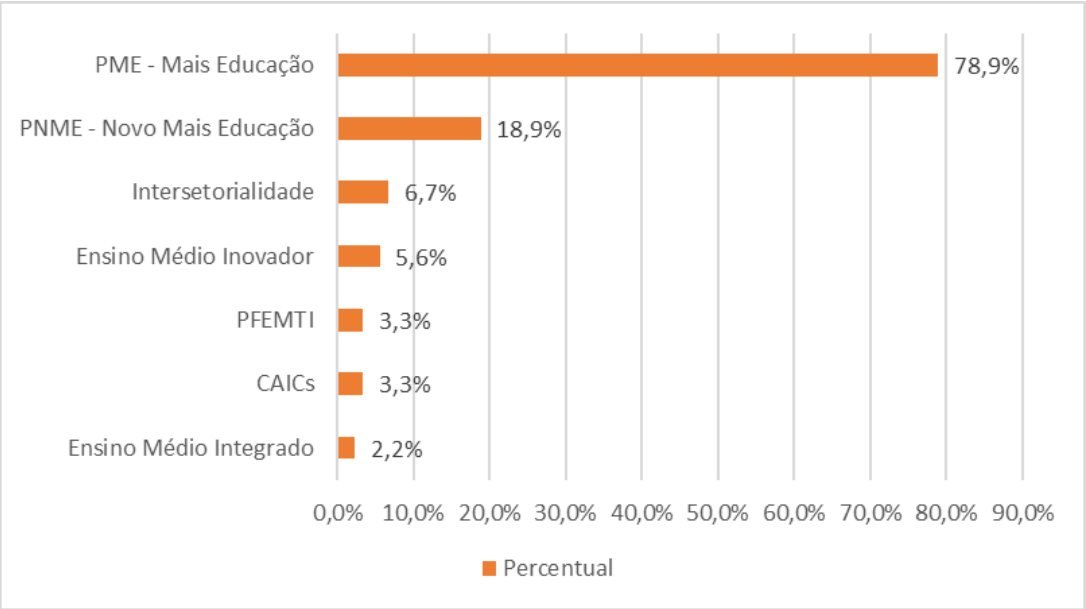
> O Programa MAIS EDUCAÇÃO, instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007 (Publicadas no Diário Oficial da União de 26 de abril de 2007), é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado por municípios e estados para o recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC. O Programa tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. (BRASIL, 2009, p. 13-14)

Quadro 6 – Políticas nacionais para educação integral e teses que as discutem

Política	Teses
CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente	MACIEL, 2020; MOTA, 2022; SIRINO, 2022;
Programa Mais Educação	OLIVEIRA, 2012; VASCONCELOS, 2012; SILVA, 2013; FONSECA, 2014; MOSNA, 2014; MOURA, 2014; PACHECO, 2014; SANTOS, 2014; SILVA, 2014; SOARES, 2014; ABDULMASSIH, 2015; ANDRADE, 2015; CARARO, 2015; SANTAIANA, 2015; VIVIAN, 2015; ARAUJO, 2016; BRAGA, 2016; LENARDAO, 2016; PALMEIRA, 2016; PEREIRA, 2016; ROSA, 2016; SILVA, 2016; BITTENCOURT, 2017; MENDONÇA, 2017; PAIVA, 2017; RIBEIRO, 2017; SANCHES, 2017; SCHIMONEK, 2017; SILVA, 2017; SOUZA, 2017; ALMEIDA, 2018; DIETZ, 2018; FIGUEIREDO, 2018; MONTEIRO, 2018; PAIVA, 2018; PERUZZO, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2018; SPÍNDOLA, 2018; ALMEIDA, 2019; CAMPOS, 2019; FILEMON, 2019; LACERDA, 2019; LIMA, 2019; OLIVEIRA, 2019; FLORIDO, 2020; MACIEL, 2020; MODESTO, 2020; MÓL, 2020; SOARES, 2020; BECKER, 2021; DUTRA, 2021; GIGANTE, 2021; LIMA, 2021; MIRANDA, 2021; MOREIRA, 2021; SILAZAKI, 2021; ARAUJO, 2022; ESTEVÃO, 2022; EVANGELISTA, 2022; LEITE, 2022; MOTA, 2022; SANTOS, 2022; SILVA, 2022; SIRINO, 2022; ARAÚJO, 2023; FREITAS, 2023; GUIMARÃES, 2023; MALPIGHI, 2023; SANTOS, 2023a; SANTOS, 2023b;
Programa Novo Mais Educação	MENDONÇA, 2017; DIETZ, 2018; MONTEIRO, 2018; PAIVA, 2018; PERUZZO, 2018; SILVA, 2018; ALMEIDA, 2019; CAMPOS, 2019; FILEMON, 2019; OLIVEIRA, 2019; MACIEL, 2020; SILAZAKI, 2021; LEITE, 2022; MOTA, 2022; SANTOS, 2022; SIRINO, 2022; MALPIGHI, 2023;
Intersetorialidade	SILVA, 2013; CARARO, 2015; SANTAIANA, 2015; SANCHES, 2017; LIMA, 2021; MALPIGHI, 2023;
Programa Ensino Médio Inovador	ARAUJO, 2016; SILVA, 2016; FILEMON, 2019; SANTOS, 2022; SANTOS, 2023a;
PFEMTI	SANTOS, 2018; VIANNA, 2021; SANTOS, 2023a;
Ensino Médio Integrado	GARCIA, 2017; PAGLIA, 2021;

Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 4 – Políticas nacionais para educação integral exploradas nas teses



Fonte: Elaboração do autor.

A intersetorialidade, assumida com a política de gestão pública adotada na implementação do PME, visando "aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens" (BRASIL, 2009, p. 25) também é problematizada por um grupo considerável de pesquisadores (SILVA, 2013; CARARO, 2015; SANTAIANA, 2015; SANCHES, 2017; LIMA, 2021; MALPIGHI, 2023).

> A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009, p. 25)

O Programa Novo Mais Educação – PNME, que veio suceder o PME a partir de 2016, é discutido com menor ênfase, em apenas 18,9% das teses (17 no total), uma vez que a concepção que orienta a sua instituição tem sido considerada um retrocesso, em relação ao PME que o antecede, enquanto política de indução à educação integral (MENDONÇA, 2017; DIETZ, 2018; MONTEIRO, 2018; PAIVA, 2018; PERUZZO, 2018; SILVA, 2018; ALMEIDA, 2019; CAMPOS, 2019; FILEMON, 2019; OLIVEIRA, 2019; MACIEL, 2020; SILAZAKI, 2021; LEITE, 2022; MOTA, 2022; SANTOS, 2022; SIRINO, 2022; MALPIGHI, 2023).

> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a

> aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. (BRASIL, 2024)

Quanto às demais políticas, três teses fazem uma retomada da experiência dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAICs, desenvolvida nos anos 90 (MACIEL, 2020; MOTA, 2022; SIRINO, 2022). As políticas nacionais restantes são voltadas para o ensino médio, com presença em 11,1% das teses (10 no total). Três trabalhos exploram o PFEMTI – Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral[78] (SANTOS, 2018; VIANNA, 2021; SANTOS, 2023a); dois outros discutem sobre o Ensino Médio Integrado[79] (GARCIA, 2017; PAGLIA, 2021); e os cinco demais têm foco no ProEMI[80] (ARAUJO, 2016; SILVA, 2016; FILEMON, 2019; SANTOS, 2022; SANTOS, 2023a).

4.3.4 Políticas estaduais e municipais

As políticas estaduais e municipais dedicadas à “educação integral” foram bastante exploradas nas teses, sendo enfatizadas, sobretudo, aquelas induzidas pelo PME, a partir do ano de 2007. Entre essa políticas estão a dos CEPIs – Centros de Ensino em Período Integral[81] no Estado de Goiás (FILEMON, 2019); a dos CETIs – Centros de Educação de Tempo Integral, no Estado do Piauí, a partir de uma análise sobre a prática educativa dos professores (SOARES, 2014); a das EMEFEIs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral, da cidade de Campinas-SP (MODESTO, 2020); a da ETI – Escola de Tempo Integral, da Rede estadual de São Paulo (LACERDA, 2019; SILAZAKI, 2021); a do PEI-PE – Programa de Educação Integral de Pernambuco, iniciado em 2004 (ARAUJO, 2016; SILVA, 2016); a do PEI-SP – Programa Ensino Integral, do Estado de São Paulo (MARQUES, 2018; LACERDA, 2019; EVANGELISTA, 2021; MOREIRA, 2021; SILVA, 2022); Programa

---

78 Instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, com regulamento posterior pela Portaria nº 2.116, de 2 de dezembro de 2019.

79 Ensino médio integrado com formação profissional técnica.

80 O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. (BRASIL, 2024.)

81 Criados pela Lei n.º 17.920, de 27 de dezembro de 2012, do Estado de Goiás. (FILEMON, 2019)

Cidadescola, em Presidente Prudente, SP (OLIVEIRA, 2019; FLORIDO, 2020); a do PEI-BH – Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte (PAIVA, 2018); e a do Turno Único[82], no município do Rio de Janeiro (PALMEIRA, 2016; MOTA, 2022).

Não obstante, parte das teses também foi dedicada a uma discussão analítica de experiências de grande representatividade no país, como os Centros de Educação Popular Carneiro Ribeiro, ou Escolas-Parque, ocorridas na Bahia, nos anos 1950, por inspiração do educador Anísio Teixeira, experiência considerada um "marco referencial para a maioria das políticas públicas de educação integral brasileiras" (MOSNA, 2014, p. 75), entendimento corroborado também por outros pesquisadores (MACIEL, 2020; MODESTO, 2020; MOTA, 2022; SIRINO, 2022; SANTOS, 2023b).

Outra política estadual que recebeu atenção em pelo menos sete das teses analisadas (MOSNA, 2014; PALMEIRA, 2016; MACIEL, 2020; MODESTO, 2020; MOTA, 2022; SIRINO, 2022; SANTOS, 2023b) foi a dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, instituídos no Rio de Janeiro, quando das duas gestões do governador Leonel Brizola, de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994. É considerada por Mosna (2014, p. 79) "a experiência brasileira mais conhecida e polêmica de escola pública de tempo integral".

4.3.5 Parcerias com instituições religiosas para educação integral

Partindo da experiência do Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte, a tese de Paiva (2018) é a única entre as selecionadas para o estudo que explora a questão das implicações de parcerias com instituições religiosas para a laicidade da educação. Tomando como categorias de análise a "(i) educação em tempo integral e educação integral e (ii) espaços escolares", a autora assume como objetivo de seu trabalho "analisar implicações das parcerias entre escolas públicas e espaços com vínculos religiosos para a laicidade na educação, no contexto de atuação da política municipal de educação integral em tempo integral de Belo Horizonte (MG)". (PAIVA, 2018, p. 8)

> Os resultados da investigação permitiram-nos inferir que as implicações para a laicidade na educação podem não ser tão consideradas pelos sujeitos envolvidos na formulação e atuação da política educacional em debate, reforçando que a parceria com as instituições religiosas para a utilização de

[82] Lei nº 5225/2010 (Lei do Turno Único), que possui vinculações com o PME e com o projeto dos CIEPs, uma vez que a operacionalização do turno único se desenvolve também nessas instalações.

> suas dependências físicas ocorre, primordialmente, pela necessidade de espaços e não necessariamente por considerar a dimensão religiosa integrante da educação integral escolar. Disso resulta a naturalização de práticas religiosas no âmbito escolar, algumas já evidenciadas em diferentes estudos, ao ponto de acrescentarmos outra prática, ainda pouco observada, mas que também representa uma das formas do aspecto religioso se fazer presente na escola pública: a utilização, mediante cessão ou locação, de espaços com vínculos religiosos. Além disso, nossas análises nos conduziram a observar o predomínio de uma „visão contemporânea" de laicidade, compreendida na perspectiva do diálogo com a totalidade de religiões e crenças, evidenciando a polissemia do conceito, que se apresenta de forma nebulosa, possibilitando diversos entendimentos e práticas. (PAIVA, 2018, p. 8)

4.4 Perspectivas conceituais de educação integral

Nesta categoria, foram elencadas 25 teses, listadas no Quadro 7, a partir das quais é possível identificar uma polissemia em torno do conceito educação integral na pesquisa em educação. A categorização desse grupo de teses, no entanto, não deve sugerir que somente nelas haja uma exploração polissêmica do conceito de educação integral, mas, sobretudo, que elas enfatizam certos vieses conceituais em torno do tema, diferentemente da maioria dos demais trabalhos analisados. Vale dizer que, das 90 teses selecionadas, pelos menos 74 delas abordam explicitamente o tema da educação integral, embora explorando-o principalmente a partir da política governamental de indução à educação integral representada pelo Programa Mais Educação (PME). Por isso, nesta seção também contemplo as contribuições conceituais de teses agrupadas nas outras duas categorias, fazendo alguns destaques: i) educação integral como educação multidimensional do ser humano; ii) educação Integral como formação humana integral ou omnilateral; iii) educação integral como PAJE; iv) educação integral como educação para a equidade educacional; v) integralidade, transcendência e espiritualidade; e vi) perspectivas sociológicas da educação integral.

Nas teses categorizadas são explorados olhares menos correntes nas pesquisas, como a análise da ênfase dada ao tema educação integral nas políticas educacionais (GIGANTE, 2021; SIRINO, 2022); a educação integral inspirada na Carta das Cidades Educadoras de Barcelona, de 1990 (BRUGGEMANN, 2022); a educação integral pensada como um direito para a educação infantil (MOTINHO, 2021), ou problematizada a partir do viés do protagonismo juvenil e da justiça

curricular no ensino médio (SILVA, 2022), ou concebida como um ideário pedagógico e missão institucional para o ensino superior (ALMEIDA, 2007).

Quadro 7 – Teses da categoria 2: Perspectivas conceituais de educação integral

Título	Autor/Ano
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: Em direção a uma educação escolar multidimensional	CAVALIÉRI, 1996;
O ATUAL PARADIGMA PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS E A PROPOSTA DE PIERRE FAURE: Educação personalizada e solidariedade.	KLEIN, 1997;
DIDÁTICA TRANSPESSOAL: Perspectivas inovadoras para uma educação integral.	SALDANHA, 2006;
LÉON DEHON: Educação integral ideário pedagógico e missão institucional	ALMEIDA, 2007;
EDUCAÇÃO E INTEGRALIDADE: O conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff	FREIRE, 2014;
A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PARA TODOS E PARA CADA UM	PACHECO, 2014;
O SENTIDO DE FORMAÇÃO EM EDITH STEIN: Fundamento teórico para uma educação integral	ROCHA, 2014;
JUVENTUDES, FORMAÇÃO HUMANA E ESCOLA PÚBLICA: Uma análise dos sentidos da integralidade no Programa de Educação Integral de Pernambuco	ARAUJO, 2016;
EDUCAÇÃO INTEGRAL: Reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno	BRAGA, 2016;
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA	PAIVA, 2017;
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS RELAÇÕES COM EQUIDADE EDUCACIONAL	ALMEIDA, 2018;
EDUCAÇÃO INTEGRAL: A unidade que contém o múltiplo e revela contradições	DIETZ, 2018;
EDUCAÇÃO INTEGRAL: Caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa humana?	MODESTO, 2020;
AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: O sujeito ético	SÁ FILHO, 2020;
INTEGRAÇÃO CURRICULAR: Caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral	BECKER, 2021;
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	GIGANTE, 2021;
EDUCAÇÃO INFANTIL: O direito da criança a educação integral	MOTINHO, 2021;
CAIEIRAS NOS PASSOS DE CIDADE EDUCADORA: A contribuição do ensino formal, não-formal e informal e da Escola Clássica de Atenas para a formação integral do ser humano	BRUGGEMANN, 2022;
EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA DA PONTE NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI	EVANGELISTA, 2022;
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O ENFRENTAMENTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL	LEITE, 2022;
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E JUSTIÇA CURRICULAR: Protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral	SILVA, 2022;
PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO DO NOME EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS POLÍTICAS FEDERAIS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL	SIRINO, 2022;
APRENDER A RECONHECER NAS VIVÊNCIAS JUVENIS O SOLO SAGRADO: Um peregrinar antropológico em compromisso com o telos da formação integral das jovens gerações nos princípios teológicos-pedagógicos da fenomenologia de Edith Stein	TEIXEIRA, 2022;

ESPIRITUALIDADE TRANSRELIGIOSA E EDUCAÇÃO INTEGRAL	LAU, 2023;
PSICOLOGIA E INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS SOCIAIS: Diálogos da Assistência Social com a Educação Integral	MALPIGHI, 2023;

Fonte: Elaboração do autor.

Na tese de Evangelista (2022), a perspectiva de educação integral explorada é a do Movimento da Escola Moderna – MEM, alicerçado nas ideias pedagógicas de Celestin Freinet, através de sua materialização na dinâmica da Escola da Ponte, em Portugal. No estudo, a autora se propõe a "compreender as concepções educacionais nas dinâmicas educativas da Escola da Ponte, e identificar como se equacionou a Educação Integral nas séries iniciais da Educação Básica da referida escola." (EVANGELISTA, 2022, p. 9).

Paiva (2017) e Dietz (2018) refletem sobre a educação integral a partir das perspectivas dos sujeitos que as experimentam, as crianças e os educadores. Em um dos trabalhos, a ênfase se dá na atenção à voz da criança, problematizando a escola de tempo integral (PAIVA, 2017); no outro, através da perspectiva da psicologia socio-histórica, sua autora busca "aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral" (DIETZ, 2018, p. 6), chegando ao entendimento que

> [...] é preciso, antes de tudo, evitar a dicotomização entre sujeito e sociedade para entender a Educação Integral em sua unidade, em sua contradição, em seu movimento, para que assim políticas públicas educacionais possam ser viabilizadas. [...] É preciso, antes de considerar o que é e como realizar a Educação Integral, perguntar-se: em que sociedade vivemos? Quais são as múltiplas determinações que abrangem a minha própria constituição e a constituição da educação? Realizamos uma só educação? Para que e para quem essa educação serve? Só diante do questionamento e de aproximações de respostas a essas perguntas que podemos adentrar naquilo que conceituamos Educação Integral. (DIETZ, 2018, p. 6)

4.4.1 Educação integral como educação multidimensional do ser humano

Pelo menos 74 das 90 teses do estudo abordam diretamente o tema da educação integral, atribuindo-lhe um espectro conceitual que possui ao menos dois aspectos comuns: a) é marcado pela polissemia, em função dos contextos políticos e educacionais e dos momentos históricos a que se refere, não havendo, portanto, um entendimento único possível em torno do seu conceito; e b) é utilizado para designar tanto uma perspectiva de formação humana quanto uma política de educação escolar

baseada em fatores que se relacionam, mas que não se implicam, nem se identificam necessariamente entre si, como jornada escolar ampliada, espaços educativos diversificados e currículo integrado.

Nesse sentido, Rosa (2016) vem destacar o caráter complexo e relativo do tema, declarando que

> O termo educação integral, por si só é, então, complexo e relativo. Complexo porque não pode ser definido a partir de um critério central ou somente quanto à sua historicidade, temporalidade, localidade e sociedade. Relativo porque vai depender do(s) discurso(s) que o definem. Deste modo, essa complexidade e relatividade carregam uma dimensão subjetiva que acumula juízos de valor e, na medida em que se criam currículos e práticas, atendem a uma complexidade dos critérios escolhidos a que se referem.
> Nesses termos, a denominação educação integral não pode ser considerada universal; na verdade, ela deve ser analisada a partir de tendências, critérios e indicadores selecionados. Pensar nesse objeto de análise, portanto, nos impele a identificar e a observar tais aspectos. (ROSA, 2016, p. 59)

Apesar dessa complexidade e relatividade, é possível identificar um entendimento corrente em torno do sentido de educação integral, que a associa ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade ou multidimensionalidade, como o apresentado em Almeida (2018, p. 183):

> [...] a educação integral é diretamente associada à formação do ser humano em sua completude, formando o corpo e a mente do sujeito. Salvaguardadas as características de cada período, as quais influenciaram a concepção de ser humano e, consequentemente, a educação necessária, ou desejada, para sua formação, predomina a noção de que uma educação para ser integral deve formar o ser humano integralmente, não havendo prejuízo de qualquer dimensão em seu processo formativo, embora seja possível perceber uma predominância dos aspectos cognitivos e moral; tradicionalmente, são consideradas como dimensões do ser humano o corpo, aspecto físico, e a mente, aspectos cognitivos e morais.

Outras teses exploram a educação integral a partir de sua intencionalidade de pleno desenvolvimento do ser humano, contemplado em sua multidimensionalidade. Nessas discussões encontram-se enfoques como o da perspectiva da escola de educação integral e da educação escolar multidimensional (CAVALIÉRI, 1996), questionamentos sobre como o princípio do pleno desenvolvimento da pessoa humana ganha materialidade na escola (MODESTO, 2020), além de discussões que assumem como pressuposto que “a integração curricular tem potencial para ampliar perspectivas de formação humana integral em processos de escolarização” (BECKER, 2021, p. 8).

Nesse sentido, segundo essa concepção de educação dos sujeitos em sua multidimensionalidade, a educação integral vai se identificando como formação

integral do ser humano ou como um processo que leva a essa formação integral ou omnilateral, conforme explicitado no tópico seguinte.

4.4.2 Educação Integral como formação integral ou omnilateral do ser humano

Sobre a consideração da educação integral enquanto formação humana integral ou omnilateral, há um conjunto de mais de 20 teses que sustentam esse entendimento (VASCONCELOS, 2012; FREIRE, 2014; MOURA, 2014; ROCHA, 2014; BRAGA, 2016; ROSA, 2016; SILVA, 2016; GARCIA, 2017; SILVA, 2017; ALMEIDA, 2018; MARQUES, 2018; FILEMON, 2019; SÁ FILHO, 2020; BECKER, 2021; LIMA, 2021; MIRANDA, 2021; MOREIRA, 2021; VIANNA, 2021; BRUGGEMANN, 2022; SANTOS, 2022; TEIXEIRA, 2022; FREITAS, 2023).

> A educação integral encontra respaldo no momento em que o eu mais profundo do ser humano se encontra com a sua convicção mais interior, capacitando-o a ir ao encontro do mais interior e profundo do outro. Trata-se de um processo de autenticidade pedagógica a partir do qual o ser humano se descobre como protagonista de um sistema aberto que se encontra em busca da sua verdade e das melhores formas de se reconhecer integralmente humano. (FREIRE, 2014, p. 21)

Nessa perspectiva conceitual, a educação integral assume um viés absolutamente amplo e complexo de formação humana, conforme sintetiza Freire (2014), acima, colocando o sujeito na centralidade das indagações e preocupações da educação (GUARÁ, 2006):

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral [...] agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.
> [...] Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16)

Há trabalhos em que se destacam problematizações sobre “o papel e a importância do ser humano no desafio da formação escolar integral do homem”, ao longo da constituição da sociedade brasileira (SÁ FILHO, 2020, p. 7), e “a educação integral no contexto da educação brasileira, exercendo reflexões acerca da sua dimensão emancipatória” (BRAGA, 2016, p. 7). Neste último trabalho, o autor toma

como referencial o pensamento de Theodor Adorno e os conceitos de esclarecimento e autonomia, como matrizes para uma formação omnilateral ou educação integral emancipatória.

> [...] a dimensão político-filosófica da educação integral no Brasil é orientada historicamente por uma matriz não-crítica em relação à sociedade capitalista e, portanto, voltada para a semiformação, e não para a formação humana. Esta, por sua vez, encontra no pensamento adorniano, elementos de uma formação omnilateral ou educação integral emancipatória que visa desenvolver a racionalidade crítica e ética com todos os seus sentidos físicos e espirituais, valorizando a riqueza subjetiva da sensibilidade humana e libertando-a da razão instrumental, da semiformação e da alienação. (BRAGA, 2016, p. 7)

Ao apresentar o conceito de educação omnilateral, Braga (2016) contextualiza primeiramente a perspectiva da unilateralidade a que o homem é submetido em sua formação, evidenciando, como uma condição e necessidade socio-histórica para sua emancipação, o seu desenvolvimento omnilateral:

> O homem, apesar de sua particularidade que faz dele um indivíduo com necessidades e aberto aos processos de ensino-aprendizagem, mantém uma relação dialética com a totalidade, ou como afirma Marx (2004, p. 108) com "[...] uma coletividade efetivo-individual", sendo sua unidade ou individualidade determinada pelo todo ou pela coletividade, por seu ser social. Pois, na sociedade capitalista, em que predomina a propriedade privada, as classes sociais antagônicas, a divisão social do trabalho, o fetichismo da mercadoria, a alienação, a exploração do homem pelo homem, seus sentidos são corrompidos por um sistema que funciona pelo ter em detrimento do ser. Ele é vítima de uma formação unilateral, direcionada aos interesses do capital, e tem sua sensibilidade humana estranhada, ou seja, tem todos os seus sentidos físicos e também espirituais (como a vontade, o amor, a bondade, a solidariedade etc.) capturados pela dinâmica da sociedade burguesa que o impede de desenvolver sua essência peculiar, sua subjetividade, limitando, inclusive, sua atividade de pensar, criticamente, a realidade da história da luta de classes e transformá-la (MARX, 2004, p. 108-109 *apud* BRAGA, 2016, p. 38).

No texto de Braga (2016), o conceito de educação omnilateral será, então, apresentado nas palavras de Frigoto, como uma categoria do pensamento marxiano:

> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza*. (Grifo do autor). (FRIGOTTO, 2012, p. 265 *apud* BRAGA, 2016, p. 39)

Tendo esse entendimento como pressuposto, uma outra discussão relevante tem sido apresentada de forma bastante recorrente nas teses analisadas, associada às condições necessárias para que essa educação integral aconteça no espaço escolar, como a ampliação do tempo na escola, a ressignificação dos espaços educativos e o desenvolvimento de um currículo integrado:

> [...] educação integral é aquela que forma o ser humano em sua integralidade, completude, em todas as suas dimensões; é aquela que forma o ser humano integral. E, para que essa educação integral aconteça, alguns elementos se fazem necessário: tempo integral; currículo integrado; ressignificação do espaço escolar. Tais elementos compõem a concepção atual de educação integral. (ALMEIDA, 2018, p. 185)

As teses também têm evidenciado que, com a disseminação de experiências e práticas induzidas pelo PME nos sistemas estaduais e municipais de ensino, a consideração da ampliação da jornada escolar, como condição necessária à realização da educação integral, tem feito com que em grande parte dos trabalhos esse aspecto tenha ganhado preponderância sobre o próprio conceito de educação integral, ao ponto de esta passar a ser tratada mais como uma "Política de Ampliação da Jornada Escolar (PAJE)" e menos como uma concepção ampla e complexa de formação do ser humano em sua integralidade, como podemos ver a seguir.

4.4.3 Educação integral como PAJE

"Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs)" é uma formulação utilizada por Freitas (2023) em sua tese de doutorado, baseada em uma metapesquisa de teses e dissertações no Brasil sobre essas políticas. Nas palavras da autora:

> Propomos a utilização do termo Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, o qual pode ser considerado um conceito mais abrangente para incluir as seguintes políticas: a) Educação Integral; b) Escola de Tempo Integral; c) Jornada Escolar Ampliada. d) Educação em Tempo Integral; f) Educação Integral em Tempo Integral; e outras que não apareceram em nossas buscas de maneira tão recorrente. (FREITAS, 2023, p. 20)

A autora argumenta que as PAJEs abrigam "toda política, programa ou projeto que vislumbre a ampliação, tanto do tempo de permanência dos alunos na escola como das possibilidades de desenvolvimento biopsicossocial de crianças e jovens" (FREITAS, 2023, p. 21), mas que, exatamente por isso,

> [...] nem todas as propostas de ampliação da jornada escolar têm propósitos que validam o conceito de Educação Integral, sendo que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais

> significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de processos de Educação Integral. (FREITAS, 2023, p. 21)

Por essa razão, como forma de desambiguação de sentidos, a autora realiza o que denomina de trato terminológico, para cada uma das cinco categorias a partir das quais explora em seu trabalho as denominadas PAJEs: a) Jornada Escolar Ampliada; b) Escola de Tempo Integral; c) Educação em tempo Integral; d) Educação Integral; e e) Educação Integral em Tempo Integral. (FREITAS, 2023, p. 106), conforme apresentado a seguir.

a) Jornada Escolar Ampliada

Para a autora, o termo “jornada escolar ampliada” diz respeito ao “aumento diário do tempo escolar dedicado ao processo de escolarização dos alunos, oferecido em mais de um único turno diário” (FREITAS, 2023, p. 121), embora reconheça, corroborando um entendimento já apresentado por Rosa (2016), a inexistência de um ordenamento legal específico associado ao termo.

> Jornada ampliada: Este conceito [...] não está definido em nenhum ordenamento legal. Porém, acreditamos que ele se refira a um tempo menor que sete horas, que corresponde ao tempo integral, e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso significa dizer que, se a jornada escolar diária tiver quatro horas e meia, cinco horas, cinco horas e meia, seis horas ou seis horas e meia, ela pode ser caracterizada como jornada ampliada. Se for ampliada para sete horas, passa a ser classificada como tempo integral. (ROSA, 2016, p. 58-9)

b) Escola de Tempo Integral

Nas palavras da autora, trata-se da

> [...] instituição de ensino que amplia o tempo de permanência de todos os alunos matriculados em um único turno escolar. [...]
> A Escola de tempo integral, neste sentido, constitui-se em um espaço escolar que oferece uma ampliação da jornada escolar em turno único para todos os alunos matriculados, garantindo os princípios constitucionais que tratam da igualdade e da equidade, o que demanda uma (re)organização completa do currículo visando desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, estético, ético e físico. (FREITAS, 2023, p. 115-116)

c) Educação em tempo integral

Freitas apresenta a “educação em tempo integral” como o conjunto dos “processos educativos que envolvem a comunidade interescolar e extraescolar, que objetiva o desenvolvimento multidimensional dos alunos, assumindo um caráter inclusivo” (FREITAS, 2023, p. 125). Essa concepção supõe que a educação em tempo integral ultrapassa as práticas e experiências vivenciadas no ambiente escolar, e se amplia a todos os espaços e tempos em que os múltiplos aspectos do desenvolvimento dos alunos possam ser acessados e potencializados. Mesmo com essa compreensão, a autora chama a atenção para o fato de que

> A terminologia Educação de Tempo Integral é constantemente utilizada como uma expressão que traduz para a atualidade o mesmo sentido de Educação Integral e, por vezes, consideramos que esse uso pode se tornar profuso caso não haja entendimento de que é necessário incluir outros setores da sociedade para que essa constitua um discurso pedagógico includente. (FREITAS, 2023, p. 125-6)

d) Educação Integral

Mesmo apresentado sob o viés de uma PAJE, o trato terminológico do conceito educação integral é realizado pela autora recorrendo ao aporte de um conjunto de autores que sustentam o conceito a partir de uma perspectiva de desenvolvimento do ser humano em sua multidimensionalidade (SOUSA, 2016a; GONÇALVES, 2006; GUARÁ, 2006; PARO, 2009; MOLL, 2008; COELHO, 2014). De acordo com a autora:

> Educação integral refere-se aos processos educativos que visam o desenvolvimento dos seres humanos em todas as suas dimensões: cognitiva, social, física, afetiva, ética, estética, ou seja, seu desenvolvimento multidimensional. [...]
> Para compreender a produção de conhecimento acerca do conceito de Educação Integral, é necessário (re)visitar aspectos históricos e filosóficos, pois ela se encontra presente em vários períodos da história da educação e da formação do homem. Ao refletir sobre os pensamentos que se formularam dos processos educativos da antiguidade e que influenciaram os conceitos presentes nas escolas hoje, é necessário um olhar que compreenda os aspectos sociais e políticos que foram constituindo os conceitos/terminologias ao longo da história da educação escolar. (FREITAS, 2023, p. 122-123)

e) Educação Integral em Tempo Integral

Finalmente, no trato terminológico da “educação integral em tempo integral” a autora faz referência ao “desenvolvimento multidimensional dos agentes em todos os

espaços e tempos sociais a que pertencem e os quais produzem processos educativos diversos" (FREITAS, 2023, p. 127), indicando que

> A associação do termo 'tempo integral' ao conceito de "Educação Integral" pode ter significado uma estratégia para garantir que a ampliação do tempo dos alunos na escola promovesse uma (re)organização curricular que atendesse aos princípios de escolas de dia inteiro. (FREITAS, 2023, p. 128)

4.4.4 Educação integral como educação para a equidade educacional

Em alguns trabalhos, a educação integral é defendida a partir de um conceito que a identifica como uma educação democrática, com qualidade que se estenda para todos e para cada um dos estudantes (PACHECO, 2014), que garanta equidade educacional como expressão de uma superação efetiva das desigualdades (ALMEIDA, 2018), e que promova o enfrentamento da vulnerabilidade social (LEITE, 2022), garantindo direitos e espaços democráticos (MENDONÇA, 2017).

De acordo com Almeida,

> A educação integral é, na atualidade, automaticamente compreendida como a formação completa do ser humano. Entretanto, é possível sua compreensão sob outras perspectivas, como, por exemplo, como sinônimo de educação em tempo integral e de abordagem inter e transdisciplinar do conhecimento. A educação integral também é associada, na atualidade, à busca da superação das desigualdades educacionais, evidenciando uma estreita relação com a equidade educacional. Sob esta ótica, a educação integral proporcionaria aos alunos o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões a partir da experimentação e vivência dos conhecimentos, de forma que os mesmos fossem relacionados à vida cotidiana e os elementos da vida cotidiana fossem relacionados ao conhecimento curricular, resultando em uma aprendizagem significativa, a qual, por sua vez, seria refletida em melhores resultados educacionais. (2018, p. 8)

A autora explora esse conceito de equidade educacional, associando-o ao conceito de justiça, de tal modo que a equidade deve se fazer presente sempre que condições ditas de igualdade não sejam efetivamente justas.

> Relacionando tal conceito de equidade com a educação, podemos compreender que a equidade é necessária quando as condições de igualdade no acesso às oportunidades educacionais não se configuram como justas, ou seja, quando o acesso às oportunidades educacionais não é suficiente para que todos os alunos se desenvolvam. Isso implica, a nosso ver, que mesmo havendo condições iguais no acesso às oportunidades educacionais, são necessárias ações equitativas que garantam o desenvolvimento de todos os alunos. É justamente aqui, em nosso entendimento, que igualdade e equidade se relacionam em educação. (ALMEIDA, 2018, p. 26)

A equidade também é comprometida quanto a “educação integral”, através da escola de tempo integral, não dá conta de suas promessas. Se por um lado incide na minimização da vulnerabilidade social dos estudantes, mantendo-os mais tempo na escola, por outro não protege da vulnerabilidade institucional.

> Os relatos dos profissionais revelam que a principal forma de enfrentamento da vulnerabilidade social na escola de tempo integral é o maior tempo de permanência no espaço escolar, que protege da vulnerabilidade externa. Ao mesmo tempo, a escola proporciona vulnerabilidade institucional, ao funcionar sem as condições adequadas e sem uma proposta pedagógica consistente. (LEITE, 2022, p. 10)

Por outro lado, os princípios de uma educação democrática também são desrespeitados quando as políticas governamentais se altera desconsiderando os interesses e as necessidades de formação integral dos estudantes e os sentidos quanto ao que se deve compreender como educação integral. Fazendo uma crítica ao movimento de retração da principal política nacional indutora da educação integral, o Programa Mais Educação, e sua substituição pelo Programa Novo Mais Educação, Mendonça (2017) diz que

> Com o “Novo Mais Educação”, instituído pelo governo Michel Temer, o Programa deixa de ser uma política indutora de educação integral no país e passa a ser uma estratégia de melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. A mudança de foco traz a negação do sujeito como carregado de cultura, de valores, de identidades. Não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, não há interlocução com o Outro diverso. É uma reestruturação conservadora num terreno ideológico que repousa em um campo semântico cuja lógica é a meritocracia, a eficiência do mercado e a hierarquia, em detrimento do protagonismo dos sujeitos e de uma lógica de reconhecimento de direitos e espaços democráticos.

4.4.5 Integralidade, transcendência e espiritualidade

A educação integral também tem sido explorada a partir do conceito de integralidade e dos vieses de transcendência e espiritualidade. Em uma das teses, são discutidos “os sentidos da integralidade nos parâmetros normativos e pedagógicos do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco”, buscando analisar, entre outros aspectos, “o modo como a juventude vem sendo tematizada” e “em que medida a atualização do tema da integralidade nos processos de formação dos jovens incorpora efetivamente uma perspectiva multidimensional do ser humano” (ARAÚJO, 2016, p. 7). Numa outra tese (FREIRE, 2014), o conceito de integralidade na educação é analisado em sua relação com a transcendência e a

espiritualidade, a partir do pensamento pedagógico de Paulo Freire, Edgar Morin e Leonardo Boff. Para o autor desse trabalho,

> [...] os pensamentos pedagógicos de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff correspondem a três visões integrais que se afirmam como três formas de espiritualidade, possibilitando a concepção de que diferentes teorias da integralidade humana e da Transcendência implicam diferentes concepções de educação, sobretudo quando a educação é pensada na lógica dos fundamentos. (FREIRE, 2014, p. 9)

Essa noção de integralidade associada à transcendência e à espiritualidade, presente no trabalho de Freire (2014), evidencia uma perspectiva bem pouco explorada da educação integral, contemplada apenas por um pequeno grupo de pesquisadores. Dentre os trabalhos que enveredam por essa linha de estudo, encontram-se a tese de Klein (1997), que discute sobre a educação personalizada e solidariedade, a partir de uma relação entre o paradigma pedagógico dos jesuítas e a proposta do pedagogo jesuíta francês Pierre Faure, analisado pelo autor como uma possibilidade de "mediação para o paradigma jesuítico aterrissar no processo de ensino e aprendizagem" (KLEIN, 1997, p. 6); a tese de Saldanha (2006), que apresenta como perspectiva inovadora para a educação integral a didática e a visão antropológica da Psicologia Transpessoal, "a qual reconhece a espiritualidade e a necessidade de transcendência como inerentes à natureza humana, contemplando o ser em suas dimensões biopsico, sociocultural e espiritual" (SALDANHA, 2006, p. 7); a tese de Lau (2023), que sugere uma reflexão associada à relação entre a educação integral e espiritualidade transreligiosa, através de um olhar "transdisciplinar, transcultural, transreligioso e complexo"[83]; e ainda os trabalhos de Rocha (2014) e Teixeira (2022), que exploram as contribuições de Edith Stein, como fundamentos para a educação integral.

> O conceito de formação é central na obra pedagógica de Edith Stein, que implica a pergunta "como se forma o ser humano?", que deve ser precedida da resposta sobre "quem é o ser humano?" Apoiando-se na fenomenologia de Husserl, na visão aristotélico-tomista e na doutrina católica, Stein percorre um caminho filosófico, psicológico, antropológico, pedagógico e teológico para aclarar essas questões, chegando a conceber o ser humano como uma unidade indivisível de corpo, psique e espírito, que tem em si um potencial a desenvolver, podendo chegar à sua plena realização ou não. Stein questiona uma educação que não leve em consideração o ser humano completo, mas que se limite a fornecer um acúmulo de informações, visando apenas o desenvolvimento intelectual. Para Stein, uma formação humana autêntica forma o homem de modo integral e o conduz à plena realização de si mesmo,

[83] Trabalho não possui divulgação autorizada. Trecho do resumo disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13750232).

> em vista do bem comum, pois cada pessoa que se desenvolve de maneira harmoniosa contribui para o crescimento e desenvolvimento do mundo como um todo. (ROCHA, 2014, p. 7)

Edith Stein, conforme declara a autora, não é uma pessoa fácil de se conhecer "pela complexidade de sua vida, de seus escritos, pela multiplicidade de papéis que desempenhou ao longo da vida" (ROCHA, p. 28):

> Eis aqui uma mulher cuja vida nos apresenta um percurso complexo e dramático, provocando muitas questões. Uma "mulher múltipla" em todos os sentidos: Edith, para sua família; Doutora Stein, na Universidade de Göttingen, quando aluna de filosofia de Edmund Husserl; Edith Stein enquanto militante feminista; Irmã Teresa Benedita da Cruz, após sua conversão e ingresso no Carmelo; número 44.074, como judia deportada pelos nazistas para o campo de concentração de Auschiwitz; Santa Tereza Benedita da Cruz, após ter sido canonizada pela Igreja Católica. (NOVINSKY, 2012, p. 3 *apud* ROCHA, 2014, p. 28)

Para além desses distintos olhares conceituais, que levam a diferentes entendimentos sobre os sentidos atribuídos à educação integral, há outras perspectivas evidenciadas nas teses, que procuram discutir o lugar e a função ocupados pela educação integral na sociedade brasileira e as intencionalidades que a impulsionam, conforme apresentado no tópico a seguir.

4.4.6 Perspectivas sociológicas em torno da educação integral

Duas perspectivas sociológicas têm se destacado nas teses analisadas, uma primeira, presente de forma predominante na maioria dos trabalhos, concebe a educação integral a partir de sua intencionalidade declarada e induzida pelas políticas governamentais, com um viés democratizador do acesso ao conhecimento e à qualidade da educação (ARAÚJO, 2016), resguardando a escola pública como espaço de redução das desigualdades através da garantia da equidade educacional (CARARO, 2015; SCHIMONEK, 2017; ALMEIDA, 2018; LEITE, 2022; MOTA, 2022), proteção integral e enfrentamento da vulnerabilidade social (CARARO, 2015; SANCHES, 2017; LEITE, 2022; MOTA, 2022). Uma segunda perspectiva, explorada por um grupo reduzido de pesquisadores, discute a educação integral a partir de sua concepção associada à racionalidade neoliberal, utilizando de dispositivos como a intersetorialidade para a governamentalidade de condutas (SANTAIANA, 2015; ALMEIDA, 2019; VIANNA, 2021).

Os trabalhos que exploram o viés democrático da educação integral enfatizam seu caráter de política pública, quando os gestores governamentais, em meados dos anos 2000, passaram a apontar a proposta da educação integral como um caminho de ampliação do direito à educação de qualidade (ARAÚJO, 2016).

> A pressuposição mais ampla é que a escola precisava se tornar, ela mesma, um espaço de formação plena para todos os sujeitos, de forma a assegurar o compromisso com um projeto de educação que se caracterizasse pelo respeito aos direitos humanos e à pluralidade dos saberes. A qualidade da Educação Básica passaria a significar, nesse contexto, que o processo educativo carrega diferentes nuances que devem se fazer presentes nas relações de ensino e aprendizagem, ressignificando os arranjos curriculares das escolas, mediante a incorporação de práticas, habilidades, valores e crenças que estão na base do cotidiano dos estudantes. (ARAÚJO, 2016, p. 46)

Retomando as bases legais dessa perspectiva, Araújo (2016) nos lembra que já em seu art. 205, nossa Constituição assegura a educação como um direito de todos, devendo ser desenvolvida em colaboração com toda a sociedade e visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Também resgata esse mesmo entendimento reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 53, e a defesa de progressiva ampliação da jornada escolar, defendida no art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 9.393/96). Mas também esclarece que

> [...] foi com o Plano Nacional da Educação, Lei Nº 10.172/2001, que essas diretrizes foram reafirmadas de modo inequívoco, estabilizando o consenso de que, do ponto de vista legal, os sistemas públicos de educação devem priorizar o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo articulações com o objetivo de expandir as ações educativas e demandando um compromisso ético e político com a inclusão social, por meio da gestão democrática, para que garanta a melhoria da qualidade da educação pública. (ARAÚJO, 2016, p. 47)

Essa perspectiva democrática de educação, na percepção da autora, vem sendo ameaçada por uma crise sem precedentes, que afeta a relação dos sujeitos com o conhecimento.

> Na atualidade, componentes fundamentais do discurso em educação são contestados, deixando de fornecer uma orientação politico-pedagógica capaz de responder aos objetivos de democratização e equidade na distribuição dos conhecimentos. Os processos de modernização, pluralização e secularização produzem uma crise, sem precedentes, da forma escolar, afetando diretamente a relação dos sujeitos com os saberes. (ARAÚJO, 2016, p. 56)

E para que a educação possa cumprir com esses objetivos de democratização e equidade na distribuição dos conhecimentos, as políticas comprometidas com essa causa devem ter a capacidade de debelar quadros de desigualdades instaladas,

através de mecanismos como a intersetorialidade[84]. Essa é a abordagem que Cararo (2015) apresenta em seu trabalho, ao analisar intenções e tensões presentes na relação entre a Educação Escolarizada em Tempo Integral (EETI) e políticas sociais implementadas pelo governo federal no combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social. A autora toma como eixo analítico o Programa Mais Educação (PME) e suas interfaces com programas sociais do governo federal, particularmente o Programa Bolsa Família (PBF).

> A EETI no Brasil, como importante prioridade na agenda pública, além de sua relevante função pedagógica no processo de aquisição do conhecimento, vem incorporando também funções de prevenção à vulnerabilidade e de combate à pobreza, integrada às demais políticas sociais, na perspectiva da intersetorialidade das ações de gestão pública e em redes, da gestão compartilhada no território, assumindo um caráter de política de Estado em construção. (CARARO, 2015, p. 83)

Cararo (2015) apresenta a perspectiva da intersetorialidade como um processo de gestão baseado num princípio de convergência entre diferentes setores, preservando-se relações de respeito à autonomia de cada setor, mas também de interdependência.

> A nosso ver, as necessidades das pessoas e dos grupos sociais referentes à qualidade de vida são integradas. A criança/adolescente estudante necessita de escola de qualidade, mas também de moradia, assistência à saúde, lazer saudável, vivências culturais significativas. Assim, políticas fragmentadas ou itens isolados são ineficazes para promover qualidade de vida e superar os complexos processos de pobreza. (CARARO, 2015, p. 83)

No caso do Programa Mais Educação, a compreensão da intersetorialidade vai ficando mais clara a partir da apresentação de seu objetivo, presente no Art. 1º da Portaria Interministerial 17/07:

> Art. 1° Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007b)

A autora esclarece que foi no contexto da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que o PME foi instituído, em abril de 2007, como um dos componentes do Programa de Ações Articuladas (PAR), com apoio dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte

---

[84] A intersetorialidade é apresentada por Cararo (2015) como “um modelo de gestão de políticas públicas que se sustenta basicamente no exercício sistemático de relações entre diferentes setores” (p. 83), como diferentes ministérios, por exemplo.

e da Cultura, além de também fomentado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, objetivando a formulação de uma política nacional de educação integral em tempo integral. (CARARO, 2015, p. 103). Para a autora, é possível perceber a relação estreita do PME com o combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social, uma vez que, em seu objetivo,

> [...] evidencia-se a amplitude conceitual na visão de EETI como formação integral, por meio da articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal. Entre as justificativas fundantes do PME, destaca-se a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos. (CARARO, 2015, p. 104)

A maioria dos trabalhos analisados, conforme venho enunciando, explora uma perspectiva de educação integral tendo por escopo de análise uma diversidade de experiências induzidas pela política nacional do PME, que por sua vez está embasada, pelos documentos e dispositivos legais nos quais se apresenta, por um viés democrático de educação, que deve promover um amplo acesso a uma educação de qualidade e a diminuição das desigualdades, através de um modelo de gestão intersetorial, que promova o combate à pobreza, a proteção integral e a prevenção à vulnerabilidade social. Esses são entendimentos basilares de partida, presentes na grande maioria dos trabalhos, e que, por diferentes abordagens metodológicas, e nas a partir das mais distintas realidades, os pesquisadores de diferentes regiões do país vêm buscando perceber se tais promessas estão chegando a se concretizar.

Apesar de muitas leituras otimistas e esperançosas, quanto ao ideário de educação integral impresso nessas políticas, nas teses também são identificadas percepções preocupantes quanto às realidades investigadas. Schimonek (2017) resolveu realizar uma análise comparativa entre dois programas governamentais de educação em tempo integral, desenvolvidos em dois contextos de nacionalidades distintas: um deles, o Programa Mais Educação, do Brasil, e o outro, a Escola a Tempo Inteiro, de Portugal. O propósito da pesquisadora foi justamente buscar perceber as implicações desses programas na diminuição das desigualdades educacionais em ambos os países. Ela chegou à constatação de que os programas dos dois países estão associados a orientações e diretrizes de organismos internacionais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco

Mundial, buscando os mesmos objetivos, mesmo com estrutura e organização diferentes, mas que, nos dois casos, pouco influíram na diminuição das desigualdades educacionais no Brasil e em Portugal, dadas as condições mediante as quais foram concebidos e desenvolvidos (SCHIMONEK, 2017). A autora chega à reveladora constatação de que

> Políticas de educação em tempo integral poderão favorecer a diminuição das desigualdades educacionais, desde que bem formuladas e estruturadas com significativos investimentos em recursos materiais, equipamentos e infraestrutura física das escolas, bem como na valorização e formação continuada dos profissionais, fatores estes que contribuirão para a efetivação de um currículo integrado e busca por metodologias de ensino diversificadas. Se ao contrário, a oferta da educação em tempo integral ocorrer em espaços inadequados e precários, sem recursos materiais e equipamentos diversificados, com "profissionais" leigos e a partir de conteúdos aleatórios ou voltados apenas para a intensificação do currículo formal, ocorrerá apenas a ampliação da jornada escolar, sem incidir sobre as desigualdades educacionais e promover a educação integral, ou seja, a formação plena dos educandos em suas múltiplas dimensões. (SCHIMONEK, 2017, 373)

Em uma outra pesquisa, Almeida (2018) parte do entendimento corrente de que a educação integral é também associada à busca da superação das desigualdades educacionais, evidenciando uma estreita relação com a equidade educacional, e assim assume o objetivo de explorar as relações entre as diferentes concepções de educação integral e a equidade educacional, incluindo em suas análises a concepção subjacente ao Programa Mais Educação. A autora chega à conclusão de que "a educação integral se apresenta na atualidade como uma importante forma de se alcançar a equidade educacional". No entanto, também entende que "a substituição do Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação retira a educação integral do foco na busca pela equidade educacional." (ALMEIDA, 2018, p. 7)

Numa outra tese (LEITE, 2022), sua autora também assume o objetivo de analisar a função da escola de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social, a partir de uma política de escolarização em tempo integral desenvolvida no município de João Pessoa-PB. A autora chega ao entendimento de que a função da escola de tempo integral nesse enfrentamento "é o alívio imediato das expressões da questão social na escola, através, sobretudo, da proteção frente à vulnerabilidade externa e oferta da alimentação". A escola, no entanto, submete os estudantes a uma vulnerabilidade institucional, na medida em que "o processo pedagógico como forma de acesso ao conhecimento e fundamental no desenvolvimento dos sujeitos é pouco enfatizado" (LEITE, 2022, p. 248). E conclui confirmando sua tese enunciada de que

> [...] a escola de tempo integral contribui para minimizar situações de vulnerabilidade social imediatas, ainda que de maneira fragmentada e pontual, mas não garante o acesso à diversidade do saber sistematizado, promotor de desenvolvimento, fundamental para que os sujeitos alcancem as formas mais complexas do psiquismo, sendo capazes de pensar sobre a essência dos fenômenos, para além da aparência. [...] Se a escola de tempo integral não garante o desenvolvimento pleno dos sujeitos, consequentemente, não possibilita a transformação da realidade de opressão; ela permanece no caráter pontual e fragmentado. (LEITE, 2022, p. 248)

Os trabalhos acima enunciados indicam claramente que, mesmo numa perspectiva sociológica de educação integral como promotora da democratização do acesso ao conhecimento e de uma educação de qualidade, de proteção social, combate à pobreza e enfrentamento da vulnerabilidade social, há discrepâncias e dissonâncias consideráveis entre o idealizado e o vivido, fazendo-nos pensar sobre condicionantes sociais que fazem com que os discursos e as realidades em torno da educação integral se distanciem tanto. É aqui que se apresentam, então, alguns dos trabalhos analisados que vêm discutir a educação integral a partir de uma segunda perspectiva sociológica, associada à racionalidade neoliberal, que toma em contramão, por exemplo, o modelo de gestão da intersetorialidade como um dispositivo de governamentalidade, a partir de pressupostos foucaultianos.

O primeiro trabalho que trago nessa vertente é a tese de Santaiana (2015), em que a autora analisa a Educação Integral no Brasil e o governamento dos sujeitos escolares, tomando como problemática a investigação de como a educação contemporânea possibilita a emergência do dispositivo de intersetorialidade, a partir da discussão e análise de documentos e orientações legais relacionados à política do Programa Mais Educação. A autora toma como aportes teórico-metodológicos alguns dos estudos e teorizações de Michel Foucault, particularmente os que remetem à abordagem genealógica de pesquisa e aos conceitos de governamentalidade e dispositivo.

Santaiana (2015) defende em seu trabalho a tese de que a educação integral contemporânea não apenas possibilita a emergência do dispositivo de intersetorialidade na educação, mas também se sustenta pela jornada ampliada na escola, como espaço de constituição de uma subjetividade preventiva. Através de práticas intersetoriais da saúde, da assistência social e da cultura, associadas ao PME, ela investe na potencialidade dos sujeitos, tanto na aquisição de conhecimentos escolares, quanto na “aquisição de certas atitudes, como as de prevenção dos riscos para viver mais e melhor”, de tal modo que o sujeito “se reconheça como um sujeito

que vive na intersetorialidade, e que seja e queira estar incluído na vida econômica e, primordialmente, necessita estar em constante processo de aprender" (SANTAIANA, 2015, p. 10). Essa é uma manifestação da governamentalidade, operando sobre o indivíduo.

Governamentalidade, à luz do pensamento foucaultiano, é entendida como uma racionalidade política, que opera, ao mesmo tempo, através de uma tecnologia de poder totalizante e individualizante, por preocupar-se com cada um e com o todo. (p. 35).

> As práticas neoliberais realizam um vasto investimento em intervenções não só puramente econômicas, como também naquelas que atingem o sujeito e as formas deste se ver enquanto cidadão, de direitos, deveres e, principalmente, de escolhas. [...]
> O sujeito é educado para entrar no jogo, permanecer nele e desejar permanecer nele. (p. 41)

Em conformidade com a racionalidade neoliberal, a educação passa a ser orientada pela Teoria do Capital Humano, a partir da qual "os indivíduos precisam se ver como empresas, empresários de si mesmos", que estabelecem para si a responsabilidade de "aprimorar suas competências e aptidões, investindo em si mesmos para se tornarem bons empreendedores, gestores de suas vidas, do sucesso e do fracasso que advierem de suas ações." (p. 42)

> Os sentidos produzidos pelo mercado neoliberal, bem como as subjetividades dos sujeitos, são constantemente fabricados, a partir de princípios de eficácia, eficiência e equidade. Para tanto, é mobilizada uma multiplicidade de estratégias, a fim de constituir subjetividades afeitas a essa lógica. A educação se torna um campo de governamento de condutas, onde tais estratégias podem ser operacionalizadas, por meio das práticas escolares e das políticas educacionais colocadas em marcha nas últimas décadas. (p. 42)

É a partir desse ponto que a autora explora a noção de dispositivo, de matriz foucaultiana, associado à intersetorialidade:

> [...] a urgência histórica atual de constituir os sujeitos afeitos à governamentalidade neoliberal, que tomem para si a responsabilidade por suas vidas, seu sucesso ou seu fracasso individual de acompanhar as mudanças sociais constantes, produziu a necessidade de irromper um dispositivo de intersetorialidade. Sujeitos mais bem formados, em uma condição permanente de aprendentes, estariam mais aptos a competir no mercado neoliberal. Essa formação diz respeito a tudo que permita ampliar as potencialidades do sujeito: a socialização, as práticas de aprendizagem nas artes, os esportes, o meio ambiente, a dramatização e a expressão, sobretudo a capacidade de refazer-se e estar sempre pronto a aprender. Constituir um sujeito integral é constituir um sujeito aprendente, uma estratégia vital para uma sociedade de seguridade. Para isso, ações intersetoriais se tornam estratégias potenciais. (SANTAIANA, 2015, p. 42)

A autora apresenta o conceito de dispositivo nas palavras do próprio Foucault, de quem ele se origina:

> Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito, são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2003, p. 244 *apud* SANTAIANA, 2015, p. 44).

Como, no entanto, essa ideia de dispositivo pode ser percebida e compreendida em associação ao modelo de gestão intersetorial, adotado na implementação do PME como política de indução da educação integral? A autora esclarece esse ponto, evidenciando que

> No PME, os discursos que estabelecem sua produtividade, enquanto prática indutora de uma política educacional, encontraram condições de existência porque outros elementos foram sendo construídos, articulados, sobrepostos e postos em circulação sobre a temática da Educação Integral anterior a esse programa: legislações, propostas pedagógicas, políticas educacionais, entre outros. Toda essa rede que se estabelece vem por fim, a constituir dispositivos ligados às práticas de Educação Integral. (p. 44)

E ainda acrescenta:

> Se em cada período da história da educação brasileira vemos propostas diferenciadas sobre a Educação Integral, acredito que vários elementos heterogêneos se articularam: normativas, prescrições pedagógicas, compromissos internacionais, manuais didáticos, resoluções, leis, planejamentos gerenciais, elementos já citados anteriormente. Tais elementos, potencializados pelas relações de poder e saber, vêm configurar o que, contemporaneamente, chamo de dispositivo de intersetorialidade. (p. 45)

A partir dessa perspectiva explorada por Santaiana (2015), a educação integral e seu dispositivo de intersetorialidade não estariam em desenvolvimento a serviço de uma natureza teleológica de promoção do ser humano pelo desenvolvimento de sua humanidade ou da busca de sua emancipação em relação à capacidade de apreensão da realidade e consciência de suas potencialidades nas relações de trabalho. Tanto a educação integral quanto o dispositivo de intersetorialidade, estariam a serviço da governamentalidade da conduta de todos e de cada um dos indivíduos, controlando garantindo a redução dos riscos e problemas sociais e os custos para o Estado. Esse é um entendimento também alcançado e apresentado no trabalho de Almeida (2019), que tomando como objeto de análise o Programa Novo Mais Educação, explora como ele se constitui em uma forma de governamentalização dos indivíduos e da sociedade brasileira na atualidade. O autor procura mostrar como o dispositivo da

intersetorialidade, atuando nos espaços escolares e sustentado pela jornada escolar ampliada, “quando associado a outros dispositivos contemporâneos, como o dispositivo pedagógico da mídia, contribuem decisivamente para a formação de um sujeito prudente” (p. 6).

> [...] observou-se como o dispositivo da intersetorialidade determina os conhecimentos e tipos de aprendizagens que devem ser explorados e desenvolvidos pelos sujeitos-estudantes, as atitudes e comportamentos que devem aprender a desenvolver, enfim, os tipos de investimentos que precisam fazer sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seus comportamentos e atitudes, para alcançarem uma melhor qualidade de vida. O dispositivo liga os sujeitos a uma verdade que passa a ser a verdade de cada um: a de que é preciso aproveitar todas as oportunidades de aprendizagens possíveis oferecidas pelo Programa, para que possam usufruir de uma vida melhor, uma vida mais segura. Tudo isso apenas pode ser devidamente equacionado se considerado a participação intrínseca de ações biopolíticas; ações de intervenção e de controle reguladores, que se exercem sobre todos e cada um. (ALMEIDA, 2019, p. 135)

Essa é uma perspectiva de educação que atua por um convencimento dos indivíduos a um investimento na gestão de si mesmos, conferindo a si mesmos as responsabilidades por seus sucessos e fracassos. Nesse sentido, o grande poder da governamentalidade neoliberal é justamente a sua capacidade de governamento das condutas dos indivíduos, com o consentimento e a adesão desses mesmos indivíduos, que passam a acreditar que estão no controle de si mesmos e da própria vida, quando, na verdade, não conseguem ter uma mirada crítica quanto às condições de reprodução e ampliação das desigualdades, nem quanto às limitações que a racionalidade neoliberal termina operando sobre as subjetividades e as possibilidades de desenvolvimento da própria humanidade.

Nessa mesma linha de problematização, Vianna (2021) traz em sua tese a discussão para o âmbito da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral - PFEMTI[85], buscando identificar e analisar os sentidos e limites de Educação Integral presentes na PFEMTI e suas relações com o neoliberalismo escolar, chegando ao entendimento de que “o sentido de Educação Integral entrou numa nova arena de disputa a partir de 2016, não mais priorizando os pressupostos de uma formação omnilateral e de emancipação dos sujeitos”, mas apresentando um hibridismo em seus fundamentos epistemológicos e ideológicos.

[85] PFEMTI (Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, Resolução nº 7 de 2016, Portaria nº 1.023 de 04 de outubro de 2018; Portaria nº 2.116 de 06 de dezembro de 2019; Resolução nº 17 de 2020 e o Manual de Execução Financeira para o PFEMTI de 2016). (VIANNA, 2021, p. 5).

“Tal hibridismo mistura elementos que, por serem contraditórios e conflitantes, anulam ou impossibilitam o sentido emancipador da formação integral.” (VIANNA, 2021, p. 5)

> Os dispositivos normativos oficiais e o contexto de produção de seus textos expressam que esta política representa o avanço do neoliberalismo escolar no Ensino Médio, perspectiva que se opõe aos sentidos ontológicos e emancipatórios que marcaram historicamente o conceito de Educação Integral. Essa política se constitui e se propaga a partir de processualidades e mecanismos – conjuntos e combinações de elementos diversos – que caracterizam a atuação de políticas voltadas para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016. Entre esses mecanismos, destacam-se, inicialmente, a negação do princípio emancipatório da Educação Integral e de sua historicidade e o estabelecimento de relações sinonímias entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral. (VIANNA, 2021, p. 220-221)

No excerto acima, Vianna evidencia a incidência dos dispositivos manifestados através da PFEMTI, que vão reforçando uma concepção de educação integral identificada principalmente como educação de tempo integral, distanciando seu conceito e seu sentido de uma perspectiva mais ampla de formação humana, e a aproximando cada vez mais de uma tecnologia de governamento dos indivíduos, conforme o sugerem Santaiana (2015) e Almeida (2019).

Na próxima seção, apresento alguns trabalhos que se concentram menos nas perspectivas conceituais e/ou sociológicas da educação integral, e se detém mais na exploração das tensões vividas a partir de distintas composições experimentadas em diferentes realidades a partir do binômio educação integral e/em tempo integral, decorrentes, sobretudo, das inciativas induzidas pelo PME.

4.5 Educação integral e/em tempo integral

No Quadro 8, a seguir, estão listadas outras 25 teses, associadas à categoria 3, “educação e/em tempo integral”. Não obstante, a exemplo do que foi realizado na seção anterior, trago também para esta análise as contribuições identificadas em teses enquadradas nas outras categorias, destacando três eixos: i) etapas, modalidades e níveis de educação problematizados; ii) formação docente e cotidiano da prática pedagógica; e iii) perspectivas dos sujeitos.

Quadro 8 – Teses da categoria 3: Educação integral e/em tempo integral

Título	Autor/Ano
EDUCACAO E INTEGRALISMO: Um estudo sobre estratégias de organização da Ação Integralista Brasileira - A.I.B. (1932/37)	CAVALARI, 1995;

EDUCAÇÃO INTEGRAL E PRÁTICA DOCENTE	SCARPATO, 2006;
EDUCAÇÃO INTEGRAL: Cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente	OLIVEIRA, 2012;
A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI	SOARES, 2014;
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: A emergência do dispositivo de intersetorialidade	SANTAIANA, 2015;
DOS CIEPS À LEI DO TURNO ÚNICO: Sentidos de educação integral em projetos de tempo integral na escola pública do Rio de Janeiro	PALMEIRA, 2016;
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: Múltiplos discursos, múltiplos significados culturais	PEREIRA, 2016;
ENSINO (EM TEMPO) INTEGRAL: Propostas oficiais versus dialética do real	SILVA, 2016;
POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: Formação de professores no Brasil e em Portugal	BITTENCOURT, 2017;
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: Um estudo de caso	SANTOS, 2018;
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: As condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil	SILVA, 2018;
EDUCAÇÃO POPULAR E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Tessituras de uma educação integral na Grande João Pessoa	LIMA, 2019;
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: As concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental	CAMPOS, 2019;
CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPI) EM GOIÁS: O ensino médio de tempo integral em Goiânia	FILEMON, 2019;
EDUCAÇÃO INTEGRAL X ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: Explorando os espaços para a educação em valores	OLIVEIRA, 2019;
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL SOB A ÓTICA DO TRABALHO: Concepções em disputa no brasil	MACIEL, 2020;
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO “NOVO MILÊNIO”: Concepções pedagógicas para qual (con)formação?	MÓL, 2020;
AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INTEGRAL DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: Experiências, desafios e contradições da prática pedagógica	MIRANDA, 2021;
A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: Alicerce para educação integral no ensino médio integrado	PAGLIA, 2021;
O COTIDIANO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: dinâmicas e desafios na materialização do projeto político pedagógico	SILAZAKI, 2021;
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: Marcos históricos e análise a partir da experiência de Pernambuco – 2004 a 2021	DUTRA, 2021;
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL, NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS - SP	ESTEVÃO, 2022;
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL (2007-2020): A formação humana em pauta	SANTOS, 2022;
ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: Bases para a educação integral e o projeto de formação da nação brasileira	ARAÚJO, 2023;
EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL? Uma análise do programa de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)	SANTOS, 2023a;

Fonte: Elaboração do autor.

4.5.1 Etapas, modalidades e níveis de educação problematizados

É interessante identificar que as atenções da maior parte das pesquisas se dirigem, principalmente, para as etapas do ensino fundamental[86] e do ensino médio[87] na educação básica. Mesmo assim, a tematização da educação integral também encontra lugar associado à educação infantil (MOTINHO, 2021), à educação superior (ALMEIDA, 2007), à Educação de Jovens e Adultos – EJA (SIRAQUE, 2022) e à Educação Profissional (GARCIA, 2017; SIRAQUE, 2022).

Num olhar voltado para a educação infantil, a discussão de Motinho (2021) procura elucidar o percurso histórico da educação infantil no Brasil, evidenciando mudanças de concepções como a "da Educação Infantil como favor às famílias mais pobres ao seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica", e a "da prática assistencialista à proposta de educação integral da criança como sujeito de direito" (p. 7).

No âmbito do ensino fundamental, há uma diversidade de trabalhos que exploram distintos aspectos associados à educação integral, os quais ilustramos com alguns dos temas contemplados, tais como "processos de implementação e impactos do Programa [Mais Educação] na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental" (MOSNA, 2014, p. 6); "concepções dos docentes sobre a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) no contexto da prática em uma escola de ensino fundamental" (CAMPOS, 2019, p. 7); "finalidade educativa da escola de tempo integral na perspectiva dos alunos" (GUIMARÃES, 2023, p. 8); e "concepções teórico-metodológicas que fundamentam a proposta de educação integral para o ensino fundamental" (SANTOS, 2023, p. 7).

Em associação com o ensino médio, há também uma variedade de enfoques explorados nas teses, dentre as quais "o modo como a juventude vem sendo tematizada" e "em que medida a atualização do tema da integralidade nos processos de formação dos jovens incorpora efetivamente uma perspectiva multidimensional do ser humano" (ARAÚJO, 2016, p. 7); uma análise do processo de implantação do

---

[86] Nessa categorização, destaquei os trabalhos de Mosna (2014), Campos (2019), Guimarães (2023) e Santos (2023b), que discutem experiências associadas ao ensino fundamental.

[87] Como teses que discutem experiências associadas ao ensino médio, destaquei nessa categorização os trabalhos de Araujo (2016), Silva (2016), Garcia (2017), Marques (2018), Santos (2018), Filemon (2019), Miranda (2021), Paglia (2021), Vianna (2021), Araujo (2022), Santos (2022), Silva (2022), Santos (2023a).

ensino de tempo integral no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), buscando perceber possíveis movimentos de fragmentação do currículo escolar ou de reestruturação das práticas curriculares (SILVA, 2016); identificação e análise da percepção dos professores sobre a concepção do Ensino Médio Integrado (GARCIA, 2017; concepções de formação integral que os professores expressam nas suas narrativas a partir da prática pedagógica (MIRANDA, 2021); características e contradições que constituem a política de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016 (VIANNA, 2021); Escola de Tempo Integral e a ressignificação do espaço/tempo escolar (ARAÚJO, 2022); análise crítica da efetividade do Ensino Médio na formação de adolescentes, numa perspectiva de justiça curricular, pressupondo a Educação Integral como um direito público subjetivo inalienável (SILVA, 2022); e análise de como as contradições produzidas a partir da apropriação da educação integral por uma política de ensino em tempo integral se materializam no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (SANTOS, 2023a).

Contemplando de forma conjunta questões relacionadas à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, Siraque (2022) realiza análise de uma experiência de Educação Profissional ocorrida em São Bernardo do Campo (2011-2016) como possibilidade de realização de uma Educação Profissional cidadã, com evidências de princípios da Educação Integral e da Justiça Curricular.

E finalizando, como único trabalho identificado contemplando o lugar do ensino superior, Almeida (2007) explora uma visão de educação integral presente nas ideias pedagógicas de Léon Dehon, educador francês do século XIX, e “como seria possível traduzir e atualizar esta ‘visão’ sob a forma de ‘missão’, que expresse a identidade de uma Instituição de Educação Superior (IES).” (p. 10).

4.5.2 Cotidiano da prática pedagógica e formação docente

Um outro grupo de trabalhos voltou sua atenção para a educação integral a partir das tramas do cotidiano da prática pedagógica e dos processos e tensões envolvendo a formação docente, revelando que é no espaço do vivido que muitos dos desafios, inconformidades e contradições se apresentam.

O cotidiano da prática pedagógica

Uma das primeiras teses a explorar a operacionalização da educação integral na escola é a de Scarpato (2006). A autora verifica que há uma fragmentação no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula, identificando-o a partir de uma concepção fragmentária da formação, que "prioriza o aspecto cognitivo em relação ao afetivo e motor, trazendo prejuízo ao desenvolvimento integral do aluno na sua formação" (p. 6), indicando a necessidade de que a formação de professores seja repensada para a adoção de uma prática pedagógica que favoreça a formação integral dos estudantes.

Numa direção semelhante, também são as revelações da pesquisa de Soares (2014), que analisou a prática educativa de professores que atuam na escola de tempo integral da rede pública estadual de Teresina-PI. De acordo com a autora, a partir das narrativas dos professores são evidenciadas condições de trabalho precárias, com jornada de trabalho exaustiva e falta de investimento formativo que favoreça o redimensionamento dos conhecimentos necessários no cotidiano de sua prática. Além disso, quanto aos princípios definidos na proposta curricular, a investigação também evidencia que "não se operacionalizam na perspectiva de uma prática interdisciplinar consistente e eficaz, que permita ao aluno se apropriar de conteúdos significativos para sua formação integral" (p. 11). E finalmente chega à constatação de que

> a prática educativa destes professores se desenvolve numa vertente paradigmática tradicional em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral, considerando o modo de planejamento, metodologias, avaliação da aprendizagem que se encaminham por ações mecanicistas, conservadoras e a abordagem das atividades desarticuladas com os princípios educativos definidos nos PPPs dos CETIs. (SOARES, 2014, p. 11)

As realidades identificadas são bastante diversas, evidenciando situações em que os efeitos e impactos de uma educação integral intencionada estão muito mais presumidos e inferidos a partir dos investimentos e boa vontade demonstrados pelos profissionais educadores na escola, que por práticas objetivas observadas e presenciadas no cotidiano escolar ou pelas intencionalidades explicitadas no Projeto Político-Pedagógico da instituição. Essa é uma das constatações de Silazaki (2021), quando diz que

> Não vi uma escola na sua viva experiência de ETI, não vi sua organicidade, sua funcionalidade de tempos 'normais', conheci seus espaços, a maioria de seus profissionais, mas não pude ter a oportunidade de conviver com os alunos mediante o desenvolvimento e funcionamento dessa escola de tempo

> integral. Entretanto, pude ver um grupo de pessoas, com suas particularidades e com os seus inúmeros desafios dentro de um contexto de pandemia, que se despiram de suas unicidades para viver a coletividade, onde a maioria esteve atuando para fazer com que aqueles poucos alunos aprendessem. O êxito não foi total, mas os avanços no aprendizado certamente aconteceram. (p. 268-269)

E ainda acrescenta:

> Nesse cotidiano também não foi visto um PPP atual, assim, o tempo de concretização de tal documento ficou distante do que eu esperava ver quando estava na unidade escolar realizando a coleta empírica. Mas a própria observação participante, permitiu diante dos inúmeros acontecimentos, perceber como esses profissionais e a gestão mantém vivas algumas concepções que permitem ver seus alunos capazes e merecedores de uma educação de melhor qualidade, por isso buscam o melhor em meio às adversidades vividas. (SILAZAKI, 2021, p. 269)

O processo de formação docente

No que diz respeito à formação de professores para o desenvolvimento uma educação integral, uma das principais contribuições encontradas nas pesquisas encontra-se no trabalho de Bittencourt (2017), que explora políticas recentes de Educação Integral no Brasil e em Portugal[88] e suas respectivas políticas de formação de professores. A autora problematiza sobre qual política curricular está sendo proposta pelas universidades para formação inicial e continuada de professores que trabalham na Educação Integral no Brasil e em Portugal, chegando à conclusão de que as políticas curriculares de formação desses dois países "estão direcionadas para o cumprimento de uma agenda internacional voltada simultaneamente para qualidade, para equidade e para educação integral" (p. 7), colocando-se como um desafio à universidade, que, por lidar com o conhecimento de forma fragmentada, disciplinar e hierarquizada, "esta instituição ainda não está preparada para colaborar com a necessária ruptura paradigmática trazida pelas políticas de Educação Integral" (p. 7). Dessa forma:

> [...] assim como a formação integral das crianças ocorrerá quando os saberes escolares dialogarem com os saberes comunitários, a formação integral dos professores poderá ser possível se a universidade considerar como legítimos os saberes da prática docente, articulando-os com os saberes universitários em projetos de formação permanente vivenciados também nos espaços escolares. (BITTENCOURT, 2017, p. 7)

[88] A escolha dos dois países como campo de investigação é justificada pela autora em função da proximidade histórica na implantação das políticas do Programa Mais Educação (PME), no Brasil (2007), e da Escola a Tempo Inteiro (ETI), em Portugal (2006).

Essa compreensão está muito próxima das constatações de Campos (2019) em sua pesquisa, no que concerne ao processo de formação dos professores:

> A tese indicou que a formação inicial e a formação continuada (cursos de extensão, capacitação em serviço, dentre outras) ainda não contemplam a EITI[89] em seus currículos. É como se essa concepção não estivesse acontecendo ou que não se tivesse situações de implantação ou implementação da EITI nas escolas ao longo da história. A educação está tomando novos rumos e o meio acadêmico precisa acolher essa demanda.

Observando a questão da formação docente por um outro viés, o trabalho de Miranda (2021) traz uma reflexão sobre o tema não a partir dos modelos estabelecidos nas políticas nacionais de formação, mas a partir das perspectivas, concepções e necessidades que os profissionais educadores que atuam nas escolas possuem sobre a formação integral de seus estudantes, a partir das práticas pedagógicas vivenciadas. “Os professores apresentam compreensões, críticas e propostas acerca da formação integral dos seus estudantes”. (p. 6)

De acordo com a autora,

> [...] quando os professores pensam sobre a formação integral dos seus estudantes, projetam concomitantemente a própria formação profissional. Como um professor comentou, “a escola que forma professores” valoriza as experiências individuais e coletivas dos docentes e promove trocas para a construção coletiva dos projetos pedagógicos voltados à formação integral. (MIRANDA, 2021, p. 182)

Há entre os professores uma perspectiva crítica e de denúncia em torno das reformas educacionais, nas quais se enquadram as políticas de educação integral e formação docente a elas vinculados.

> Os professores comentam que as mudanças ocorrem de fora para dentro da escola e, na maioria das vezes, de forma prescritiva: o que deve ser implantado e qual deve ser o papel do professor e do estudante. A prescrição na maioria das vezes não atende às demandas e contradições da própria realidade dos sujeitos envolvidos no contexto das escolas, e essa desconexão permeia desde as propostas de formação dos professores em nível federal e estadual até a formação dentro das escolas. (MIRANDA, 2021, p. 183)

Com esse mesmo espírito, também se evidencia e enfatiza a prática social e política do professor, destacando sua importância “como sujeito da construção dos projetos político-pedagógicos das escolas, pois a formação do professor parte da autoria e autonomia do colegiado.” (p. 183)

> O que os professores indicam é que para serem sujeitos que orientam as práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes,

[89] A autora adota, em seu texto, a sigla EITI para referir-se a Educação Integral em Tempo Integral.

> necessitam de tempos e espaços para que se reconheçam como um grupo que compartilha experiências e busca soluções para as demandas de aprendizagem dos seus estudantes. (MIRANDA, 2021, p. 183)

Corroborando com esse entendimento, a autora sinaliza, como uma estratégia adequada de formação docente para a educação integral, “aquela que se aproxima do grupo focal, ou seja, que parta da realidade da escola, do debate e do trabalho coletivo dos docentes, valorizando as suas experiências”. (p. 187).

4.5.3 Perspectivas dos sujeitos do processo educativo

Para além dos conceitos explorados por diferentes vieses teóricos, ou presentes na legislação educacional e nas atuais políticas de ampliação da jornada escolar, há concepções e percepções relacionadas à educação integral que são construídas, vivenciadas e reproduzidas entre profissionais educadores, e também entre os estudantes, que não necessariamente corroboram ou estão alinhadas com os entendimentos teóricos ou governamentais, mas estão efetivamente sendo experimentadas no desenvolvimento das práticas escolares. Na análise das teses selecionadas, há um grupo de trabalhos[90] que dedicam sua atenção a essas perspectivas dos sujeitos do processo educativo.

Como os educadores percebem a educação integral

Em sua tese, Dietz (2018) buscou “aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral”, tendo como um dos seus objetivos “analisar como os educadores significam as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Integral” (p. 6). Nesse trabalho, subsidiando-se em pesquisadores estudiosos do tema, como Cavaliere (2002; 2014), Coelho (2009), Leclerc e Moll (2012a; 2012b), a autora parte de uma definição inicial e referencial de educação integral, para

> identificar se e como a Educação Integral se materializa no quotidiano da escola; analisar como os educadores significam as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Integral; ressignificar o conceito de Educação

[90] (DIETZ, 2018; CAMPOS, 2019; MÓL, 2020; PAIVA, 2017; MARQUES, 2018; PERUZZO, 2018; GUIMARÃES, 2023; SOARES, 2014; GARCIA, 2017; FIGUEIREDO, 2018).

> Integral, considerando as concepções iniciais adotadas pela pesquisadora em articulação com a fala dos educadores entrevistados. (DIETZ, 2018, p. 6)

A autora utiliza como síntese conceitual de referência para a educação integral a seguinte:

> Define-se a Educação Integral como aquela que concebe o sujeito em sua totalidade, abrange a relação físico-intelecto-emocional e também a relação individuo-sociedade. Esta educação visa o desenvolvimento do educando, de suas potencialidades e expansão de sua consciência e, principalmente, revela as contradições que o sujeito carrega consigo, bem como as de seu grupo, comunidade e sociedade em geral, quer dizer, abarca o movimento da história (individual-social), sua dialeticidade e unidades de contrários. Utiliza-se, para isto, diversas linguagens, situações e ambientes, pois visa uma formação que integre todos. Em função disso, ultrapassa a educação escolar tradicional, isto é, utiliza-se de outros locais e atores sociais para ser realizada, configurando-se como uma ação intersetorial. (p. 35-36)

Em suas análises, a partir das entrevistas com os educadores, a autora identificou que ainda predominam nas escolas modelos burocráticos de gestão, prevalecendo decisões centralizadas, com professores que pouco se integram uns com os outros, para além das atividades restritas às suas aulas; que os educadores entendem que a ampliação da consciência dos estudantes pode se dar pelo acesso aos bens culturais e artísticos, constituídos por aspectos da realidade social; que, no entanto, a desigualdade é um elemento constitutivo essencial da educação brasileira, articulando variáveis como gênero, raça, classe social e até faixa etária; que o espaço escolar, muitas vezes, não corresponde às demandas criadas pelo processo de ensino-aprendizagem, com espaços limitados, escassez de materiais e falta de professores; que mesmo quando existem os espaços necessários, muitas vezes estes não estão acessíveis para os estudantes; que até elementos importantes como a disponibilização e uso de tecnologias, podem acentuar desigualdades por não estarem acessíveis a todos; que antes mesmo de se pensar na ampliação dos espaços de aprendizagem dos estudantes é necessário a ampliação do espaço de formação do educador; que a ampliação do tempo escolar somente será benéfica para os estudantes se estiver associada a uma reformulação do currículo e das estratégias para sua operacionalização.

Enfim, em suas análises, tomando por base o conceito referencial de educação integral e as perspectivas identificadas dos educadores entrevistados, a autora chegou à conclusão de que

> a Educação Integral pouco se materializa no quotidiano escolar, uma vez que as escolas não apresentam a infraestrutura necessária para sua efetivação nem profissionais preparados. As desigualdades, a depender do profissional

> que compõe a equipe de educadores, é trabalhada ou não. Tal ação depende do processo formativo e vivência por qual passou o gestor ou professor. Enfatiza-se que a formação inicial não prepara para o debate político, sendo necessária a frequência em outros espaços, coletivos, para que se possa conscientizar de que o problema educacional é também um problema político. (DIETZ, 2018, p. 149)

Quando as ideias de educação integral e tempo integral são concebidas em associação, suscitando um construto combinado, caracterizado como educação integral em tempo integral, outras percepções e problemáticas também se vão revelando, através de uma trama complexa, como o evidencia a tese de Campos (2019), onde se discute que

> A ideia da EITI para além do tempo expandido está vinculada ao direito à vida, à educação de qualidade, a aprendizagem, independentemente, das diferenças de classe social, de raça, de gênero, deficiência ou outras, pois a Educação Integral entendida no sentido amplo comunga com a ideia de uma educação para a formação e emancipação humana na sua plenitude. (CAMPOS, 2019, p. 105)

Logo, esse conceito combinado (EITI), que em muito ultrapassa a dimensão da ampliação da jornada escolar, para além das possibilidades formativas que revela, também evidencia, na prática, um conjunto de limites que condicionam sua concretização.

É nesse sentido que, após análise das falas dos respondentes de sua pesquisa, Campos (2019) resolveu sintetizar, no quadro a seguir, as principais dificuldades e os avanços necessários para a educação integral em tempo integral, apontados pelos participantes:

QUADRO 6 – Pontos da EITI para as escolas integrais de tempo integral

DIFICULDADES NA ATUAÇÃO EM EITI	AVANÇOS PARA A EITI
Infraestrutura inadequada	Aproveitamento de espaços e tempos
Muito tempo com a mesma professora	Mudança de professores em projetos e oficinas (ateliês) pedagógicos
Muito tempo na mesma sala de aula	Salas ambientes diversificadas
Excesso de conteúdos sistematizados	Conteúdos transversais, multiculturais
Imposição da EITI (expansão)	Atividades diversificadas, aulas extra curriculares
Muito cansaço dos alunos	Proposta de atividades de lazer, cultura, esporte, dança, arte e outras
Comprometimento político	Mais programas específicos para a EITI com condições de efetivação por meio de políticas públicas de continuidade
Professores de 20 horas. Há uma ruptura no processo de ensino e aprendizagem	Professores de 40h, aumenta a continuidade na atividade com o aluno

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

(CAMPOS, 2019, p. 109)

A partir do quadro acima, e retomando as falas de seus entrevistados, a autora evidencia que o conjunto de dificuldades apresentadas no cotidiano escolar e da prática pedagógica fazem com que a realidade se distancie do conceito idealizado de educação integral em tempo integral. As contradições entre o que se idealiza e

necessita e aquilo que se realiza ou de que realmente se dispõe são flagrantes em várias frentes: a educação integral carece de uma adequação e maior e melhor aproveitamento dos espaços e tempos escolares, mas, na prática, os educadores têm que desenvolver suas atividades a partir de uma infraestrutura inadequada; necessita de uma diversificação de professores, que permita a contemplação e oferta de diferentes projetos e oficinas pedagógicas para os estudantes, mas, em vez disso, os estudantes passam “muito tempo com a mesma professora”; seriam necessárias “salas ambientes diversificadas”, mas os estudantes passam “muito tempo na mesma sala de aula”; o currículo deveria ser diversificado, com “conteúdos transversais, multiculturais”, “atividades diversificadas, aulas extra curriculares”, mas o que ocorre é um “excesso de conteúdos sistematizados” baseados nas disciplinas comuns do currículo, e uma “imposição da EITI” mais movida por uma política de expansão dessa experiência que por um projeto pedagógico que a justifique; verifica-se “muito cansaço dos alunos”, quando se deveria contar com propostas de atividades mais atrativas e envolventes para eles; há dificuldades em termos de comprometimento político, quando a EITI carece de programas específicos com condições de efetivação assegurados por políticas de continuidade entre governos; seria necessário uma destinação de professores com maior carga horária (40h) para que tenham condições de continuidade e acompanhamento das atividades com os estudantes, uma vez que na prática se verifica uma “ruptura no processo de ensino-aprendizagem” por conta dos professores que contam com apenas 20 horas.

São muito os elementos destacados por Campos (2019), que nos levam a refletir sobre a complexidade da operacionalização e da real efetivação da EITI, mas se sobressaem as percepções dos professores quanto aos limites e possibilidades desse conceito:

> Ao destacar as questões dos limites e possibilidades da EITI os professores demonstraram em suas respostas que o sucesso da EITI só é possível se os seus propulsores (professores, pais, equipe pedagógica, gestores, comunidade e alunos) estabelecerem parcerias, bem como se a autonomia do professore fosse promovida e respeitada no cotidiano escolar. Os participantes destacam a aprendizagem do aluno associada ao tempo disponível para a mesma e isso é mais visível quando amplia-se o tempo na escola. Porém voltam a destacar a questão de que o tempo na escola não é condição para aumentar as possibilidades de aprendizagem quando o tempo a mais não for bem trabalho e com qualidade. Além disso, indicam que os espaços educativos precisam ser pensados e estruturados para atender as especificidades da EITI. (CAMPOS, 2019, p. 120)

Numa outra tese, tomando como referência a experiência de algumas escolas do Distrito Federal, que desenvolvem um projeto de Educação Integral/Integrada, Oliveira (2012) evidencia e explora o quadro de mal-estar docente dos profissionais que atuam nessas escolas. Apesar de os professores reconhecerem que o projeto representa uma possiblidade de superação das desigualdades sociais, também revelam inconformidades com as deserções governamentais; com o fato de que, muitas vezes, têm que garantir eles mesmos materiais básicos para o trabalho pedagógico, subtraindo recursos do próprio salário; com a presença de bolsistas que desestabiliza o docente e esvazia o seu lugar de poder-saber; com o fato de que apesar da existência de exigências para seu funcionamento, o projeto não implica os professores em seu planejamento, execução e/ou avaliação. E ainda indicam a pertinência e a necessidade de criação de uma estrutura curricular que dê continuidade às atividades desenvolvidas.

Tomando como cenário o contexto de escolas da Rede Estadual de Ensino, em Teresina, Soares (2014) traz elementos teórico-práticos e reflexões sobre a prática educativa dos professores na Escola de Tempo Integral, assumindo como um de seus objetivos “caracterizar a educação integral e a escola de tempo integral a partir das diferentes concepções e experiências desenvolvidas no contexto brasileiro e piauiense.” (p. 12) Essa autora relata que, em suas narrativas, os professores se dividem entre pontos de inquietação quanto às condições desfavoráveis nas quais necessitam desenvolver suas práticas, e o reconhecimento das possibilidades que são favorecidas através da experiência dos CETIs[91]

> Nas narrativas [...] estão assinalados os pontos nevrálgicos que desafiam e simultaneamente inquietam os professores no desenvolvimento de sua prática educativa. Embora os professores reconheçam que o projeto de implantação dos CETIs se configure como uma questão problema que precisa ser analisada e repensada, não se colocam desfavoráveis à proposta da escola de tempo integral. Assim, demonstram acreditar no projeto e cultivam esperanças de que se torne de fato uma proposta de mudanças da realidade escolar. No entanto, contrapõem-se aos discursos pronunciados pelos gestores e a política adotada pelo sistema de adaptar escolas em condições precárias para transformar nesta modalidade de tempo prolongado, assim como expandir o número de escola focada nesta mesma proposta que não vem conseguindo se sustentar e projetar na comunidade escolar devido a suas fragilidades curriculares e estruturais. (p. 198)

[91] CETIs – Centros de Educação de Tempo Integral.

Nesse sentido, apesar das possibilidades formativas que os professores enxergam como sendo oportunizadas pela experiência dos CETIs, a autora chama atenção para as dificuldades que esses profissionais evidenciam em sua prática:

> [...] identificamos que no cotidiano da prática educativa, os professores que atuam nos CETIs vivenciam situações demarcadas por fatores que dificultam sua prática educativa, que tem incidido em desafios, tensões e anseios, em decorrência das singularidades, ambiguidades, contradições e conflitos, próprios da sua realidade contextual. Dentre estes desafios, destacamos as difíceis condições de trabalho que não garantem os requisitos básicos para manter adequadamente alunos e professores em tempo prolongado na escola, os baixos salários e incentivos financeiros, fragmentação do conhecimento teórico-prático em decorrência da inoperância de um plano formativo que assegure a formação continuada do profissional, sobrecarga profissional e emocional que os remete ao mal-estar docente. (SOARES, 2014, p. 198-9)

Reforçando a configuração das dificuldades apresentadas, novamente a pauta da formação se apresenta como um ponto sensível e uma condição imprescindível para o atendimento do caráter complexo da proposta de educação integral pretendida pelos CETIs:

> [...] praticamente todos os professores participantes desta pesquisa revelam como os desafios de natureza política, econômica, social e educacional incidem determinantemente para tornar a prática educativa do professor da escola de tempo integral cada vez mais complexa, exigindo, portanto, uma maior preparação profissional nos campos das dimensões técnica, humana, ética, político-social, de modo que o capacite efetivamente para ser um profissional que atenda, coerente e satisfatoriamente, às exigências do mundo atual. (SOARES, 2014, p. 199)

Numa repercussão em cadeia, a fragilidade também se revela na relação e na coerência esperada entre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e os princípios estabelecidos no projeto político pedagógico das escolas:

> Apreendemos [...] que a articulação da prática educativa destes professores com os princípios definidos nos PPPs das escolas de tempo integral apresenta-se de forma confusa e fragilizada, considerando que os professores não demonstram embasamento teórico-prático para enfocar concretamente nos conteúdos principais como: autonomia, solidariedade, preparação para o trabalho, cidadania, dentre outros que concretizam a formação do aluno na perspectiva da educação integral em escola de tempo integral. (SOARES, 2014, p. 200)

São emblemáticas as conclusões alcançadas pela autora, por revelarem a incompletude, a transitoriedade e o inacabamento de uma experiência que, apesar de implementada e em larga difusão na rede pública estadual de ensino, ainda carece de ser retomada e considerada com atenção. “Cremos [...] que a realidade dos CETIs precisa ser mais bem discutida/estudada, refletida e repensada pelos diversos

segmentos educacionais.” (p. 202) E essa necessidade se justifica, uma vez que, segundo a autora, os participantes

> [...] trilham com sentimento de (des)valorização; (in)decisões; (in)satisfações; (in)seguranças; (in)certezas; (des)prazeres; (in)consciência, sem muita clareza de estar em algumas destas situações, (des)virtuando suas práticas educativas das propostas curriculares proclamadas pelos CETIs. (p. 202)

Esse caráter do contraditório, a partir das constatações da autora, revela sua força evidenciando que, apesar de os professores disporem dos princípios estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola, e mesmo de manifestarem o desejo de desenvolver uma prática orientada por um novo paradigma pedagógico, essa mudança de concepção é mais complexa e desafiadora do que se possa fazer parecer, a partir de um ideário propagado da educação integral. A autora evidencia que

> [...] os professores dos CETIs da rede estadual de Teresina-PI, vivenciam desafios devido às precárias condições de trabalho e exaustiva jornada de trabalho, falta de investimento formativo, mal estar, estado de contradições e conflitos e aparentemente certa animosidade que enfraquece sua disposição para o enfrentamento das situações vividas no sentido de superá-las positivamente. A prática educativa destes professores se desenvolve numa vertente paradigmática tradicional, em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral. (p. 202)

E finaliza esclarecendo que suas conclusões são sustentadas em narrativas que revelam aspectos do trabalho pedagógico, como o planejamento, as metodologias e a avaliação da aprendizagem, “que se caracterizam por ações didáticas mecanicistas, conservadoras”, desarticulados dos princípios que devem orientar os CETIs. “Esta realidade urge por mudanças políticas, estruturais e pedagógicas na perspectiva de ressignificação da proposta curricular e a prática educativa dos professores.” (p. 203)

Em sua tese, Garcia (2017) explora a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral, tendo como cenário a experiência do Ensino Médio Integrado, no contexto do Instituto Federal Goiano. Também aqui, ao discutir sobre o que os professores percebem como prioridade na formação dos estudantes,

> [...] os dados da pesquisa revelaram que, na sua maioria, ainda carregam resquícios de uma educação com viés produtivista, no qual o objetivo prioritário na formação dos alunos ainda se dá em um modelo fragmentado de ensino, com uma ótica voltada de preparação dos jovens para sua inserção no mercado de trabalho e de forma secundária para continuidade dos estudos em nível superior. Essa visão também é compartilhada pela instituição ao analisarmos os PPCs dos cursos que apontam para uma

> formação para o mercado de trabalho ainda refletindo as formulações do Decreto nº 2.208/1997 e suas orientações normativas. (GARCIA, 2017, p. 231)

Limitação semelhante de percepção também foi identificada pelo autor quando buscou explorar entre os professores sua concepção de Ensino Médio Integrado. Nessa abordagem, além da limitação na compreensão conceitual, também este autor identifica de a fragilidade no aspecto da formação docente.

> Sobre o conhecimento e compreensão dos docentes quanto a concepção de EMI[92], o dados sinalizam uma vulnerabilidade nesses aspectos. Nossos dados se assemelham aos da pesquisa realizada por Aguiar Junior (2012) que também apontam a dificuldade dos professores na compreensão da concepção da modalidade por não possuírem uma formação adequada tanto inicial como continuada sobre essa concepção de ensino. Grande parte da dificuldade dos professores em compreenderem a base conceitual do EMI está relacionada a essa carência em sua formação, dos conteúdos que fundamentam essa modalidade de ensino. O desconhecimento dos conceitos e princípios que a regem dificulta o processo de ensino-aprendizagem, o que indica a necessidade de intensificar a formação continuada dos docentes quanto aos princípios do EMI, para que as mudanças não se restrinjam aos documentos, mas que possam contribuir positivamente na prática pedagógica dos docentes. (GARCIA, 2017, p. 232-3)

Figueiredo (2018) faz uma análise da política de educação em tempo integral e seus efeitos, no contexto do estado de Minas Gerais, analisando a experiência do Projeto Escola de Tempo Integral, implementado na rede estadual mineira no ano de 2009, e que foi ampliado com o Projeto Educação em Tempo Integral, aliado ao Programa Mais Educação, em todo o Estado. Um aspecto bastante interessante para esta seção, se refere às percepções dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, em torno de várias categorias de análise associadas à educação integral nas experiências relatadas. Foram entrevistados profissionais coordenadores e docentes, mas também mães de estudantes. Para os profissionais entrevistados, foram contemplados aspectos relacionados a categorias como: “educação integral e resultados de aprendizagem”, “educação integral e melhora da qualidade de ensino”, “oficinas e solução de problemas de aprendizagem”, “relação entre educação integral e espaço-tempo”, “educação integral e aprendizagem significativa”, “educação integral e o trabalho do professor”. Para as mães entrevistadas, foram contempladas categorias como: “grau de informação sobre educação integral”, “grau de importância atribuída pelos pais ou responsáveis à educação integral”, “conhecimento sobre o

[92] Ensino Médio Integrado.

cotidiano da educação integral” e “percepção da aprendizagem através da educação integral”.

A partir das perspectivas levantadas entre os diversos sujeitos da pesquisa, a autora chegou a levantar alguns pontos de reflexão, como, por exemplo, quanto à adequação do modelo prospectivo de implementação da educação integral pelo governo e quanto ao tempo e aos recursos mínimos necessários para que os profissionais coordenadores e docentes compreendam esse novo modelo de educação.

> Muitas coordenadoras e professores estão assumindo pela primeira vez o contrato para trabalharem na Educação Integral. Dessa forma, faz-se necessário o amadurecimento de ideias e a Educação Integral deve ser plenamente discutida e ser entendida. (FIGUEIREDO, 2018, p. 229)

E para além do olhar à necessária preparação e processo de formação dos profissionais envolvidos, a autora ainda destaca a necessidade de um envolvimento e um suporte adequado aos familiares para a consecução do projeto almejado da educação integral:

> É preciso fortalecer o apoio aos familiares e responsáveis pelos alunos, pois os resultados demonstraram que não está havendo uma compreensão da importância da Educação Integral na vida de seus filhos. É preciso se aprofundar no entendimento de Educação Integral, sendo necessário incluir os familiares no trabalho educativo exercido pela escola. (p. 230)

De suas análises depreendem-se ainda duas compreensões básicas, uma relacionada à abrangência do sentido de educação integral inerente aos programas explorados, e outra relacionada ao necessário processo de formação dos profissionais educadores.

> Assim expressamos a compreensão que temos de Educação Integral, ao analisar documentos oficiais: as propostas do Mais Educação do governo federal e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ainda não se constituem uma abrangente proposta no sentido de considerar todas as dimensões do sujeito, ao longo de toda a sua vida escolar, incluindo e atendendo a todos os estudantes, sem exceções. (FIGUEIREDO, 2018, p. 230-1)

Quanto ao processo de formação dos educadores, a autora acrescenta que

> É importante destacar que todos os profissionais que trabalham com educação carecem de autoeducação contínua a fim de atualizar a sua formação e aprimorar sua ação pedagógica. A formação primeira, aquela que acontece dentro das universidades, nos cursos de formação docente, não lhes dá o aparato suficiente para exercerem a contento seu trabalho educativo. A política de Educação Integral também deve priorizar a valorização e o aprimoramento dos profissionais da educação. São eles que estão próximos à origem dos problemas. A política educacional deve oferecer condições dignas de trabalho, de espaço e tempo para o desenvolvimento de

> conhecimentos e habilidades fundamentais. Deve envolver a organização do tempo, na sua lógica pedagógica, para que a criança que passa todo o dia na escola não receba apenas uma educação técnica, mas que também perceba a importância do papel da escola na sua vida e na sua formação para a vivência solidária e cidadã. (p. 232-3)

Ou seja, depreende-se das análises de Figueiredo (2018), com base nos elementos de sua pesquisa, que os modelos governamentais de implementação da educação integral são questionáveis em sua adequação; que há necessidade de esclarecimentos, envolvimento e suporte às famílias para que compreendam e participem adequadamente do processo de formação integral dos filhos; que as propostas governamentais de educação integral não são suficientemente abrangentes ao ponto de contemplar a formação dos estudantes em sua multidimensionalidade; que a política de formação e valorização dos profissionais educadores também é insuficiente em contemplar o que é preconizado pela educação integral, fazendo com que, na prática, essa formação idealizada não alcance efetivamente os estudantes.

As análises decorrentes das teses aqui apresentadas são importantes e reveladoras quanto aos processos de concepção e implementação de experiências de educação integral, mas expressam, sobretudo, os olhares daqueles que respondem pela condução do processo educativo, seja do ponto de vista profissional, como os gestores, coordenadores e docentes no âmbito das escolas, seja do ponto de vista informal, como as famílias atendidas pelas distintas experiências. Outras teses, no entanto, têm procurado lançar luzes também sobre as perspectivas dos estudantes em relação a esse novo conceito de educação escolar.

As perspectivas dos estudantes

Autores como Paiva (2017), Peruzzo (2018), Guimarães (2023) e Marques (2018) procuraram contemplar em suas pesquisas as perspectivas dos estudantes sobre a experiência da educação integral, tanto considerando realidades no âmbito do ensino fundamental (PAIVA, 2017; PERUZZO, 2018; GUIMARÃES, 2023) quanto do ensino médio (MARQUES, 2018).

Em sua pesquisa intitulada “a escola de tempo integral na perspectiva da criança”, Paiva (2017) explora a realidade do Programa de Escolas de Tempo Integral, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, assumindo o propósito de “dar voz à criança” como objetivo geral de seu trabalho, trabalhando com percepções de crianças

do ensino fundamental (p. 12). Peruzzo (2018) investiga em seu trabalho “as contribuições do Programa Mais Educação (PME) à comunidade escolar” a partir da realidade de um município da Serra Gaúcha – RS, em que teve a oportunidade de explorar a visão de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a experiência com o PME. Guimarães (2023), com sua tese intitulada “a finalidade educativa da escola de tempo integral: a perspectiva dos alunos do ensino fundamental anos finais”, explora as percepções de estudantes de três escolas de tempo integral, pertencentes à rede estadual de educação do Goiás. E explorando o contexto do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), Marques (2018) contempla em sua pesquisa a perspectiva de estudantes do ensino médio.

Nessas pesquisas, surgem algumas constatações muito relevantes, como as identificadas por Paiva (2017), para quem foi inegável o questionamento do modelo da escola de tempo integral adotado pela Rede Municipal de Educação de Goiânia. Tendo realizado uma pesquisa de abordagem etnográfica, a autora identificou que o cotidiano da escola é “marcado por um processo rotineiro, com normas estabelecidas e regras a serem seguidas dentro de um espaço físico determinado, com condições mínimas de estrutura física” (p. 116), quando, pela proposta subjacente à concepção de educação integral, “deveria ser organizada como um espaço dinâmico de aprendizagem [...] em que as crianças deveriam estudar o mundo natural e social por meio do conhecimento, da pesquisa e da experiência.” (p. 116).

> Pensar numa escola organizada em tempo integral desarticulada de uma concepção de educação integral é continuar reproduzindo o mínimo utilizando o tempo máximo.
> Os dados indicam que o atual modelo de escola de tempo integral não está preparado para acolher a criança, nem mesmo como escola do acolhimento; também não está trabalhando com a aprendizagem por meio de projetos, e a Teoria Histórico-Cultural está apenas nos documentos oficiais da RME[93]. (p. 116)

Apesar da percepção quanto a essas incongruências, a autora também identifica que as crianças não são passivas à realidade posta da escola:

> [...] essa criança é ativa, ela pensa, age, subverte o espaço físico proporcionado e re-inventa o seu mundo. No momento que se sentiam cansadas de ficar sentadas na carteira copiando, ou cansadas de ficar paradas na quadra aguardando para o almoço, ou impacientes por ficar na fila com as mochilas, aguardando para se dirigirem para outra sala de aula, elas se comunicavam com gestos e brincadeiras, usavam a linguagem como um dialeto próprio, o qual muitas vezes não era compreendido pelos adultos.

[93] Rede Municipal de Educação de Goiânia.

> [...] A forma que as crianças encontraram para sentir a escola como um lugar agradável foi criação de normas e atividades para re-inventarem os espaços e tempos: jogos, mímicas, brincadeiras e a movimentação, que era constante. (PAIVA, 2017, p. 117)

Quando interpeladas quanto ao seu futuro educacional, o relato da autora é o de que nenhuma criança apresentou pretensão de parar de estudar ao deixarem a escola de tempo integral, além de todas terem demonstrado o desejo por uma profissão e a maioria também ter apresentado interesse por fazer faculdade. Não obstante, para os interesses da pesquisa foi muito significativa a percepção negativa das crianças quanto à escola de tempo integral:

> Disseram que a experiência de escola de tempo integral não está sendo boa e que se perguntassem se é melhor estudar em escola de tempo integral ou somente em um período, todos concordariam que seria melhor só um período, “porque é a mesma coisa no período da manhã e da tarde”. A percepção das crianças ficou evidenciada quando elas fizeram críticas contundentes ao espaço físico da escola, à sua inadequação pedagógica, quando elas disseram que se sentem presas como em um presídio e, principalmente, quando re-inventam esse espaço de acordo com as suas necessidades e com os interesses de sua condição infantil.
> [...] Elas dizem que falta dança, teatro, banda, coral, pintura, jogos, enfim, outras linguagens/ formas de desenvolvimento para além da aula na sala de aula. (p. 118)

Já a tese de Peruzzo (2018) traz resultados diferentes em relação à percepção dos estudantes. O autor explora, em sua pesquisa a visão de estudantes do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental a partir da experiência de duas escolas da Serra Gaúcha, inscritas no Programa Mais Educação. Sua pesquisa revela que, diferentemente do relatado por Paiva (2017), há uma aceitação de 98% dos estudantes quanto ao modelo experimentado do PME nas duas escolas da Serra Gaúcha. Para o autor, chama a atenção a justificativa do porquê os alunos gostam do PME: “65% consideram as atividades legais, 21% acreditam que aprendem mais, 14% acham divertido e ajuda as mães que trabalham o dia todo.” (PERUZZO, 2018, p. 64).

> A significativa aceitação do PME entre os estudantes pode ser atribuída as atividades oferecidas no dia a dia. As atividades que os alunos da Escola A mais gostam são capoeira (40%), futebol (36%), seguidos por 11% dos alunos que gostam de todas. Na Escola B, curiosamente, a capoeira (30%) é a atividade que os alunos mais gostam, seguido pelo Kickbox (19%) e Taewkondo (14%). Logo, é nítido que a luta (Kickbox e Taewkondo) perfaz um total de 33% da preferência dos alunos na Escola B. É possível observar que as atividades que os estudantes mais gostam, 81% delas estão diretamente associadas ao movimento corporal. (p. 65)

A partir dos dados de sua pesquisa, o autor apresenta uma perspectiva bastante positiva da experiência do PME nas duas escolas da Serra Gaúcha:

> O Programa Mais Educação-PME “rompe” com a postura desigual de oportunidades que há décadas assola a educação brasileira uma vez que possibilita atividades culturais, esportivas e pedagógicas aos estudantes em vulnerabilidade social, que são aprovadas de forma maciça pelos mesmos. É claro que os estudantes revelam aspectos a serem aprimorados como a não assiduidade e a postura “pouco didática” de alguns oficineiros. Porém, é nítido que a Política Pública em evidência minimizou a prática díspar e opressora, oportunizando às classes menos favorecidas um tempo “divertido”, um tempo para “aprender mais”, um “tempo mais seguro e humano” em comunidade.

Guimarães (2023), partindo do contexto de escolas de tempo integral no estado de Goiás, explora em seu trabalho as percepções de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em relação a, pelo menos, quatro categorias associadas à experiência por eles vivenciada: “a finalidade da escola”, “o ensino e a aprendizagem na escola de tempo integral”, “as relações afetivas na escola” e “o espaço físico da escola” (p. 153).

Nesse estudo, novamente nos deparamos com aspectos que refletem o contraditório nas percepções dos estudantes. Quanto aos seus posicionamentos em relação às categorias exploradas, a autora diz que

> Identificamos nas falas deles que sabem quais são as finalidades educativas da escola, porém não acontece como devia, em virtude de vários fatores que necessitam de discussão e ação. Em suas manifestações demostraram o que precisam da escola de tempo integral, porém os dados revelaram que sem a organização do espaço e de outros fatores preponderantes para que a educação aconteça de fato, os direitos básicos dos alunos são violados. [...] Os alunos também esperam mais da escola, acham que não corresponde ao que está proposto ao tempo integral, principalmente na questão de infraestrutura do prédio, os projetos necessitariam de professores mais dinâmicos, com perfil para esse componente. (GUIMARÃES, 2023, p. 178)

As posições dos estudantes se dividem entre considerações positivas e críticas, que impedem, na análise da autora, um entendimento consensual sobre determinados aspectos, como ela explicita a seguir:

> Na análise das experiências acerca das categorias: finalidade da escola, o ensino e a aprendizagem na escola de tempo integral, as relações afetivas e o espaço físico da escola, delineamos à seguinte conclusão: existe o dissenso entre as finalidades educativas da escola, porque apreendemos respostas similares, que se complementam e ao mesmo se contradizem concomitantemente, observadas a seguir:
> 1. Na percepção de alguns alunos a escola cumpre o seu papel, sendo o espaço que acontece a transmissão do conhecimento, devido o alargamento do tempo.
> 2. Sentem que a extensão do tempo escolar tolhe a oportunidade de estar em casa, de brincar, de ser criança. Destacam também a ineficiência de alguns professores quanto ao desempenho dos componentes curriculares da integração curricular.
> 3. A instabilidade do espaço físico da escola reivindica condições favoráveis para descanso, repouso e espaço para o desenvolvimento das atividades: Observamos que não há um refeitório que atenda aos alunos, banheiros com chuveiros, salas amplas e aconchegantes, espaços com interação e

> brincadeiras entre outros. Uma das escolas, os alunos fazem as refeições embaixo de tendas. As outras duas, o espaço de alimentação (que deveria ser um refeitório) é feito na quadra, atendendo a um cronograma. (p. 178-9)

E mesmo sobre as categorias “ensino e aprendizagem” e “relações afetivas na escola” apresentam posicionamentos positivos, mas também com indicativos de melhorias possíveis e necessárias:

> [...] os alunos gostam da escola e do que o oferecido através das relações sociais, como a amizade, a alimentação e outros. Referente à aprendizagem, reconhecem que o tempo ampliado pode contribuir para um melhor aprendizado, no entanto reclamam quanto à metodologia de ensino por parte de alguns professores. (p. 182)

Concluindo seu trabalho, tendo em conta “as contradições do real”, “entre o prescrito e o experienciado” (p. 147), e remetendo ao resgate de diferentes exemplos de experiências brasileiras que evocam o conceito de educação integral, a autora ainda deixa registrada uma importante advertência:

> [...] apesar dos exemplos do passado e do presente, a utilização do conceito educação integral, quando referida à escola contemporânea, não consegue prever suas ações. Ela resulta da avaliação do papel da instituição escolar para cumprir de fato suas finalidades educativas, considerando esse um passo fundamental para as escolas da atualidade. (p. 181)

Trazendo agora elementos associados às perspectivas de estudantes do ensino médio, Marques (2018) apresenta em sua tese análises realizadas a partir da experiência do Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo, onde preponderam os aspectos positivos, à luz dos depoimentos dos sujeitos da investigação (professores, gestores e estudantes).

> A análise dos depoimentos dos sujeitos da investigação possibilita constatar que professores, gestores e estudantes demonstram clareza em relação ao Programa Ensino Integral (PEI), do qual fazem parte. Reconhecem nele vários aspectos positivos, como a ampliação da carga horária do aluno na escola, em atividades diversificadas e enriquecedoras, que extrapolam as aulas teóricas e buscam ampliar a participação dos estudantes em projetos de arte, de educação física, de esportes, de ciências, entre outras. (MARQUES, 2018, p. 118)

Essa percepção é ratificada, ao longo da tese, nos vários depoimentos apresentados pelos estudantes, que tendem a reconhecer como positivas as contribuições do PEI para sua formação, como a oportunidade para o debate de ideias, que “permite perceber a valorização do diálogo, da participação democrática, da construção do ser em contato com seu mundo e com o outro, na perspectiva de sua formação humanística.” (p. 119)

Não obstante, a autora também ressalta fragilidades no PEI, a exemplo do que se verifica em outras políticas públicas do país:

> Como a maioria das políticas públicas brasileiras, o PEI também sofre dos males que impedem seu amplo e aprofundado desenvolvimento, fundamentado na qualidade de sua implantação, ou seja, a execução da proposta sem a devida preparação nos aspectos físicos, materiais, humanos e financeiros. (p. 120)

Em sua síntese conclusiva, a autora reforça que

> [...] após a análise dos documentos oficiais, da fala dos executores e destinatários do processo educativo proposto pelo PEI, à luz de estudiosos dessa temática, embora ainda necessite dos ajustes já apontados e, por essa razão não se configure como única, melhor ou definitiva possibilidade para a formação dos jovens, é possível entender-se o Programa Ensino Integral como uma proposta viável na perspectiva da formação dos sujeitos para Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser, conforme Delors aponta no Relatório da UNESCO. (p. 126)

Até aqui deve ter sido possível perceber, pelas teses contempladas, que entre os sujeitos das investigações exploradas há diferentes perspectivas sobre as experiências que se apresentam como educação integral em tempo integral. Também é possível reconhecer que, mesmo naquelas experiências relatadas em que os sujeitos destacam seus aspectos positivos, há uma clara evidência de insuficiências e contradições entre sua concepção e sua operacionalização na realidade escolar, evidenciando, nesse hiato, um objeto que merece maior atenção e exploração da pesquisa em educação, inclusive no concernente aos sentidos e intencionalidades filosóficos e sociopolíticos dessas iniciativas. O tópico a seguir vem apresentar elementos de uma tese que caminha nessa direção, assumindo como objeto de análise a principal política referencial brasileira de indução da educação integral, o Programa Mais Educação, no contexto do século XXI.

4.5.4 O mito da Integralidade Formativa

O título desta seção pode parecer curioso, por sugerir, à primeira vista, que os conceitos correlatos de educação integral e formação integral, de alguma forma não possuem correspondência com a realidade. No entanto, essa é justamente uma direção analítica seguida na tese de Saraa César Mól (2020), intitulada “Educação integral e(m) tempo integral no ‘novo milênio’: concepções pedagógicas para qual (con)formação?”. Para a autora, “a proposta de integralidade formativa configura-se

como um ‘mito’ que busca promover o consenso em relação à uma concepção de educação que atende a interesses privados.” (p. 170).

Diferentemente da maioria das demais teses selecionadas para este estudo, em que seus autores exploram o tema da educação integral a partir de diferentes experiências de implementação do Programa Mais Educação pelo Brasil, tomando os aspectos de sua operacionalização em distintas realidades como os principais objetos de estudo, na tese de Mól (2020) o olhar é orientado para uma exploração de aspectos das concepções pedagógicas que lhe são subjacentes, tendo em conta sua relação com as Políticas de Desenvolvimento do Milênio e com os interesses dos organismos internacionais que orientam e regulam as políticas educacionais dos países de capitalismo dependente, como o Brasil, com foco no alívio da pobreza e no controle das tensões sociais, políticas e econômicas a ela associadas.

Na percepção da autora, o Programa Mais Educação surge no cenário brasileiro como uma política e uma estratégia orientada para a conformação social. Na defesa de sua compreensão, a autora apresenta a concepção de educação integral e(m) tempo integral do PME a partir da análise que realiza da Portaria que o institui e do Decreto que o regulamenta, discorrendo sobre, pelo menos, seis aspectos: (i) tempos educativos; (ii) espaços educativos; (iii) sociabilidade e conhecimento; (iv) articulações e parcerias; (v) propósitos formativos; (vi) focalização. Com essa abordagem analítica, a autora sustenta sua perspectiva de “mito da Integralidade Formativa”, presente na chamada educação integral e(m) tempo integral no Brasil, por ela entendida menos como um projeto de educação emancipatória, e mais como uma estratégia de conformação social, alinhada com as PDMs e com a submissão nacional aos organismos internacionais, para quem administrar a pobreza e produzir coesão social é fundamental como condição de geração de equilíbrio para a manutenção do capitalismo hegemônico do século XXI.

No próximo capítulo apresento, a título de síntese dos construtos obtidos na exploração das diferentes teses selecionadas nesta pesquisa, o que considero o paradigma contemporâneo predominante de educação integral no Brasil, definido, sobretudo, a partir da política e dos documentos associados à implementação do Programa Mais Educação.

5 PARADIGMA PREDOMINANTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI

Até aqui temos visto, nos elementos das muitas teses selecionadas para este estudo, que a educação integral tem se apresentado sob diferentes vieses, comportando sentidos e intencionalidades bastante distintos, e talvez por isso seja justo perguntar: no contexto brasileiro contemporâneo do século XXI, podemos dizer que há um paradigma de educação integral que unifique e oriente as diferentes iniciativas e práticas da escola pública de educação básica? A resposta que tenho assumido para essa pergunta é que sim, e que a experiência pública que o ilustra de forma concreta é o Programa Mais Educação independente de que tenha sido interrompido e substituído, em 2016, pelo Programa Novo Mais Educação, e este também, por sua vez, finalizado ao final de 2019. O entendimento básico que trago para a discussão, é que as práticas desenvolvidas a partir do discurso pedagógico que sustentou o PME, não apenas forjou um paradigma de educação integral para a educação pública, como também estimulou imensamente a pesquisa em educação no Brasil associada ao tema, que passaram a explorar uma miríade de aspectos relacionados, como: concepções, sentidos e finalidades da educação integral; diferentes experiências implementadas, seus impactos e contradições frente às distintas realidades da educação, dentre outros. Para avançar na discussão, contudo, apresento primeiramente dois apontamentos teóricos, um relacionado à noção de paradigma de educação integral, e outro à noção de discurso de educação integral como um "dispositivo pedagógico", baseado na Teoria do Dispositivo Pedagógico[94] de Basil Bernstein.

5.1 A perspectiva de Paradigma de Educação Integral

Japiassú (2024) apresenta o sentido de paradigma tomando a utilização do termo por Thomas Kuhn (1994), em sua obra "A estrutura das revoluções científicas",

[94] Em sua tese, Freitas (2023) utiliza desse referencial teórico de forma bastante elucidativa para explorar os discursos construídos em torno das PAJEs (Políticas de Ampliação da Jornada Escolar) na educação brasileira, dentre as quais o da Educação Integral. Essa referência teórica pareceu-me também bastante pertinente e relevante para utilização como lente de análise do paradigma contemporâneo de educação integral.

na qual ele explicita que “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em indivíduos que partilham um paradigma”, paradigmas, nesse sentido, são “modelos dos quais surgem as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica” (KUHN *apud* JAPIASSÚ, 2024, p. 488).

Uma outra expressão dessa ideia também pode ser encontrada em Morin (2002), para quem

> Um paradigma pode ser definido por:
>
> - *Promoção/seleção dos conceitos mestres da inteligibilidade*. [...] Desse modo, o nível paradigmático é o do princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas. (p. 24-5)
>
> - *Determinação das operações lógicas-mestras.* O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes, e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação). [...] Por sua prescrição e proscrição, o paradigma funda o axioma[95] e se expressa em axioma. (p. 25)

Ou seja, a lente através da qual os indivíduos fazem a leitura, compreensão e validação de determinadas ideias, conceitos e da própria realidade, se dá dentro de determinados paradigmas, nos quais estão culturalmente inscritos. “O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego.” (MORIN, 2002, p. 25). Importante, contudo, é entender que, cientificamente falando, um paradigma não é sinônimo de verdade imutável, mas um modelo que, em determinado contexto histórico de produção do conhecimento, chancela como verdade os conhecimentos e discursos originados a partir de sua lógica. Daí Morin (2002) também advertir que “um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar. É no seu seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro” (p. 27), que deve ser levado em consideração pela educação. Nesse sentido, “o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade

[95] “Axioma (lat. e gr. axioma: valor) 1. Proposição evidente em si mesma e indemonstrável. 2. *Pressuposto em um sistema, ocorrendo sempre como premissa ou como ponto de partida para a demonstração de algo. Na exposição de um sistema, especialmente na matemática, um axioma é uma proposição de partida, indemonstrável, mas que decidimos considerar como verdadeira porque parece evidente. Ex.: o todo é maior do que as partes; duas quantidades iguais a uma terceira são iguais entre si.” (JAPIASSÚ, 2024, p. 63. Nota nossa)

primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana" (p. 14).

Partindo dessa ideia do que seja um paradigma e de como ele também opera no campo educacional, no contexto dos anos 1990 e início do novo milênio, autoras como Moraes (1996) e Behrens (2007) investiram na discussão e defesa de uma nova concepção paradigmática para a educação, que se coaduna fortemente com um discurso recrudescente, embora impreciso naquele contexto, de educação integral.

Moraes (1996) toma a aplicação dos princípios da Física Quântica na educação como uma referência para o que vem apresentar e propor como um Paradigma Educacional Emergente. Para essa autora,

> [...] a aplicação dos critérios decorrentes de alguns princípios da Física Quântica na Educação e no estudo das teorias do conhecimento que lhes tenham correspondência poderão significar uma importante colaboração para o resgate do ser humano, a partir de uma visão de totalidade. [...] A Teoria Quântica é a tentativa mais completa de desenvolvimento de uma abordagem global do funcionamento das leis do universo relacionadas à matéria e ao seu movimento. (p. 62)

Trata-se de um paradigma que reflete uma concepção de educação integral, na medida em que, supondo "o resgate do ser humano, a partir de uma visão de totalidade", concebe-o como um "ser que aprende", "atua" e "constrói o conhecimento" na sua realidade, "não apensas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o talento, a intuição, o sentimento, as sensações e emoções" (p. 62).

> Este novo paradigma científico nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência de unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações.
> Enfatiza a consciência do estado de inter-relação e a interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais. E, desta forma, também os educacionais, transcendendo fronteiras disciplinares e conceituais. (MORAES, 1996, p. 62)

São vários os elementos que, a partir do excerto acima, identificam o Paradigma Educacional Emergente com uma concepção de integralidade educativa, tais como "a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes"; a "visão ecológica" e a "interdependência fundamental de todos os fenômenos"; a "consciência de unidade

da vida” e a “interdependência de suas múltiplas manifestações”; a “consciência do estado de inter-relação e a interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais”; e, finalmente, no campo educacional, a “transcendência das fronteiras disciplinares e conceituais”.

Nessa mesma direção também se encaminha Behrens (2007), com a sua discussão em torno do Paradigma Inovador, Emergente ou da Complexidade, que, segundo a autora, “propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências.” Trata-se de um paradigma que “busca a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a interconexão”, começando a semear “uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo”. (p. 445)

Em ambas as proposições, Moraes (1996) e Behrens (2007) expressam uma concepção de educação integral, que, no entanto, se vislumbra muito mais como um *devenir* da educação que como expressão de um pensamento corrente e predominante na consciência coletiva dos gestores e educadores que concebem e desenvolvem as práticas educativas na realidade da escola pública. Significa, então, que, em suas diferentes expressões, esse Paradigma Emergente, Inovador ou da Complexidade, embora se revele um modelo filosófico a ser perseguido por educadores abertos a uma visão integral, crítica e transformadora da educação, ainda não pode ser considerado um paradigma predominante de educação integral, uma vez que sequer chegou a se constituir uma concepção pedagógica dotada de uma “filosofia da educação”, de uma “teoria da educação” e de uma “prática pedagógica”, conforme proposto por Saviani (2005).

Com isso é preciso deixar claro que a ideia da existência de um paradigma predominante de educação integral não deve significar a suposição de um paradigma que expresse uma visão crítica da realidade, emancipatória dos indivíduos e transformadora da educação. Antes é uma ideia que supõe que o discurso pedagógico subjacente a esse paradigma tem impactos objetivos na realidade das práticas educativas das escolas públicas brasileiras, oferecendo uma lente conceitual e filosófica sobre a educação integral aos gestores e educadores que atuam nas escolas, além de uma referência de currículo e um modelo de desenvolvimento da prática pedagógica que lhe sejam correspondentes. É nesse sentido que argumento que o PME representa essa referência paradigmática predominante e o discurso da educação integral a ele associado um “dispositivo pedagógico”, concebido como

"forma de controle social", ideia essa baseada na Teoria do Dispositivo Pedagógico, de Basil Bernstein[96], apresentada por Mainardes e Stremel (2010).

5.2 A Teoria do Dispositivo Pedagógico[97] de Basil Bernstein aplicada ao discurso da Educação Integral

De acordo com Mainardes e Stremel (2010),

> A teoria do dispositivo pedagógico foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou "pedagogizado" para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas. (p. 41)

À luz desse entendimento, é possível aplicar a Teoria do Dispositivo Pedagógico de Bernstein à educação integral, uma vez que esta pode ser tomada como um "campo específico de conhecimento", que em uma concepção paradigmática vem sendo "transformado ou 'pedagogizado' para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas" na realidade da escola pública brasileira. Nessa direção, uma compreensão necessária diz respeito ao conceito de Dispositivo Pedagógico, apresentado por Bernstein na forma de uma metáfora, conforme Mainardes e Stremel (2010):

> Bernstein (1996) utiliza-se de uma metáfora para explicar com maior clareza o que é o dispositivo pedagógico. O autor assim define: "é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação" (p. 268).
> As regras intrínsecas do dispositivo pedagógico estão sujeitas à ideologia, uma vez que participam essencialmente da difusão ou limitação de diversas formas de consciência... (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 41)

---

96 "Bernstein costuma ser incluído entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros. Os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. No contexto da sociologia crítica da educação na Inglaterra, Bernstein, juntamente com Michael Young, fez parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE)". (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33)

97 "A teoria do dispositivo pedagógico foi explicitada por Bernstein no Capítulo 5 do livro "A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle (Bernstein, 1996) e no Capítulo 2 de Pedagogía, control simbólico e identidad, volume V (Bernstein, 1998). Esta teoria é de especial relevância no presente artigo, uma vez o conceito de recontextualização, bastante empregado na análise de políticas educacionais e curriculares, foi formulado no contexto da teoria do dispositivo pedagógico." (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 41)

A metáfora da “gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas” se aplica bem ao discurso da educação integral na medida em que este pode ser e tem sido utilizado por diferentes agentes, dentre os quais o Estado brasileiro, organismos internacionais e grupos empresariais, para produzir, de um lado, mensagens de inclusão, proteção social, combate à vulnerabilidade social, enfrentamento da pobreza, enfrentamento da carência cultural e oferta da formação integral atendendo a necessidades na área dos esportes, das artes, da cultura e do envolvimento comunitário; e de outro, garantir realizações especializadas como políticas específicas, mediadas por normativas legais e documentos orientadores de implementação e regulação das práticas nas escolas.

Também se aplicam ao discurso normativo-legal da educação integral as ideias apresentadas pelos autores, de uma “gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” e de que “as regras intrínsecas do dispositivo pedagógico estão sujeitas à ideologia, uma vez que participam essencialmente da difusão ou limitação de diversas formas de consciência”. O discurso da educação integral é inclusivo por um lado, mas, por outro, é promotor de conformação e coesão social, mascarando, no atendimento voltado aos mais pobres, as reais razões da desigualdade. (MÓL, 2020).

De acordo com Mainardes e Stremel (2010), o Dispositivo Pedagógico opera com regras:

> Segundo Bernstein (1996, 1998), as regras do dispositivo pedagógico são: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, as quais estão relacionadas aos campos de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização. Importante ressaltar que essas regras estão hierarquicamente vinculadas, de tal forma que as regras distributivas regem as recontextualizadoras e estas, por sua vez, regem as avaliativas. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 42)

Os autores esclarecem que as regras distributivas “têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática” e “manifestam-se sociologicamente no campo da produção do discurso, criando um campo especializado de produção do discurso”, que “está cada vez mais sendo dominado pelo Estado, com regras igualmente especializadas de acesso e controle do poder” (p. 42).

Mas um aspecto que vale destacar, nessa dinâmica, é que “o campo de produção do discurso pedagógico, geralmente, é dependente de financiamentos (privados e estatais) para o desenvolvimento das pesquisas” (p. 42), implicando que

os discursos que serão produzidos e distribuídos com fins de “regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática” serão justamente aqueles de interesse de seus financiadores. Em um país de capitalismo dependente, como o Brasil, os organismos internacionais e os grupos empresariais, que operam financiamentos com o Estado, têm certamente preponderância. (MÓL, 2020)

Quanto às regras associadas à recontextualização do discurso pedagógico, Mainardes e Stremel (2010) dizem que:

> As regras recontextualizadoras, que estão subordinadas às regras distributivas, caracterizam o discurso pedagógico. Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado. [...] Portanto, o discurso pedagógico é um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais. (p. 43)

As regras de avaliação, segundo os autores, são aquelas que “regulam a transformação do discurso em prática pedagógica e atuam no contexto secundário, constituído pelo campo da reprodução educacional”. (p. 45)

> O discurso pedagógico define tempos, espaços e textos que são concretizados na escola de tal forma que se produz uma divisão do tempo por meio da idade, o texto transforma-se em conteúdo específico e o espaço em contexto específico. Da mesma maneira, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. É por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 45)

Logo, pode-se depreender que é no âmbito das regras avaliativas que se evidenciam as condições efetivas de reprodução do Dispositivo Pedagógico.

Ante as três regras do Dispositivo Pedagógico, entendo que é no âmbito das regras de recontextualização e das regras avaliativas que o enfoque teórico de Bernstein traz uma contribuição clara e oportuna para a leitura do paradigma contemporâneo de educação integral no Brasil, aqui em discussão. De acordo com Mainardes e Stremel (2010), “as regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, estruturado por dois campos recontextualizadores (intermediários entre o campo de produção do conhecimento e o campo de reprodução)”. Esses

campos são identificados como “Campo Recontextualizador Oficial (CRO)” e “Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP)” (p. 43).

Em relação ao CRO, dizem os autores:

> Campo recontextualizador oficial (CRO): é criado e dominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos, através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial (DPO). São as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão. Em termos gerais, o campo de recontextualização oficial tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43)

E sobre o CRP, também assim o esclarecem:

> Campo de recontextualização pedagógica (CRP): é constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores de educação de universidades com suas pesquisas,[98] periódicos e jornais especializados, fundações privadas de pesquisa. Igualmente ao CRO, o CRP preocupa-se com os princípios e práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução.
> O campo recontextualizador pedagógico tem a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação. Se o CRP pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independentemente do CRO, ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 44)

Associando esses conceitos à educação integral, duas linhas de entendimento podem ser exploradas: a) o discurso da educação integral no Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP); e b) a educação integral segundo as regras avaliativas do Dispositivo Pedagógico.

5.2.1 O discurso da educação integral no Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP)

A primeira linha de entendimento diz respeito à identificação do discurso da educação integral nos dois campos recontextualizadores do discurso pedagógico, no enfoque teórico de Bernstein. Por um lado, sua presença nas normativas legais do

[98] “Bernstein (1996) destaca que, de modo geral, quem produz o conhecimento não o recontextualiza, uma vez que uma pessoa só pode ocupar uma posição em qualquer momento dado. No entanto, no campo pedagógico, “ao nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores” (p. 264). (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 44)

Estado brasileiro e na trilogia[99] elaborada pelo MEC, com o "propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação" (BRASIL, 2009, p. 6) pode ser identificada no Campo Recontextualizador Oficial (CRO). À luz do esclarecimento de Mainardes e Stremel (2010), esses documentos orientadores, em especial os cadernos que compõem a trilogia do Programa Mais Educação, se enquadram como as "regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos" (p. 43), uma vez que, apropriando-se dos fundamentos da ciência da educação sobre educação integral, apresentam e adaptam, conforme o interesse e a necessidade do Estado brasileiro: um sentido de responsabilidade e corresponsabilidade pela educação e sua gestão, com explicitação de modos de proceder[100]; o sentido, a necessidade e o propósito de uma educação integral a serem explorados e internalizados em todo o país[101]; uma perspectiva de currículo[102] que, traduzindo esses sentidos, apresente uma proposta de conteúdos e saberes que caracterizem uma educação integral, com orientações objetivas e exequíveis para sua operacionalização.

Por outro lado, as diferentes formas como esse discurso foi sendo apropriado e utilizado na configuração de inúmeras experiências de educação integral e(m) tempo integral nos entes federativos do Estado brasileiro, por gestores públicos, educacionais e escolares e professores nas escolas públicas, são identificadas

---

[99] Trata-se de um conjunto de três cadernos elaboradas pelo MEC, para orientação do processo de operacionalização e implementação do Programa Mais Educação, assim divididos: "O primeiro caderno intitula-se Gestão Intersetorial no Território e ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras." (BRASIL, 2009, p. 6-7)

[100] Expresso no primeiro caderno: "Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território" (BRASIL, 2009b).

[101] Expresso no segundo caderno: "Educação integral: texto referência para o debate nacional" (BRASIL, 2009).

[102] Apresentada no terceiro caderno: "Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral" (BRASIL, 2009d).

justamente no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP). Nesse sentido, é o princípio do CRP que faz com que as experiências associadas à educação integral implementadas nos distintos entes da federação, induzidas ou não pelo PME, assumam nomes e características de organização diferentes.

Mainardes e Stremel (2010) esclarecem, em relação ao discurso pedagógico, que ele "sempre sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico" (p. 44). E que essa transformação pode acontecer de duas formas:

> [...] a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico, na medida em que este se torna ativo no campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica da escola. (p. 44)

Os autores dizem ainda que "um discurso pode estar sujeito a várias possibilidades de recontextualização, através de vários campos e contextos envolvidos" (p. 45), significando que

> O discurso reproduzido na escola, [...] pode ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o contexto cultural primário do aluno (família, comunidade). Dessa maneira, por exemplo, a família e a comunidade podem influenciar o campo recontextualizador da escola e interferir em sua prática, assim como a escola pode incorporar os discursos da família/comunidade como forma de controle social e de validar o seu discurso regulador. (p. 45)

Ilustrando esse entendimento, o PME prevê essa recontextualização nos documentos que orientam sua implementação, quando pontua, por exemplo, a importância e a necessidade de que, nesse processo, a escola conte com a atuação de um "professor comunitário":

> Para a implementação do programa Mais Educação, será necessário que cada escola eleja um professor comunitário para desenhar a proposta do projeto. Este profissional é o professor responsável por mediar as relações escola/comunidade. É verdade que o programa espera que todos os professores atuem como mediadores, mas para sua implementação será preciso escolher um professor responsável pelo desenvolvimento e sistematização dessas relações. (BRASIL, 2009d, p. 79)

O documento vai ainda mais fundo, sinalizando que tipo de percepção e articulação deve ser assumida, para garantir que o Dispositivo Pedagógico ("professor comunitário") garanta a negociação e o diálogo necessários entre o discurso pedagógico e a identidade e as características locais e comunitárias:

> O professor comunitário deve ter em mente que cada comunidade possui um (ou mais de um) modelo de si mesma e do que deseja para si; o articulador deve respeitar e incentivar essas escolhas. Por outro lado, é bom reforçar que

> a ordem social está em constante mutação e é criada por todos; cabe a ele incentivar que o desenvolvimento do projeto possa transformar escola e comunidade através do enfrentamento das diferenças e da ampliação da esfera da negociação e diálogo entre elas. (BRASIL, 2009d, p. 79)

É nessa direção que Mainardes e Stremel (2010) indicam que, por um lado, “a família e a comunidade podem influenciar o campo recontextualizador da escola e interferir em sua prática”, o que entendo como um processo de empoderamento comunitário, em que a comunidade assume algum protagonismo na definição do curso da escola; ou, por outro lado, antecipando essa possibilidade de empoderamento político e, buscando manter-se no controle, a escola “pode incorporar os discursos da família/comunidade como forma de controle social e de validar o seu discurso regulador” (p. 45).

Essa dupla possibilidade de incidência do Campo de Recontextualização Pedagógica no discurso pedagógico, significa que a comunidade pode ser fortalecida pela escola, uma vez “o campo recontextualizador pedagógico tem a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação”. Entendo, contudo, que essa autonomia possível, com presença e protagonismo da comunidade, também dependerá de educadores atuando nas escolas com autonomia mínima de reflexão crítica sobre a realidade de suas práticas educativas e do contexto em que se desenvolvem. “Se o CRP pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independentemente do CRO, ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico.” (p. 44)

5.2.2 A educação integral pelas regras de Avaliação do Dispositivo Pedagógico

A segunda linha de entendimento diz respeito à percepção do discurso da educação integral segundo as regras de avaliação do Dispositivo Pedagógico, uma vez que são essas regras que “regulam a transformação do discurso em prática pedagógica e atuam no contexto secundário, constituído pelo campo da reprodução educacional” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 45).

O entendimento básico do qual parto, a esse respeito, é o de que podemos identificar o paradigma predominante de educação integral menos evidenciado nos discursos pedagógicos recontextualizados no CRO e no CRP e mais nas práticas

pedagógicas específicas que ocorrem nas escolas, validadas pelas regras de avaliação. De acordo com Morais[103] e Neves (2007),

> As regras de avaliação, por sua vez reguladas pelas regras de recontextualização, constituem os princípios fundamentais de ordenação de qualquer discurso pedagógico, regulando as práticas pedagógicas específicas, isto é, a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos. O aparelho pedagógico, ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre poder, conhecimento e consciência e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural. É o aparelho pedagógico que, através das regras de distribuição, distribui o poder. Este embebido no conhecimento educacional, de acordo com os princípios de recontextualização do discurso pedagógico, é inculcado nos sujeitos quando, através das regras de avaliação, são diferencialmente posicionados, adquirindo uma consciência específica. (MORAIS; NEVES, 2007, p. 121)

Ou seja, uma vez que são as regras de avaliação que “constituem os princípios fundamentais de ordenação de qualquer discurso pedagógico, regulando [...] a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos” (p. 121), depreende-se que são elas que revelam o paradigma de educação integral que é realmente operado e assimilado na escola, mesmo que distanciado do discurso pedagógico presente no CRO e no CRP.

Nesse sentido, nosso paradigma contemporâneo de educação integral tem seu discurso pedagógico evidenciado nos documentos normativo-legais e orientadores publicados pelo Estado brasileiro (CRO) e das inúmeras experiências de implementação da educação integral e(m) tempo integral (CRP) desenvolvidas nos vários entes da federação, sobretudo as induzidas após a instituição da política do PME. O paradigma real, predominante, presente nas práticas desenvolvidas, que revelam como efetivamente esse discurso pedagógico (CRO e CRP) está sendo transmitido e assimilado nas escolas (Regras de Avaliação do Dispositivo Pedagógico), está evidenciado e problematizado nas muitas teses selecionadas e apresentadas neste estudo, que têm explorado como objetos de investigação as muitas experiências de educação e(m) tempo integral desenvolvidas no Brasil no contexto das duas últimas décadas.

Nas páginas a seguir, apresento, então, uma síntese desse paradigma a partir de alguns aspectos nucleares decorrentes do que o próprio Estado brasileiro elegeu para destacar em seu discurso pedagógico de educação integral, mas também do que

[103] Profa. Ana Maria Morais, citada por Santos (2003, p. 22) como professora da Universidade de Lisboa, ex-aluna de Bernstein durante o seu doutorado, que trabalha com o ensino de ciências e cuja pesquisa é várias vezes citada por ele.

identifiquei como aspectos básicos de análise, contemplados nas discussões das teses exploradas nesta pesquisa.

5.3 O Paradigma Predominante de Educação Integral no Brasil no século XXI, propriamente dito

Os aspectos básicos a partir dos quais apresento o que tenho denominado Paradigma Predominante de Educação Integral no Brasil no Século XXI são: i) concepção de educação integral; ii) objetivo e foco da formação; iii) tempos e espaços educativos; iv) saberes, currículo e aprendizagem; v) abordagem operacional do currículo; vi) responsabilidade e gestão educativa; vii) relação escola e comunidade; viii) formação e valorização dos educadores; e ix) principal fator de indução.

Na exploração de cada aspecto, procuro contemplá-los sempre a partir de dois vieses básicos: como se manifestam à luz do discurso pedagógico recontextualizado via Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP) e como se manifestam no cotidiano das práticas pedagógicas, a partir do que revelam as teses estudadas.

5.3.1 Concepção de Educação Integral

5.3.1.1 Concepção de educação integral no discurso oficial

O primeiro aspecto do Paradigma diz respeito à concepção de educação integral que, em sua recontextualização oficial está pressuposta, por um lado, no ordenamento legal do Estado brasileiro e, por outro, na literatura acadêmica recente da área da educação, que tem preconizado a importância da formação humana integral. Trata-se de uma concepção admitida até então como polissêmica, mas que, dada a sua relevância no contexto das políticas públicas, o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação, declara assumir a responsabilidade por desencadear um debate sobre o tema, como uma “oportunidade para explicitar a diversidade sobre a concepção, a atualidade e as possibilidades da Educação Integral.” (BRASIL, 2009, p. 16)

Nos documentos[104] responsáveis por nortear o debate nacional em torno da educação integral, publicados pelo MEC, são identificados vários elementos através dos quais se pode depreender a concepção de educação integral oficialmente assumida pelo Estado brasileiro.

Educação como formação humana integral

Os documentos apresentam claramente a concepção de uma perspectiva humanística de educação como formação integral, que "implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2009, p. 27). Trata-se de uma proposta de educação integral cuja visão deve ser capaz de "levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva" (BRASIL, 2009d, p. 14). Uma proposta que, para ser materializada, depende de uma aprendizagem concebida em uma relação com a vida e com a comunidade:

> [...] para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. (BRASIL, 2009, p. 27)

Educação como um direito ao pleno desenvolvimento, fundante da cidadania e preparação para o trabalho

O discurso oficial reforça o entendimento constitucional, segundo o qual à educação se confere uma perspectiva de integralidade do desenvolvimento da pessoa, e também a de direito social do ser humano, como uma condição para a cidadania e de preparação para o trabalho:

> [...] abarcando especificamente o ordenamento constitucional-legal que envolve a Educação Integral e o tempo integral, evidencia-se que, muito embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal a essas expressões, ao apresentar a educação: (1) como o primeiro dos dez direitos sociais (Art. 6°) e, conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-la como **direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa**, **fundante da cidadania**, além de possibilitar a **preparação para o mundo do trabalho** (Art. 205) – **condições para a formação integral do homem**. De forma

[104] Particularmente os que compõem a trilogia da Série Mais Educação: "Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território" (BRASIL, 2009b); "Educação integral: texto referência para o debate nacional" (BRASIL, 2009) e "Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral" (BRASIL, 2009d).

> subliminar, a conjunção dos artigos, anteriormente citados, permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral. (BRASIL, 2009, p. 21. Grifo meu)

Educação que abrange outros espaços e práticas educativos, para além dos escolares

Associa-se à educação integral o entendimento amplo de educação apresentado na LDBEN, segundo o qual ela se desenvolve para além dos espaços e práticas escolares:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – [...] prevê que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. (BRASIL, 2009, p. 21)

Essa concepção baseia-se na ideia de que "os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados" (BRASIL, 2009d, p. 14-5). Compreende, assim, a educação como um desafio para escolas e comunidades, e por isso "pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar" (p. 15).

Educação que também assume a função de proteção social

A concepção oficial também parte do reconhecimento da complexidade do cenário educacional brasileiro, em que outras atribuições passaram a recair sobre a escola, associadas ao importante papel social que esta tem ocupado no enfrentamento à pobreza e à vulnerabilidade social, conferindo-lhe uma multiplicidade de funções, dentre as quais a de proteção social da população mais vulnerável.

> Essa **multiplicidade de funções** que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa **instituição se vê como educadora, mas também como "protetora"** e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. (BRASIL, 2009, p. 17)

Desse modo, “a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, aos jovens e aos adultos” (p. 21), em atendimento às disposições legais em vigor no país.

Educação que é responsabilidade do Estado e de todos

Entende-se que, em especial nos últimos anos, “a implementação da Educação Integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica”, mas que “ainda há um longo caminho a ser percorrido até se transformar o legal em real” (BRASIL, 2009, p. 21). Para isso, necessita ultrapassar a esfera da responsabilidade estrita do Estado e da instituição escolar e assumir a necessidade de contribuições e corresponsabilidade de outros atores da sociedade civil.

> A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2009, p. 25)

Educação que é pública, democrática, fruto de uma construção coletiva

A proposta de educação integral assumida pelo Estado brasileiro visa concretizar “o ideal de uma Educação Pública Nacional e Democrática, contextualizada historicamente, [...] segundo os desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI” (BRASIL, 2009, p. 27), que garanta às novas gerações a oportunidade de uma efetiva participação na democracia.

> Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. (BRASIL, 2009, p. 27)

Trata-se de uma proposta que, por seu caráter público e democrático, possa instituir condições para a concretização de uma “formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2009, p. 28).

> [...] a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. (BRASIL, 2009, p. 27)

Educação que se constitui de uma pluralidade de saberes

Um outro pressuposto dessa concepção de educação está associado à sua constituição por uma pluralidade de saberes, que significa a "criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo" (BRASIL, 2009, p. 27), implicando, portanto, uma ressignificação e um redimensionamento do currículo escolar:

> [...] é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (p. 27)

Em síntese, portanto, depreende-se como um enunciado possível da concepção de educação integral presente no discurso pedagógico oficial do Estado brasileiro o seguinte: ***Educação como formação humana integral, como um direito da pessoa ao seu pleno desenvolvimento, fundante da cidadania e da preparação para o trabalho; que abrange outros espaços e práticas educativos, para além dos escolares; que também assume a função de proteção social; que é responsabilidade do Estado e de todos; que é pública, democrática, fruto de uma construção coletiva; que se constitui de uma pluralidade de saberes.***

5.3.1.2 Concepção de educação integral predominante na realidade

As pesquisas, no entanto, apontam a predominância de uma concepção mais simplificada de educação integral presente na realidade das experiências exploradas, embora ancorada no discurso pedagógico oficial, com maior evidência em alguns aspectos e menor evidência em outros, conforme destaques a seguir.

Educação como fator de melhoria da aprendizagem, de proteção social e de redução das desigualdades

As pesquisas evidenciam que as diferentes experiências de educação integral e(m) tempo integral a assumem como um fator de melhoria das aprendizagens e proteção integral do público mais vulnerável social e economicamente, através da qual se poderá alcançar uma redução das desigualdades sociais. Essa percepção está alinhada com a concepção oficial de educação integral, “compreendida pelo binômio formação e proteção integral, bem como por suas finalidades: diminuição das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem” (RIBEIRO, 2017, p. 219). Trata-se de uma concepção que aponta para o duplo desafio a ser enfrentado por essa perspectiva educacional: “enfrentar as situações de vulnerabilidade social, de modo a diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e melhorar a aprendizagem dos educandos” (p. 214).

Essa é uma concepção que, de acordo com Ribeiro (2017), foi prescrita pelo governo federal brasileiro no Programa Mais Educação:

> [...] tal governo prescreveu no Programa Mais Educação uma configuração curricular favorecedora do desenvolvimento dessa concepção/finalidades de educação integral, o que justificou, por exemplo, a criação dos macrocampos temáticos e a ampliação do tempo escolar, fatores esses que podem provocar mudanças significativas no papel histórico da escola pública, já que esta, além de desenvolver um papel formador de cunho científico, passará a desenvolver, também, um papel protetor junto aos mais vulneráveis socialmente. (RIBEIRO, 2017, p. 219)

Contudo, as pesquisas também indicam que nesse binômio formação/proteção integral, a perspectiva da formação integral, a ser favorecida pela criação dos chamados macrocampos temáticos e pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, é, na verdade, minimizada, ante à prevalência de indicadores nacionais de aprendizagem e desempenho, como o IDEB, que focam e privilegiam os saberes propriamente escolares, como as habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática. É a chamada “integralidade fragmentada”, assim caracterizada por Mól (2020). Nas palavras da autora:

> [...] com o atravessamento do PMEd pelo IDEB, observamos a dimensão coercitiva da educação integral e(m) tempo integral, no que diz respeito à seleção das escolas com menor IDEB e dos alunos com menor desempenho, o que não deixa de alçar consenso, uma vez que tanto uma educação ampla, quanto mais tempo na escola e melhoria dos resultados da aprendizagem, convencem. (MÓL, 2020, p. 160)

Nesse sentido, os resultados de aprendizagem ganham prevalência sobre a proclamada “formação integral”, conforme fica evidente no Decreto 7.083/2010, Art. 1º, quando declara que a finalidade do PME, principal indutor da educação integral no país, é a “melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). E também conforme o que evidencia Mól (2020), quando diz que

> [...] é no Decreto que, embora seja indicado que a cada ano sejam definidos, pelo Ministério da Educação, os critérios de priorização “de atendimento” do Programa, o índice de desenvolvimento da educação básica aparece como um deles.
> [...] é imprescindível situar que esse enfoque no desempenho, tendo como base o IDEB, é central no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), se capilarizando para o PMEd. Buscando a definição e a redefinição de suas metas, a orientação e a reorientação de suas ações, bem como a avaliação dos seus resultados, estão ligados aos dados estatísticos relacionados ao funcionamento das escolas e aos instrumentos de avaliação construídos com base em indicadores de aproveitamento e expressos nas provas externas, os quais geram o IDEB. (MÓL, 2020, p. 156)

Para essa autora, é questionável que IDEB seja tomado como um dos principais reguladores do atendimento escolar por um programa que se propõe como indutor da educação integral:

> [...] como um Programa que visa à educação integral se baseia no IDEB, índice que [...] associa a qualidade do ensino a uma concepção instrumental e economicista de educação, implementado pela avaliação padronizada do trabalho pedagógico, determinando o currículo mínimo das escolas? (MÓL, 2020, p. 158)

Uma educação que se desenvolve em jornada escolar ampliada

Um outro aspecto da concepção predominante de educação integral é associação direta e condicional com a ampliação da jornada escolar, assumida como um elemento comum nas diferentes experiências, mesmo que entre elas nem todas entendam a educação integral com o mesmo sentido. É o que atesta Becker (2021), quando diz que ao buscar compreender as concepções de educação integral, identificou “a existência de diversas publicações que procuram elucidar diferenças conceituais entre expressões que nominam projetos de ampliação de tempo escolar” (p. 155). A grande maioria das pesquisas exploradas neste estudo assume a jornada escolar ampliada como um aspecto constitutivo e necessário da educação integral.

Uma educação aberta a outros atores educativos e saberes extraescolares no processo de formação dos estudantes

A abertura a outros atores educativos e a saberes extraescolares no processo de formação dos estudantes também é identificada nas diferentes experiências como uma tendência das escolas e dos educadores, orientados pelo discurso oficial da educação integral, embora isso não signifique um processo tranquilo e sem desafios. Como evidencia Becker (2021),

> Ainda que não seja um consenso o que venha a se chamar educação integral, é fato que a escola tem se mostrado aberta a receber outros atores e saberes que de alguma forma contribuem com a formação de seus estudantes e, por que não, de seus professores. Diversas experiências mostram formas de se pensar e se fazer educação em tempo integral. Evidenciam-se também muitos desafios que estão relacionados ao currículo e, mais especificamente, ao modo como as escolas se organizam para receber estudantes em jornada ampliada. (BECKER, 2021, p. 153)

Ou seja, embora haja abertura institucional e dos profissionais educadores nas escolas, como poderá ser visto mais adiante, reorganizar o currículo, as experiências de aprendizagem e os tempos e espaços escolares para que novos atores e saberes tenham lugar na formação dos estudantes, é uma tarefa que demanda um projeto pedagógico com intencionalidade clara e uma compreensão coletiva de sua importância e necessidade.

Uma educação de formação integral orientada por uma materialização curricular secundária

Nesse sentido, o último aspecto que apresento como caracterizador da concepção predominante de educação integral evidenciada nas pesquisas, diz respeito a que sua perspectiva de formação integral é orientada por uma materialização curricular de natureza secundária, uma vez que, segundo Becker (2021), “a promoção de transformações no currículo escolar com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação do conhecimento e da cultura requer compreensão de conceitos que constituem a educação integral” (p. 160), e esse não tem se apresentado como uma realidade na maioria das pesquisas exploradas neste estudo.

> Esse aspecto é evidenciado nas falas dos entrevistados como um desafio a ser alcançado. Na tentativa de organizar e de elaborar as propostas de educação integral, os sujeitos envolvidos se deparam com diferentes entendimentos sobre a temática, o que pode favorecer as discussões ou, até mesmo, dificultar o processo de escolhas teóricas e metodológicas, visto que o desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade depende do entendimento que se tem sobre educação integral. (p. 160)

E uma vez que, de acordo com as pesquisas, não é a perspectiva de integralidade do currículo que tem ganhado a prevalência na organização das atividades da escola e do currículo, mas sobretudo as aprendizagens que serão mapeadas e consideradas em avaliações externas e na composição do desempenho da escola no IDEB (MÓL, 2020), a construção de uma consciência conceitual consistente em torno da educação integral se torna algo secundário. A consequente transposição desse conceito em componentes e concepção de experiências concretos do currículo escolar que lhe correspondam, mas que não serão suficientemente valorizados, nem avaliados, se constitui uma tarefa complexa e certamente pouco motivadora para a instituição escolar e seus educadores, o suficiente para fazer com que o planejamento e a materialização dos componentes mais orientados à “formação integral” se tornem secundários em relação aos componentes clássicos do currículo escolar, como os saberes das áreas de linguagens e matemática.

Dessa forma, uma versão sintética da concepção predominante de educação integral pode ser apresentada nos seguintes termos: ***Educação como fator de melhoria da aprendizagem, de proteção social e de redução das desigualdades, que se desenvolve em jornada escolar ampliada, aberta a outros atores educativos e a saberes extraescolares no processo de formação dos estudantes, de formação integral orientada por uma materialização curricular secundária.***

5.3.2 Objetivo e foco da formação

5.3.2.1 Objetivo e foco da formação segundo o discurso oficial

Dentre os aspectos apontados para a caraterização do paradigma predominante da educação integral, o objetivo e foco da formação talvez represente aquele em que o discurso pedagógico oficial mais se aproxima do discurso transmitido na realidade das práticas educativas.

Educação Integral voltada e condicionada à Proteção Social

O Estado brasileiro tem declarado de forma explícita seu objetivo e foco com a política nacional de indução à educação integral e(m) tempo integral, claramente condicionando a educação integral à proteção social, entendendo que, embora haja divergências quanto à adequação ou inadequação desse novo papel assumido pela escola em relação ao seu caráter educativo, há também um reconhecimento por parte do Estado de que, sem cumprir o papel de proteção social, a função precípua da escola, que é o trabalho pedagógico, pode ser inviabilizada. (BRASIL, 2009)

Acesso e permanência dos estudantes na escola

Nesse sentido, o discurso oficial também recorre ao amparo legal para justificar a proteção social como uma exigência do processo de desenvolvimento integral da criança e do adolescente, para o qual, antes de qualquer coisa, é necessário garantir o acesso obrigatório à escola e nela a permanência dos estudantes.

> Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte. (BRASIL, 2009, p. 22)

Atenção integral

A proteção social, por sua vez, requer uma atenção integral, realizada a partir da confluência de um conjunto de serviços públicos, oportunizada por meio da intersetorialidade na educação.

> A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. (BRASIL, 2009, p. 28)

Elevação do desempenho escolar

Essa intersetorialidade é prevista como uma intervenção necessária para que sobretudo a população de territórios mais vulneráveis possa alcançar a melhoria em seu desempenho escolar.

> A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para **a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente**, e, também, para **melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola**, principalmente **em territórios mais vulneráveis**. (BRASIL, 2009, p. 25)

Associação convergente e otimizada dos recursos públicos destinados à assistência social e à diminuição da pobreza

Um outro aspecto destacado na ênfase à proteção social, é a convergência otimizada dos recursos públicos destinados à assistência social e diminuição da pobreza, que historicamente têm sido aplicados de forma fragmentária, com natureza assistencialista, mas que, considerando os contextos de vulnerabilidade e risco social, podem ser potencializados em seus efeitos, se associados às políticas de educação integral, uma vez que “a educação constitui-se em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade” (BRASIL, 2009, p. 45). Nesse sentido, o discurso pedagógico oficial reforça que

> [...] além das avaliações internacionais comprovarem a melhoria de desempenho escolar em virtude da ampliação de atividades cidadãs, há um histórico descompasso entre demandas sociais e recursos disponíveis, e por isso há hoje uma maior exigência da qualidade dos gastos públicos na área social e rompimento com a fragmentação, que vem caracterizando uma prática assistencialista das políticas públicas brasileiras. (BRASIL, 2009, p. 25)

Com essa convergência na canalização dos recursos, o projeto nacional de educação integral “dá concretude ao princípio da transversalidade das políticas públicas, que deveria estar incorporado às concepções curriculares da Educação Básica”, sendo, para tanto, “necessário promover maior articulação entre as atividades desenvolvidas no campo da educação formal [...] e os demais setores – saúde, cultura, esporte, lazer, justiça, assistência social, entre outros.” (BRASIL, 2009, p. 45)

Portanto, uma síntese possível do discurso oficial relacionado ao objetivo e foco da educação integral no Brasil pode ser apresentada como sendo: ***Educação Integral voltada e condicionada à Proteção Social, que garanta o acesso e a permanência dos estudantes na escola por meio de uma atenção integral e promova a elevação do desempenho escolar, por meio de uma associação convergente e otimizada dos recursos públicos destinados à assistência social e à diminuição da pobreza.***

5.3.2.2 Objetivo e foco da formação predominantes na realidade

Combate à reprovação, repetência, evasão e baixo desempenho escolar

As pesquisas sinalizam que, a exemplo do apresentado no discurso pedagógico oficial, também na realidade das distintas experiências educativas de educação integral e(m) tempo integral, estas buscam incidir diretamente sobre práticas que produzam reprovação, repetência, evasão e baixo desempenho escolar, conforme o esclarece Bittencourt (2017):

> As políticas deslocam-se, então, para práticas de acesso/permanência/aprendizagem que privilegiem/acolham alunos que, até então, estavam distantes dos bancos escolares, ampliando, assim, o tempo de permanência destes na escola e buscando eliminar práticas de reprovação, de repetência, de evasão e, consequentemente, de baixo desempenho escolar em avaliações internacionais externas. (p. 230)

Para que a escola possa, contudo, fazer com que os estudantes alcancem novos e melhores resultados de aprendizagem, estes necessitam ter acesso a condições educativas mais favoráveis, como a jornada escolar ampliada, que incidam sobre as situações objetivas de pobreza e vulnerabilidade social às quais estão submetidos.

Combate à pobreza e prevenção às situações de vulnerabilidade social

Cararo (2015) confirma que tem sido justamente nessa perspectiva, de combate à pobreza e prevenção às situações de vulnerabilidades social, que as experiências de educação integral e(m) tempo integral têm operado. Conforme a autrora,

> [...] se confirma nossa hipótese de trabalho de que a ampliação da jornada escolar tem um papel fundamental nas prescrições de combate à pobreza e de prevenção às situações de vulnerabilidade social no Brasil atual, e que esses têm sido os principais e mais frequentes critérios de seleção para acesso dos(das) alunos(as) participantes dos Programas de EETI no país. (CARARO, 2015, p. 294)

Todo esse esforço, no entanto, só se sustenta na medida em que, para além da ampliação da jornada escolar, se garanta em decorrência o aumento do rendimento escolar, dentro de uma lógica da produtividade, estabelecida pela racionalidade neoliberal e assumida pelos organismos internacionais.

Ampliação da jornada escolar e aumento do rendimento escolar

Conforme esclarece Moreira (2021),

> A introdução da lógica da produtividade traduzida pela busca por resultado tem sido o objetivo declarado dos governos que sucumbiram aos ditames internacionais de educação para o século XXI. Para atingir padrões de excelência em suas redes de ensino, as ordens do dia são duas: ampliação da jornada escolar e implantação de metodologias de gestão para aumento do rendimento escolar. (p. 165)

A ampliação da jornada escolar tem sido, portanto, considerada uma condição necessária tanto para a adoção de metodologias que promovam a elevação do rendimento escolar dos estudantes, quanto para a garantia da atenção e proteção integrais devidas especialmente aos extratos mais empobrecidos da população. Mas essa nova função, que passa a ser imputada à escola, é assimilada em meio a vários tensionamentos que acompanham a realidade do cotidiano escolar.

Tensionamentos da escola frente à sua especificidade pedagógica e a função paralela de proteção social

De acordo com Ribeiro (2017),

> A proteção integral por meio da escola implica, entretanto, numa série de fatores como mais tempo para o planejamento específico dessa situação, profissionais capacitados nessa temática, identificação das crianças e das famílias em estado de vulnerabilidade, elaboração de ações específicas para o enfrentamento dessa problemática, dentre outros aspectos. (p. 207)

Trata-se de um conjunto de necessidades que levam o autor questionar quanto a que possibilidades efetivas tem a escola para atender a essa nova finalidade, de proteção social, imputada pelo Estado brasileiro. Conforme esclarece,

> Parece um contrassenso o governo imputar às escolas essa tarefa quando ainda não se conseguiu resolver problemas antigos da educação escolar como a falta de professores qualificados, infraestruturas incipientes e inadequadas, salas de aula superlotadas, dentre outros. Além disso, a proteção integral exige estratégias peculiares, [...] que vão além da ocupação do tempo livre dos estudantes com atividades formativas/protetivas no contraturno escolar, o que, no âmbito do PME, têm se configurado muito mais como mecanismo de "contenção e guarda", [...] do que formação propriamente dita. E mesmo que tal função seja desenvolvida em parceria com outras instituições, despende tempo, profissionais, planejamento, tornando-se um desafio e até um problema para as escolas, pois, ao dispensarem atenção a essa função podem precarizar, ainda mais, o seu papel educativo/formativo, de caráter amplo, diversificado, crítico e emancipador. (RIBEIRO, 2017, p. 207)

Ou seja, a perspectiva da atenção integral e proteção social são assumidos nas realidades das práticas educativas como meios para um fim, que é a promoção da elevação do desempenho escolar, através do combate à pobreza e às condições de vulnerabilidade social, mas isso não é assimilado pela escola de forma passiva nem sem questionamentos quanto à sobrecarga de tarefas aos profissionais e ao desvio da natureza e especificidade fazer escolar.

Enfim, à luz do que revelam as pesquisas, é possível admitir como objetivo e foco predominantes contemporâneos da educação integral o ***combate à reprovação, repetência, evasão e baixo desempenho escolar, através do combate à pobreza e prevenção às situações de vulnerabilidade social, oportunizados pela ampliação da jornada escolar e ações de proteção social e atenção integral aos estudantes.***

5.3.3 Tempos e Espaços Educativos

5.3.3.1 Tempos e espaços educativos no discurso oficial

Jornada escolar ampliada de ao menos 7h diárias

O discurso oficial tem justificado a ampliação da jornada escolar como uma necessidade do processo formativo e um fator condicionante da qualidade da educação integral, legalmente prevista na LDB (Lei 9.394/96) e nos Planos Nacionais de Educação de 2001 (Lei 10.172/2001) e 2014 (Lei 13.005/2014).

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – reitera os princípios constitucionais anteriormente expostos (Art. 2°) e, ainda, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental

> para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2009, p. 21)

Além do que estabelece a LDB, o PNE de 2001 anuncia o que é considerado pelo Estado brasileiro um avanço sobre o que prevê a LDB, que é a apresentação da "educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil" (BRASIL, 2009, p. 22), e vai mais além, ao apresentar, como meta "a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias" (p. 22).

O tempo ampliado como necessidade imanente ao processo de aprendizagem e à viabilização dos distintos saberes e experiências educativas de uma educação integral

Para além da previsão legal, no entanto, a justificativa da ampliação da jornada escolar passa a ser sustentada por critérios essencialmente pedagógicos, associados à materialização de uma concepção de educação integral.

> Nesse processo de aprender, o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola. (BRASIL, 2009, p. 35)

Uma necessidade imanente ao processo institucional de reflexão pedagógica e construção do currículo

Para além da necessidade imanente ao processo de aprendizagem dos estudantes e das necessidades requeridas para a viabilização das interfaces na escola com os saberes de outros parceiros da comunidade, o discurso oficial também indica que a jornada escolar ampliada favorece a reflexão pedagógica institucional, criando condições para a concepção de um currículo com potencial transformador:

> A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (BRASIL, 2009, p. 36)

Os tempos educativos devem ultrapassar a lógica da divisão em turnos

Contudo, também adverte quanto aos riscos de a jornada ampliada ficar restrita à lógica da divisão em turno e contraturno, pois

> [...] isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. (BRASIL, 2009, p. 36)

Experiências de aprendizagens contempladas em outros espaços educativos, para além dos escolares

De acordo com o discurso pedagógico oficial, a instituição escolar, sozinha, não dá conta de um processo de educação integral, que, por concepção, "pressupõe o diálogo com a comunidade, de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos" (BRASIL, 2009, p. 34), o que significa, portanto, assumir outros espaços comunitários como educativos e prever, já em seu Projeto Político Pedagógico, uma incorporação desses espaços no desenvolvimento das diferentes frentes do currículo, bem como uma dinâmica de parceria com a comunidade para viabilização desses usos previstos.

Tempos e espaços para sociabilidade e diálogo com a comunidade local, regional e global

O discurso oficial aponta que as variáveis tempos e espaços educativos sempre devem ser consideradas quando se fala em educação integral. A variável tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e a variável espaço, com referência ao território em que a escola está situada. Tempos e espaços escolares, reconhecidos como necessários à vivência de novas oportunidades de aprendizagem e reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (BRASIL, 2009, p. 18)

Os tempos e espaços devem ser ressignificados para e pela educação integral, que, por sua vez, é potencializada por essa ressignificação

Sendo necessários à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, os tempos e espaços educativos constituem fatores que incidem diretamente na qualidade do ensino e, por sua vez, da educação integral, desde que não limitados à simples ampliação quantitativa, conforme esclarece o discurso oficial:

> Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (Kerstenetzky, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavalieri, 2002), ou seja, "se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos" (Coelho, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares. (BRASIL, 2009, p. 18)

À luz desse entendimento, portanto, é a concepção de educação integral, com sua perspectiva diferenciada de currículo, que implica uma diversificação das experiências de aprendizagem, que traz a oportunidade de ressignificação dos tempos e espaços educativos. E por sua vez, a ampliação, diversificação e o incremento desses tempos e espaços educativos favorecem a materialização pedagógica dessa concepção de educação integral.

Assim sendo, portanto, uma síntese do discurso pedagógico oficial em torno dos tempos e espaços educativos que caracterizam a educação integral pode ser apresentada no enunciado a seguir: ***Jornada escolar ampliada de ao menos 7h diárias, como necessidade imanente ao processo de aprendizagem e à viabilização dos distintos saberes e experiências educativas de uma educação integral, bem como ao processo institucional de reflexão pedagógica e construção curricular, devendo ultrapassar a lógica da divisão em turnos e contemplar outros espaços educativos além dos escolares, para sociabilidade e diálogo com a comunidade local, regional e global.***

5.3.3.2 Tempos e espaços educativos predominantes na realidade

Jornada ampliada de ao menos 7h, mas não consolidada quanto ao uso diferenciado dos tempos

As pesquisas mostram que, na realidade das práticas educativas, a ampliação da jornada escolar segue as orientações do Estado brasileiro de ao menos 7h diárias, seguindo a regra básica das inúmeras experiências de adoção do tempo integral, induzidas pelo PME. Até aqui, o quesito quantitativo da ampliação do tempo escolar se coaduna com o estabelecido no discurso pedagógico oficial e na legislação normativa de indução da educação integral. O que não corresponde a esse discurso é a consolidação de um tempo ampliado com uso diferenciado em relação ao do turno regular.

Em sua pesquisa, Oliveira (2012) destaca a percepção de educadores entrevistados em uma escola de tempo integral, dizendo que

> Ainda que os sujeitos entrevistados façam ressalvas, quanto ao tempo, eles consideram que, além da permanência do aluno na escola, a proposta precisa se consolidar administrativamente, possibilitando utilizar o tempo de forma diferenciada, o que poderia viabilizar o atendimento às suas demandas específicas. (p. 148)

Ou seja, relatam situações de ampliação da jornada escolar que, no entanto, não tem utilização diferenciada. Assim, embora seja uma realidade a ampliação do tempo escolar, as pesquisas também indicam que não há consensos estabelecidos quanto à proporcionalidade dos impactos e resultados educativos decorrentes dessa política junto aos estudantes.

Ampliação não consensual, de resultados duvidosos

Ribeiro (2017) destaca essa percepção quanto à ampliação do tempo escolar no Brasil:

> Trata-se de um aspecto que causa tensão e dúvida, principalmente por causa de resultados pouco exitosos obtidos no passado com algumas experiências de ampliação do tempo e, especialmente, devido à realidade concreta de algumas experiências atuais de ampliação do tempo escolar, em que tais experiências por não terem sido acompanhadas de uma intensa e qualitativa proposta educacional, não têm provocado os resultados esperados ou prometidos. (p. 216-7)

Por essa razão, o autor destaca a necessidade de que essa ampliação do tempo se constitua em uma ampliação qualitativa, como “uma estratégia potencial de mudanças socioeducacionais”, pois, de outra forma, pode vir a tornar-se “hiperescolarização ou simplesmente ocupação desse tempo com atividades assistenciais [...]” (p. 217).

Tempos e espaços nas escolas de tempo integral como objetos de mal-estar vivido no cotidiano escolar

Outras percepções também dão conta da ampliação da jornada escolar como objeto de um mal-estar docente, institucional e de estudantes, vivido em escolas de tempo integral. Conforme destaca Oliveira (2012), professores entrevistados em sua pesquisa “compreendem o projeto numa perspectiva de improvisação, desde o espaço físico até outras questões de naturezas diversas que são necessárias para o seu efetivo desenvolvimento, implicando a precarização.” (p. 148)

Também são identificados nas pesquisas relatos recorrentes que evidenciam a não predominância de uma relação equilibrada entre os usos dos tempos e dos espaços em termos de diferenciação das experiências de aprendizagens que caracterizem uma educação integral.

Relação não equilibrada entre os usos dos tempos e espaços e as experiências necessárias à educação integral

Lacerda (2019), por exemplo, evidencia essa percepção através da análise da experiência do Projeto ETI, no estado de São Paulo. Nas palavras da autora,

> Não foi possível constatar uma relação equilibrada entre os usos do tempo e dos espaços no Projeto ETI. A preocupação presente no processo de ensino está voltada, preponderantemente, à organização do tempo com pouca ou nenhuma ênfase aos espaços como elementos de importância fundamental na organização das relações sociais na escola. As aulas são organizadas em função do tempo e os espaços para sua realização não ultrapassam a sala de aula, a quadra poliesportiva, as salas de vídeo e de informática. (p. 164)

Ou seja, com um relato semelhante ao de muitas outras experiências vivenciadas no Brasil, a autora indica uma manifestação muito presente nas escolas, a da predominância de restrição dos espaços educativos àqueles já existentes na infraestrutura escolar, diferentemente da recomendada ampliação a outros espaços

da comunidade, além da tendência a repetir, no contraturno, atividades semelhantes às já vividas no cotidiano do tempo parcial.

Tempos e espaços da EI como tendência de repetição das mesmas práticas convencionais

É também nesse sentido que a autora declara que, em relação aos tempos e espaços proporcionados aos alunos, “não foi possível identificar modos diferenciados de apropriação do tempo”, pois o horário e os espaços destinados às aulas tanto da parte comum do currículo quanto da parte diversificada são os mesmos.” (LACERDA, 2019, p. 164)

Além disso, um outro aspecto emblemático também apontado por Lacerda (2019), diz respeito à uma discrepância entre o que se prevê de forma genérica e inespecífica no projeto político pedagógico da escola em relação ao currículo de educação integral, e o que de fato se realiza no cotidiano escolar, muito próximo das experiências convencionais já há muito vivenciadas pelos estudantes.

Projetos de educação integral que não diferenciam nem qualificam a experiência de aprendizagem dos estudantes

É nesse sentido que a autora relata que os documentos e diretrizes do projeto “apenas preconizam um ensino diferenciado e inovador, mas sem atribuir a devida importância aos espaços necessários para o desenvolvimento da formação integral dos alunos” (LACERDA, 2019, p. 164). E acrescenta:

> Não há indícios de que apenas a ampliação do tempo sem a adequação dos espaços possa assegurar outro modelo de formação senão o que já existe. O discurso presente nas diretrizes é refutado ao adquirir contornos e significados distintos na prática pedagógica. (LACERDA, 2019, p. 164-5)

Desse modo, a realidade predominante quanto aos tempos e espaços associados às experiências de educação integral pode ser sintetizada da seguinte maneira: ***Jornada ampliada de ao menos 7h diárias, não consolidada quanto ao uso diferenciado dos tempos educativos, de adesão não consensual e de resultados duvidosos; que associada aos espaços de aprendizagem, constituem objeto de mal-estar vivido pelos sujeitos do processo educativo no cotidiano escolar, por sua relação não equilibrada com as experiências***

necessárias à educação integral e tendência à repetição das mesmas práticas convencionais.

5.3.4 Saberes, currículo e aprendizagem

5.3.4.1 Saberes, currículo e aprendizagem no discurso oficial

Saberes e currículo baseados uma visão alargada da instituição escolar quanto à sua função e responsabilidade social

O discurso oficial apresenta uma concepção de saberes, currículo e aprendizagem baseada em uma visão alargada da instituição escolar quanto à sua função e responsabilidade social, a partir da qual a escola é assumida como ponto de convergência de outros espaços sociais, e além de seu papel vinculado ao ensino, passa a também responsabilizar-se pela articulação de diálogos com os demais setores sociais e seus saberes, acentuando ainda mais a sua influência para o sucesso escolar dos estudantes.

> O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139). Esse alargamento possibilita a problematização consequente do projeto educativo frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 28)

Por essa visão alargada, antes de voltar sua atenção para os estudantes em sua aprendizagem dos conhecimentos previstos no currículo escolar básico, a escola necessita reconhecer que sobre ela recai a exigência de uma nova configuração de sua organização operacional, bem como de seu currículo, tendo em vista sua função socializadora e de cuidado e proteção com os estudantes.

...associados à função de cuidado, proteção social e sociabilidade dos estudantes, assumida pela escola

A expressão desse entendimento se manifesta quando em um de seus textos orientadores o MEC declara que

> Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola –, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições. (BRASIL, 2009, p. 29)

Nesse sentido, frente à conjuntura de reconfiguração e ampliação do papel e responsabilidade da escola, através de seu discurso oficial o Estado brasileiro adverte que “não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no ‘cuidado’ às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário.” (BRASIL, 2009, p. 29)

Logo, na configuração dos saberes valorizados para os estudantes, a escola deve levar em conta seu papel de cuidado e proteção integral na definição de seu currículo, além de reconhecer que os saberes que são objeto da educação integral dos estudantes não são de sua responsabilidade exclusiva, mas também da comunidade na qual está inseria.

...que são de responsabilidade da escola e da comunidade

É nesse sentido que o discurso oficial esclarece que

> [...] o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes. (BRASIL, 2009, p. 33)

Cabe assim, à escola, “reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social.” (BRASIL, 2009, p. 33).

...que se associam às questões sociais candentes do século XXI

Na composição de seus saberes, com vistas a uma educação integral, também a escola necessita contemplar, em seus conteúdos, a exploração de temas associados a questões sociais candentes no século XXI. Para o Estado brasileiro,

> [...] a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços

> escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2009, p. 37)

Esses saberes, contudo, que não são de responsabilidade exclusiva da escola, são propostos a partir de uma abordagem aberta e intercultural, em que escola e comunidade estejam em diálogo permanente.

...que são abertos e interculturais, articulando os comunitários aos escolares

É com esse espírito de corresponsabilidade no processo educativo que se apresentam, no discurso oficial brasileiro, os pressupostos da pretendida educação integral, que "quer assumir um formato aberto pois pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira" (BRASIL, 2009d, p. 17), implicando que os saberes comunitários devem se articular aos saberes escolares. Para dar concretude a essa intencionalidade, esse formato de currículo aberto e intercultural

> [...] estrutura, por um lado, uma articulação com distintas áreas dos saberes comunitários (onze campos do conhecimento que, independentemente de grupo social, estão presentes em todo o país de forma diferenciada). São os saberes que desenvolvemos na relação com o mundo, nossa forma de viver. [...] De outro lado estão os desafios escolares. Neste trabalho abordamos a formação do estudante para além do currículo escolar, vinculando-a com instâncias mais gerais de sua trajetória: a conquista da pesquisa. Pensamos que é fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras. Essas habilidades são inerentes à prática escolar e sob muitos aspectos relacionam-se também com os saberes comunitários. (BRASIL, 2009d, p. 17)

Trata-se, portanto, de um discurso pedagógico que prospecta para o currículo da educação integral a desejada formação para a construção do conhecimento, "a conquista da pesquisa" que, dependente de habilidades que "são inerentes à prática escolar", deve explorá-las e viabilizá-las através de uma associação direta com os saberes comunitários, cuja inserção no currículo escolar representa uma novidade e um desafio.

Por essa razão, os documentos orientadores do MEC tratam de explicitar bem as especificidades e diferenças de sentidos entre esses dois grupos de saberes e apresentar como podem e devem se articular num currículo de educação integral.

> Entre escolas e comunidades circulam, pelo menos, dois grandes grupos de saberes. De um lado estão os saberes avalizados pela sociedade através da produção acadêmica, de teses, publicação de livros etc. Conhecimentos que

> se estruturam através do desenvolvimento de ideias, que são sucessivamente reprocessadas. Estes costumam ser cumulativos e lineares; ou seja, construídos na direção do menor para o maior, nunca retornando a experiências passadas, se não para revê-las. Um conhecimento que aspira à formulação de leis busca observar as regularidades, privilegia o como funcionam as coisas e não seu fim. Estes conhecimentos são desenvolvidos em áreas especificas, distintas entre si (embora este aspecto já seja questionado dentro do próprio pensamento acadêmico).
> Em relação direta com a vida estão os saberes que têm origem no fazer, que têm a experiência como grande fonte. Estes conhecimentos privilegiam qual o fim das coisas, respondem a necessidades humanas. Trata-se de conhecimentos processados de forma circular, que muitas vezes retornam para avançar. É também importante dizer que eles não estão organizados por áreas e suas fontes quase nunca estão em livros. (BRASIL, 2009d, p. 27)

Os saberes comunitários são apresentados no discurso oficial como aqueles que “representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais”. São considerados “os veículos para a aprendizagem conceitual. [...] Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e ideias a fim de formularem o saber escolar.” (BRASIL, 2009d, p. 37)

No documento “Rede de saberes mais educação” (BRASIL, 2009d) está declarado que, para a especificação dos chamados saberes comunitários, foram identificados “aspectos gerais que possam ser aplicados a diversos contextos, uma vez que se trata de áreas articuladas à estrutura da realidade social e cultural brasileira”. Nesse sentido, foram selecionadas onze áreas distintas de saberes, num modelo que “pode ser ampliado ou revisto por cada articulador/escola/comunidade”: i) habitação, ii) corpo/vestuário, iii) alimentação, iv) brincadeiras, v) organização política, vi) condições ambientais, vii) mundo do trabalho, viii) curas e rezas, ix) expressões artísticas, x) narrativas locais e xi) calendário local. (p. 37)

Para a contemplação dos saberes escolares, por sua vez, o discurso oficial declara uma opção por “trabalhar com enunciados[105] mais ou menos gerais, buscando

[105] Esses enunciados são apresentados da seguintes forma: “Saberes escolares: •A curiosidade: querer saber, querer conhecer; •O questionamento: não aceitar, buscar confirmar; •A observação: estudar algo com atenção; •O desenvolvimento de hipóteses: estimar; •A descoberta: revelar, dar a conhecer algo; •A experimentação: tentar, praticar, verificar; •O desafio: o jogo como pesquisa; •A identificação: reconhecer o caráter de algo; •A classificação: distribuir em classes, determinar categorias; •A sistematização: criar ou identificar relações entre partes e objetos; •A comparação: estabelecer confronto entre partes e objetos; •As relações: estabelecer identidades e diferenças entre partes e objetos; •As conclusões: realizar sínteses; •O debate: confrontar pontos de vista; •A revisão: ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original; •O criar: dar forma, produzir, imaginar, suscitar; •Jogar: colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar; •A curiosidade: voltar a se perguntar.” (BRASIL, 2009d, p. 44)

vincular conceito, aplicação e mobilização do conhecimento", com ênfase "no desenvolvimento do espírito de pesquisa na formação de estudantes", acreditando que "este espírito, quando bem alcançado, estrutura a conquista de qualquer vida acadêmica e comunitária". (BRASIL, 2009d, p. 43)

> Quando utilizamos a expressão saberes escolares, é preciso esclarecer, nos referimos às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação. Aqui os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos. (BRASIL, 2009d, p. 43)

Com a intencionalidade de formar "sujeitos formuladores de conhecimentos", a perspectiva assumida no discurso oficial é "que os alunos possam conferir significado e sentido àquilo que aprendem" (p. 43).

> Somente desta forma se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica sua importância: contribuir para o crescimento pessoal do aluno e sua socialização. (BRASIL, 2009d, p. 43)

Nesse sentido, os saberes escolares, que são contemplados na forma de um conjunto de enunciados que representam habilidades, são por sua vez também explorados através das áreas do conhecimento[106], nas quais se apresentavam os Parâmetros Curriculares Nacionais e semelhante à forma como atualmente se apresentam na Base Nacional Comum Curricular, aglutinando o conjunto de disciplinas/componentes clássicos do currículo, com a seguinte configuração, inspirada na organização do ensino médio e adaptada ao ensino fundamental:

> • Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura.
> • Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando as matemáticas e as ciências.
> • Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia. (BRASIL, 2009d, p. 44)

...que apresentam uma ampliação diversificada em Macrocampos

[106] O documento orientador do MEC traz o seguinte esclarecimento quanto à distribuição dos saberes escolares por áreas do conhecimento: "Inspiramo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento que foi produzido em 2000 por técnicos e especialistas. Este material nos ajuda a pensar a relação entre conteúdo e contexto, levando-nos a uma visão interdisciplinar de nosso trabalho. Ele apresenta as disciplinas (Língua Portuguesa, Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física) estabelecendo a divisão do conhecimento escolar por áreas que, quando reunidas, compartilham o mesmo objeto de estudo." (BRASIL, 2009d, p. 44)

Para compor uma parte ampliada e diversificada do currículo das escolas vinculadas ao principal programa nacional de indução da educação integral, o PME, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), estruturou sete Macrocampos associados aos programas de governo[107] desenvolvidos pelos Ministérios que, em parceria com o MEC, assumiram sua gestão intersetorial daquele Programa. Os Macrocampos definidos foram:

> [...] acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação e saúde, alimentação e prevenção. Através de cada um deles o MEC/SECAD apresenta os recursos e materiais disponíveis para as escolas. (BRASIL, 2009d, p. 49)

Associada a toda essa diversificação e reconceptualização de saberes com vistas à educação integral, está também presente no discurso oficial brasileiro o entendimento de que a consideração dos saberes comunitários no ambiente escolar tem efeitos positivos no enfrentamento às "dificuldades de aprendizagem" e na promoção do "bom desempenho escolar" dos estudantes.

...que tem a integração dos saberes comunitários aos escolares como mecanismo de promoção da aprendizagem e do bom desempenho escolar

> Estudos recentes, como os de Abramovay (2004), têm apontado que tanto as "dificuldades de aprendizagem" quanto o "bom desempenho escolar" não se relacionam exclusivamente às condições cognitivas dos alunos, mas, principalmente, à (in)adequação do sistema escolar, à distância/aproximação cultural entre escola e seu público, e ao (des)respeito que alunos e educadores sofrem no ambiente escolar. Há inúmeras evidências de que os agentes da educação – gestores, professores, orientadores pedagógicos, entre outros – reproduzem, muitas vezes, em suas práticas, as diversas formas de preconceitos e discriminações ainda existentes em nossa sociedade. Essas evidências estão configuradas nas cenas do cotidiano escolar, por meio das situações nas quais os meninos e meninas, muitas vezes, são inscritos simbolicamente como lentos, imaturos, dispersivos,

[107] Os programas disponibilizados pelo governo federal e vinculado aos seus Ministérios foram os seguintes: "**Ministério dos Esportes** – Esporte e Lazer e Segundo Tempo. **Ministério da Cultura** – Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome** – Programa Atenção Integral à Familia, ProJovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. **Ministério da Ciência e Tecnologia** – Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência. **Ministério da Educação** – Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProInfo. **Ministério do Meio Ambiente** – Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores." (BRASIL, 2009d, p. 49)

> desorganizados, com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados. (BRASIL, 2009, p. 33)

Ou seja, esse discurso corrobora não somente o entendimento de que a integração de saberes comunitários aos saberes escolares é uma exigência fundamental para que a educação integral efetivamente aconteça, mas também que ela se revela um mecanismo pedagógico fundamental de promoção das aprendizagens e do bom desempenho escolar, através do que proporciona de inclusão, reconhecimento identitário e senso de pertencimento dos estudantes no ambiente escolar.

Enfim, o discurso oficial brasileiro sobre saberes, currículo e aprendizagem associados à educação integral pode ser sintetizado no seguinte enunciado: ***Saberes e currículo baseados numa visão alargada da instituição escolar quanto à sua função e responsabilidade social, associadas ao cuidado, à proteção social e à sociabilidade dos estudantes; que são de responsabilidade da escola e da comunidade; que se associam às questões sociais candentes do século XXI; que são abertos e interculturais; que apresentam uma ampliação diversificada em Macrocampos; que tem a integração dos saberes comunitários aos escolares como mecanismo de promoção da aprendizagem e do bom desempenho escolar.***

5.3.4.2 Saberes, currículo e aprendizagem predominantes na realidade educativa

A realidade dos saberes, currículo e aprendizagem nas experiências relatadas nas pesquisas, no entanto, difere substancialmente do que é propugnado no discurso pedagógico oficial do Estado brasileiro.

Saberes e currículo concebidos e distribuídos na jornada escolar com uma parte obrigatória e outra diversificada e secundária

As pesquisas têm apresentado uma diversidade de situações que evidenciam que a realidade das escolas que se propõem à oferta da educação integral e(m) tempo integral se distancia bastante do discurso pedagógico oficial, especialmente quanto à perspectiva da integração curricular, que supõe não somente a associação dos saberes comunitários aos saberes escolares, mas também que se evite uma clara

distinção na distribuição e organização desses saberes, que possa induzir sobre eles uma atribuição de maior ou menor relevância em função da forma como são contemplados na escola. Essa percepção é corroborada, por exemplo, na pesquisa de Rosa (2016), que baseia suas conclusões nas análises de estudos que exploram mais de 50 experiências de educação em tempo integral no Brasil, no contexto deste século.

De acordo com a autora, as experiências relatadas apontam todas para dois tipos de currículo, um obrigatório e um diversificado, além de que alguns pesquisadores também mencionaram “a divisão em turnos, sendo um para o desenvolvimento das disciplinas do currículo básico e outro para as oficinas/atividades diversificadas.” (ROSA, 2016, p. 142)

A autora também destaca, nessa diferenciação, a nomenclatura distinta utilizada para os componentes desse “currículo secundário”, como oficinas ou atividades diversificadas, justificando sua associação ao discurso pedagógico oficial presente nos documentos orientadores do PME:

> O termo oficina, por outro lado, aparece no documento Programa Mais Educação: Passo a Passo, compreendido como “(...) espaços-tempos para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos; situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos e suas implicações na organização do trabalho pedagógico” (s/d, p. 10). (ROSA, 2016, p. 106)

Contudo, em sua percepção, essa compreensão, mesmo que indiretamente, contribui para a atribuição de um significado e um valor dado aos tempos da jornada ampliada que os façam ser tomados como uma questão secundária.

> O próprio sentido encontrado nesta definição vinculado, principalmente, aos direitos humanos, permite supor que o contraturno é um momento mais social, do que propriamente escolar. Levando em consideração que a responsabilidade da escola é com o processo ensino-aprendizagem, acreditamos que o social é visto pela comunidade escolar e por pesquisadores como uma questão secundária. (ROSA, 2016, p. 106)

Essa parte diversificada tem se apresentado sobretudo em atividades conteudistas, esportivas, artísticas e diversificadas, conforme a sistematização de Rosa (2016).

...com orientação predominantemente conteudista-acadêmica, voltada sobretudo para os saberes escolares e menos para os saberes comunitários, mesmo em sua parte diversificada

Mesmo a parte diversificada, que em conformidade com o discurso oficial deveria contemplar mais a integração dos saberes comunitários, na realidade das práticas escolares termina tendo o tempo dividido entre atividades de caráter mais cultural ou recreativo e outras de caráter conteudista-acadêmico, conforme esclarece Rosa (2016):

> Consideramos as oficinas/atividades de caráter conteudista ou acadêmico como aquelas que abarcam conhecimentos científicos, construídos historicamente pela sociedade e que naturalizaram-se como um conjunto de saberes e habilidades necessárias para o desenvolvimento e futura ocupação dos sujeitos em formação. Dentro dessa perspectiva, entre as mencionadas pelos pesquisadores anteriormente, podemos destacar como exemplos a matemática, o português e o reforço escolar. Já as oficinas/atividades de cunho cultural ou recreativo são aquelas que privilegiam o movimento e o cuidado com o corpo, o fazer na prática, o prazer, a experiência dos sujeitos envolvidos no processo e que não são legitimadas como científicas. A partir das indicações dos pesquisadores, podemos destacar como exemplo as seguintes atividades: capoeira, dança, artesanato, horta, higiene, entre outras. (ROSA, 2016, p. 145)

Isso significa uma destinação de boa parte do tempo ampliado na jornada escolar para atividades conteudistas acadêmicas, tais como “Reforço”, conforme demonstrado pela autora em tabela apresentada em seu trabalho:

Tabela 15 - Quantidade de atividades “conteudistas” desenvolvidas nos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Atividades “conteudista”	Reforço	14	30,4
	Matemática	11	23,9
	Leitura	7	15,2
	Literatura	5	10,9
	Contação de histórias	3	6,5
	Redação	2	4,3
	Alfabetização	2	4,3
	Ciências	1	2,2
	Filosofia	1	2,2
Total		46	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

(ROSA, 2016, p. 176)

Rosa (2016) também demonstra que nas demais atividades associadas aos tempos ampliados, vão ganhando destaques aquelas que, de alguma forma, já estão associadas aos componentes escolares do currículo como Educação Física e Artes, enfatizando aspectos do desenvolvimento físico, estético, cognitivo e da socialização dos estudantes. A autora tem destacado como os programas têm destinado de forma privilegiada os tempos de sua jornada ampliada para atividades como “multi-esportes”, “jogos”, “xadrez”, “música”, “dança”, “multi-artes” e “teatro” (p. 177), todas essas atividades com apelo e associação predominantes aos saberes escolares.

Mesmo as atividades desenvolvidas nos programas e que são caracterizadas por Rosa (2016, p. 179) como “diversificadas”, que poderiam comportar uma maior e mais diversificada interação dos estudantes com diferentes agentes da comunidade, variam pouco em abertura aos saberes comunitários. Novamente, as atividades que ganham preponderância são aquelas que de alguma forma se associam mais aos saberes que já se espera que sejam contemplados na escola, como “informática”, “saúde e qualidade de vida”, “recreação”, “inglês”, “espanhol”, “educação ambiental”, entre outros. Outras oficinas, como “reciclagem”, “horta”, “jornal”, “trabalhos manuais”, “ética”, “culinária”, “história local”, “educação econômica”, “fotografia”, dentre outras, associadas aos campos de saberes comunitários indicados nos documentos oficiais, ou são minimamente ofertadas e viabilizadas ou sequer chegam a ser planejadas.

Junto a essas constatações de Rosa (2016), somam-se compreensões entre pesquisadores, como Ribeiro (2017), que apontam que na prática os saberes, currículo e aprendizagem vinculados às escolas educação integral e(m) tempo integral se apresentam predominantemente sob um fundamento liberal-pragmatista.

...com fundamento liberal-pragmatista.

Ribeiro (2017) declara que os documentos dos programas por ele investigados apontam para um “currículo liberal-pragmatista”, pois “o indivíduo e sua vida são colocados no centro do processo educativo, tornando suas necessidades, interesses e motivações critérios para o estabelecimento do conhecimento escolar” (p. 213). Nesse sentido, definir uma “fórmula” de currículo que consiga manter o interesse dos estudantes pela escola, e que garanta que nela permaneçam em atenção integral protegidos das situações de vulnerabilidade social, termina sendo mais decisivo e relevante que um currículo comprometido com uma formação crítica e emancipatória desses indivíduos e desenhado a partir desse critério. Esse entendimento também se apresenta em consonância com a percepção de Mól (2020), para quem

> [...] a educação é deslocada de sua lógica do trabalho com o conhecimento para a sociabilidade, tendo em vista a preocupação dos organismos internacionais com a redução da pobreza com base na redução de riscos, aumento de poder e diminuição da carência cultural, abrindo portas para um currículo mais “holístico” e diverso. (MÓL, 2020, p. 153)

Em síntese, uma síntese possível quanto à predominância na realidade em torno dos saberes, currículo e aprendizagem nas experiências de educação integral

e(m) tempo integral pode ser apresentada no seguinte enunciado: ***Saberes e currículo concebidos e distribuídos na jornada escolar com uma parte obrigatória e outra diversificada e secundária, com orientação predominantemente conteudista-acadêmica, voltada sobretudo para os saberes escolares e menos para os saberes comunitários, mesmo em sua parte diversificada, e com fundamento liberal-pragmatista.***

5.3.5 Abordagem operacional do currículo

O aspecto abordagem operacional do currículo é aqui pensado em temos de como os saberes, o currículo e a aprendizagem concebidos para a educação são concebidos em sua abordagem operacional, o que pressupõe uma disponibilização e uma organização de tempos e espaços, bem como uma mobilização e um trabalho articulados de diferentes sujeitos no processo educativo.

5.3.5.1 Abordagem operacional do currículo no discurso oficial

Uma das primeiras observações que o discurso pedagógico oficial apresenta e que se pode associar à abordagem do currículo de educação integral é, ao mesmo tempo, resoluta e contraditória em relação ao que o próprio Estado brasileiro, através do MEC, assume como concepção de educação integral. O discurso pedagógico oficial deixa bem claro que a política brasileira de Educação Integral está vinculada ao alcance de metas de desempenho escolar, medido por avaliações padronizadas.

Uma abordagem curricular orientada para o alcance de metas do desempenho escolar

Apesar da adoção de uma concepção oficial de educação integral baseada na proteção social e na integração dos saberes populares aos escolares, a primazia sobre saberes associados aos domínios da Língua Portuguesa e da Matemática, que são objeto das avaliações nacionais é clara:

> Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua

> Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil. (BRASIL, 2009, p. 30)

Esse entendimento ao mesmo tempo norteia de forma inequívoca a concepção a definição e priorização dos componentes do currículo da escola em sua jornada ampliada, particularmente em função do quão deficitários possam estar os estudantes em aprendizagem em áreas como Português e Matemática, como condiciona e limita as possibilidades de escolha e oferta de outras frentes de saberes, associados a outras dimensões necessárias da formação dos estudantes, mas que não respondam tão diretamente às habilidades que são objeto das avaliações padronizadas e que posicionam as escolas nos índices governamentais de desempenho. Por essa razão, o discurso pedagógico oficial brasileiro é, ao mesmo tempo, resoluto e contraditório em relação à concepção assumida de educação integral e à abordagem operacional de seu currículo.

Um outro aspecto que revela esse caráter contraditório, é também a orientação a partir da qual o currículo deve ser concebido de modo a priorizar mais a flexibilização que a compartimentalização.

...que deve ser flexível e não compartimentalizada, concebida e sustentada no Projeto Político-Pedagógico da escola

O argumento básico é que as escolas necessitam ter seu currículo referenciado e concebido a partir de uma mobilização e apropriação coletiva, que o consolide, o sustente e justifique em seu Projeto Político-pedagógico:

> [...] faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola. (BRASIL, 2009, p. 36)

Portanto, a equacionalização de uma organização adequada e coerente do currículo é uma tarefa que cabe, essencialmente, à equipe escolar, em necessário diálogo com a comunidade, cuidando para que haja uma articulação entre as atividades pedagógicas e as atividades da vida.

...que articule atividades pedagógicas da sala de aula com as da vida, na família, no bairro e na cidade

É o que aponta o discurso oficial, ao indicar que a fragmentação do conhecimento escolar é um desafio a ser superado e que, para isso “é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade”, o que deve ocorrer “por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias”. (BRASIL, 2009, p. 37)

Essa é uma indicação que contempla, por exemplo, a previsão de integração e uso de diferentes espaços sociais, bem como a articulação com profissionais em formação docente que podem atuar em parceria com a escola.

...que seja inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica

Essa aproximação com as “práticas universitárias” pode e deve favorecer a perspectiva de construção de saberes na escola, uma vez que “a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica” (BRASIL, 2009, p. 37), baseada no diálogo intercultural e na metodologia interdisciplinar.

...tendo por base o diálogo intercultural e a metodologia interdisciplinar

E eis aqui uma proposição do discurso oficial que tem sido assumida como um verdadeiro desafio aos educadores nas escolas, que é a disposição e o exercício de em seu fazer profissional não apenas abrir-se às interferências externas, mas deixar-se envolver por elas, reavaliando o próprio protagonismo no processo educativo.

> Assim como os artistas precisam expor-se às interferências dos seus espectadores, nós educadores devemos nos deixar envolver pelos comentários de alunos/comunidade, pois dessa forma estaremos em meio a um processo educacional e não no centro dele; estaremos engajados no processo de construção de conhecimento, reavaliando nosso poder sobre ele, pois experimentaremos a noção de que nosso poder existe na justa medida em que o compartilharmos. (BRASIL, 2009d, p. 31)

Trata-se de uma abordagem intercultural, uma vez que um projeto de educação integral é um projeto interessado no “diálogo entre culturas”, para o qual “precisa estar atento à metodologia de pesquisa interdisciplinar e em buscar espaços de

aprendizado baseados nas trocas e na capacidade de nos relacionarmos.” (BRASIL, 2009d, p. 31)

...a Mandala de saberes como ferramenta instrumentalizadora de sua organização

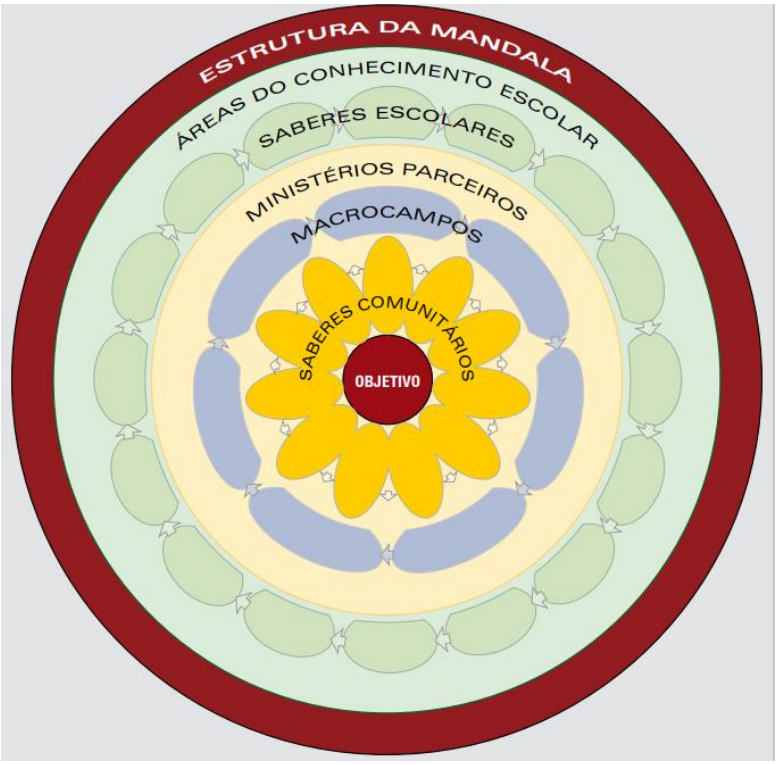
Como o intuito de agregar de forma prática todos esses indicativos e necessidades na abordagem operacional do currículo de educação integral, o discurso oficial cuidou de também apresentar, em seus documentos, uma proposta de recurso conceitual e instrumentalizador, a partir do qual seja possível evidenciar, no processo de reflexão, concepção e organização curricular: i) o objetivo central do projeto de educação integral, ii) os saberes comunitários priorizados, iii) os macrocampos e seus projetos associados, e iv) os saberes escolares, vinculados às diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Trata-se da Mandala[108] de Saberes, concebida no escopo do PME como “ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados.” (BRASIL, 2009d, p. 23)

> As Mandalas de Saberes propõem-se como estruturas de dupla codificação: nem isto ou aquilo, mas isto e aquilo. Nessa perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha junto com e não mais sozinho. O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação. (BRASIL, 2009d, p. 31)

A imagem a seguir, traz a ilustração da estrutura da Mandala, de adoção recomendada pelo MEC a todas as escolas vinculadas ao Programa Mais Educação:

[108] “Por que uma Mandala? A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígine de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil está presente em várias obras e monumentos, desde a catedral de Brasília até as obras de Rubem Valentim, entre outros.” (BRASIL, 2009d, p. 23)

Figura Mandala de Saberes (Mais Educação)



(BRASIL, 2009d, p. 34)

Assim sendo, a abordagem operacional do currículo de educação integra, à luz do discurso pedagógico oficial, pode ser sintetizada no seguinte enunciado:

Uma abordagem curricular orientada para o alcance de metas do desempenho escolar; que deve ser flexível e não compartimentalizada, concebida e sustentada no Projeto Político-Pedagógico da escola; que articule as atividades pedagógicas da sala de aula com as da vida, na família, no bairro e na cidade; que seja inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica, tendo por base o diálogo intercultural e a metodologia interdisciplinar e a Mandala de saberes como ferramenta instrumentalizadora de sua organização.

5.3.5.2 *Abordagem operacional do currículo predominante na realidade*

Nas diferentes experiências relatadas pelos pesquisadores, mais uma vez é possível identificar que de forma predominante há distanciamentos significativos entre o discurso oficial e a abordagem operacional do currículo na realidade das práticas educativas.

Abordagem curricular de organização multidisciplinar, em descompasso com a prescrição interdisciplinar do discurso oficial

Um dos primeiros pontos de destaque diz respeito à organização curricular, sobre a qual as pesquisas indicam a predominância da abordagem multidisciplinar, assim entendida pela clara justaposição de componentes curriculares que têm demarcados seus campos de saberes e domínios de conhecimento, a partir dos quais se organiza a concepção das atividades pedagógicas. Essa abordagem distancia a realidade das práticas daquilo que está prescrito no discurso pedagógico oficial para a educação integral. Ribeiro (2017) destaca a percepção desse distanciamento, na análise que desenvolve em sua pesquisa de projetos vinculados ao PME, dizendo que

> Ainda que formalmente os documentos postulem a articulação curricular, o trabalho coletivo, a prática pedagógica interdisciplinar, orientados por um projeto político pedagógico de educação integral, a realidade das escolas públicas que desenvolvem o Programa Mais Educação aponta para um descompasso entre o discurso proclamado e o vivido nas escolas. Eis então, um dos grandes desafios a serem enfrentados por essas instituições se levarem a sério esse projeto de educação integral. (RIBEIRO, 2017, p. 206)

Essa percepção de descompasso, à qual alude o autor supracitado, é também corroborada por Rosa (2016), nas análises que desenvolve em sua pesquisa relacionadas a mais de 50 projetos educativos que operam com jornada escolar ampliada. Essa autora identificou que as atividades curriculares, em todos os estudos analisados, seguem uma organização multidisciplinar. Em nenhum deles foram identificadas atividades concebidas por uma orientação interdisciplinar, transdisciplinar ou metadisciplinar. (p. 166)

Nessa organização multidisciplinar, no entanto, a autora percebeu uma diferenciação na nomenclatura dos componentes do currículo, apresentados ora como “disciplinas”, ora como “oficinas / atividades diversificadas”, em função da correlação ou identificação direta que possuem ou não com o currículo comum. Assim, para aqueles componentes que se identificam como saberes escolares estruturados e constitutivos do currículo comum, a tendência generalizada nos diversos projetos é serem tratados como “disciplinas”; e aqueles componentes que se apresentam como saberes e/ou atividades complementares ao currículo comum, oportunizados sobretudo graças à ampliação da jornada escolar, tendem a ser chamados de “oficinas / atividades diversificadas”.

Dessa percepção decorre um outro achado da autora, também evidenciado por outros pesquisadores, que é a organização temporal predominante do currículo em turno e contraturno.

...dividida predominantemente em turno, para as disciplinas do currículo comum, e contraturno, para as oficinas e atividades diversificadas

Embora a autora também tenha identificado alguns projetos que em sua organização temporal operem com “disciplinas” e “oficinas / atividades diversificadas” de forma intercalada, independente da divisão em turno e contraturno, a característica predominante identificada da maioria das experiências é sua organização em turno, para as “disciplinas”, e contraturno, para as “oficinas / atividades diversificadas”. (ROSA, 2016, p. 166)

Nessa direção, também Vívian (2015), aponta que apesar de o aumento do tempo escolar tornar-se indispensável para a efetivação da educação integral como política curricular “os obstáculos encontrados atualmente para sua execução tendem a esvaziar o tempo ampliado” (p. 218). Um quadro caracterizado pela autora como “‘tempo esvaziado’ [...]. Um tempo ambivalente, esvaziado de intencionalidade pedagógica, mas que, ao mesmo tempo, constitui o aluno e cria significados para a escola.” (VIVIAN, 2015, p. 218)

Isso também significa que, apesar dos descompassos entre o vivido e o prescrito e as dificuldades registradas em fazer acontecer um projeto efetivo de educação integral, num currículo dividido em turno e contraturno, “disciplinas” e “oficinas / atividades diversificadas”, as escolas também buscam endereçar suas práticas por caminhos que possam responder minimamente aos seus desafios cotidianos, sobretudo o da interação entre teoria e prática.

...com ênfase na interação entre teoria e prática e tendência à hiperescolarização

Nessa busca da percepção, Rosa (2016) categorizou quaro tendências seguidas pelas escolas na concepção de seus currículos de educação integral, dentre as quais se destaca a de exploração do “currículo com ênfase na interação entre teoria e prática”, expressando o direcionamento da grande maioria dos projetos estudados:

Tabela 14 - Tendências curriculares encontradas nos estudos

Tendência curricular por estudo analisado	Quantidade	%
O currículo com ênfase na interação entre teoria e prática	41	77,4
O currículo com base no legado tecnológico e eficientista	-	-
O currículo com base no conteúdo	4	7,5
O currículo com base na experiência do aluno	8	15,1
Total	53	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

> A classificação dos currículos analisados em tendências, em grande parte, se fundamentou nas áreas do conhecimento ou oficinas oferecidas pelas escolas investigadas. (ROSA, 2016, p. 176)

Apesar da tendência em buscar articular teoria e prática, as dificuldades reais enfrentadas pelas escolas na utilização do tempo ampliado como oportunidade para ressignificar e diversificar as atividades pedagógicas e os saberes explorados, faz com que as escolas terminem confirmando uma outra tendência curricular, indesejada, mas dominante, a da hiperescolarização.

Fazendo uma análise de diversas experiências brasileiras com atividades em contraturno, vinculadas ao PME, em comparação com outras similares vivenciadas em Portugal, Bittencourt (2017) identifica que “estas atividades do contraturno estão perdendo o viés lúdico e sendo cada vez mais escolarizadas no Brasil e em Portugal[109]” (p. 232).

> [...] de acordo com as publicações analisadas [...], as Oficinas estão acontecendo prioritariamente dentro das próprias salas de aulas das crianças e essas pessoas, ditas “leigas”, na maioria das vezes não são bem-vindas nas escolas. As escolas, então, passaram a priorizar a contratação de estagiários universitários, o que, também aqui no Brasil, poderá contribuir para hiperescolarização das crianças. Neste cenário, o que está em conflito é uma cultura escolar escolarizante enraizada há séculos em nossas escolas em oposição a uma proposta interdisciplinar e diferenciada de aprendizagem. (BITTENCOURT, 2017, p. 235)

A conclusão evidente a que chegam pesquisadores como Vívian (2015), é que “a formação de um projeto pedagógico de educação integral ainda não se materializou em termos de produção de efeitos no currículo escolar” (p. 216)

> [...]. O currículo das escolas investigadas, então, estava muito amarrado à promoção dos conteúdos disciplinares construídos com base nos enfoques acadêmicos que se afastavam do cotidiano dos alunos e de seus interesses. Logo, o tempo desse currículo demonstrava-se aprisionado ao espaço escolar e à legitimidade das disciplinas escolares. (VIVIAN, 2015, p. 216-7)

Ao evidenciar, portanto, um comportamento que mais se associa a uma hiperescolarização que ao desenvolvimento efetivo de um processo de educação

[109] Projeto português “Escola a Tempo Inteiro”.

integral, Vivian (2015) também aponta para indícios da não efetivação dessa perspectiva de integralidade na percepção que os próprios estudantes constroem sobre o seu tempo na escola, mais associada à vigilância, à proteção e ao direcionamento das aprendizagens escolares, durante todo o tempo, que ao desenvolvimento de uma formação mais ampla. Para a autora, os alunos,

> [...] na mesma medida em que gostavam de estar na escola para poder brincar com os amigos, conversar, estudar, não gostavam de estar aquele tempo todo vigiados e direcionados no seu processo de aprendizagem. Os jovens eram os que mais assumiam o discurso da família e da sociedade, em geral, com relação à importância de estar na escola para os seus responsáveis poderem trabalhar tranquilamente ou mesmo pelo benefício de estarem ali para não ficarem soltos pela rua, envolvendo-se com más companhias. Isso não quer dizer que eles gostassem de estar na escola, mas sabiam da relevância daquele espaço para a sua proteção e para o desenvolvimento do sustento de suas famílias. (VIVIAN, 2015, p. 217)

E ainda esclarece que, ao iniciar sua pesquisa, “tinha a hipótese de que a ampliação do tempo escolar estivesse vinculada à gradativa implementação da educação integral nos espaços educacionais”, e consequentemente a uma “reestruturação curricular dos seus saberes, conhecimentos e processos educativos” (VIVIAN, 2015, p. 218.). No entanto, percebeu que

> [...] o foco escolar ainda incide sobre o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar, ou seja, sobre o processo de implementação desse tempo a mais proporcionado ao desenvolvimento da escolarização, [...] em vez de se debruçar sobre uma renovação curricular da escola. (p. 218)

Depreende-se dessas percepções uma outra tendência predominante identificada pelos pesquisadores, a da secundarização das oficinas e atividades diversificadas como extracurriculares, por parte dos estudantes, das famílias e até dos profissionais das escolas.

...com tendência à secundarização das oficinas e atividades diversificadas, como extracurriculares

Esta é, por exemplo, a percepção de Becker (2021), que defende a superação da fragmentação na organização do currículo:

> Compreende-se que o desenvolvimento das práticas de educação integral de forma complementar as transforma em atividades extracurriculares. E nesse entendimento, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, os saberes trazidos para escola com a proposta dos projetos de educação integral se tornam secundários no âmbito do currículo, não se constituindo como atividade nuclear da escola. Nesse sentido, defende-se a integração e a superação

> dessa fragmentação na organização curricular como unidade a fim de potencializar a formação humana integral. (BECKER, 2021, p. 159)

Se as atividades são consideradas secundárias e menos importantes, tendem a não ser levadas suficientemente a sério pelos estudantes, por vários motivos, dentre os quais, os “profissionais” responsáveis por sua condução. Em sua pesquisa, Bittencourt (2017) analisa informações sobre a forma como os estudantes e famílias se integram em atividades diversificadas no contraturno, que não ocorrem de forma integrada no currículo. Na percepção da autora, “os alunos demonstram grande apreço pela participação nestas atividades”, mas, igualmente, “são bastante indisciplinados por já estarem há muitas horas na escola e por não atribuírem autoridade aos técnicos/monitores destas atividades” (p. 233). Em relação às famílias,

> Os pais participam pouco e não valorizam essas atividades como sendo tão importantes quanto aquelas que ocorrem no turno regular, talvez por estas não exigirem provas, avaliações e notas dos estudantes, sendo relegadas a atividades de ocupação do tempo ocioso. Além disso, muitos pais [...] não conhecem nem mantêm contato com os profissionais responsáveis por essas atividades, uma vez que somente os professores titulares de turma são legitimados como responsáveis pelas aprendizagens das crianças. BITTENCOURT, 2017, p. 233)

Assim, se tais atividades não ocorrem de forma integrada, potencializando a formação integral, se os estudantes e famílias tendem a não valorizá-la como partes válidas, importantes e necessárias na formação, como o currículo comum, uma concepção mais ampliada de educação integral, bem como a possibilidade de sua concretização na escola pública, passam a ser questionadas e desacreditadas.

À luz das considerações aqui apresentadas, é possível estabelecer como uma síntese da abordagem operacional curricular predominante nas experiências que se identificam como educação integral nas escolas brasileiras o seguinte enunciado: *Abordagem curricular de organização multidisciplinar, em descompasso com a prescrição interdisciplinar do discurso oficial; dividida predominantemente em turno, para as disciplinas do currículo comum, e contraturno, para as oficinas e atividades diversificadas; com ênfase na interação entre teoria e prática e tendência à hiperescolarização e secundarização das oficinas e atividades diversificadas, como extracurriculares.*

5.3.6 Responsabilidade e gestão educativa

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2024. Constituição Federal de 1988)

5.3.6.1 Responsabilidade e gestão educativa no discurso pedagógico oficial

A educação integral como um dever do Estado e da família, em colaboração com a comunidade e toda a sociedade

O discurso oficial declara abertamente, com base no Art. 205 da Constituição Federal, que a educação integral é um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2024). “Embora evidencie a precedência do Estado no dever de garantir a educação, o referido artigo corresponsabiliza família e sociedade no dever de garantir o direito à educação.” (BRASIL, 2009, p. 21)

A escola pública, nessa composição, junto às demais frentes intersetoriais que com ela atual, assume e responde pela ação e protagonismo do Estado nessa corresponsabilidade educativa, mas tendo sua abrangência considerada limitada e insuficiente para a concretização de uma educação integral, e, justamente por isso, necessita que a especificidade do seu fazer seja compartilhada com a comunidade.

...desenvolvida sob o protagonismo da escola, como articuladora do exercício de corresponsabilidade no processo educativo

No entanto, “quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral” (BRASIL, 2009, p. 32). Por estar para além da capacidade institucional escolar, segundo o discurso pedagógico oficial, o desenvolvimento integral dos estudantes “não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem ressignificar

suas práticas e saberes" (p. 33). Portanto, de acordo com essa visão, mesmo compartilhando suas responsabilidades, a escola continua mantendo o seu protagonismo nesse processo educativo.

Tal protagonismo deve se manifestar, sobretudo, a partir de uma imprescindível gestão escolar democrática, prevista e sustentada no projeto político-pedagógico da escola.

...a partir de uma gestão democrática, prevista e sustentada no projeto político-pedagógico da escola

A democratização da gestão é prevista e destacada no discurso oficial como um requisito para o alcance da qualidade social da escola de tempo integral, contribuindo, inclusive na promoção de bons resultados nas avaliações institucionais, tendo o projeto político-pedagógico como seu importante instrumento de validação e promoção da participação dos diferentes atores da comunidade. Assim, o discurso oficial enfatiza que,

> [...] em muitos estados e municípios, ou mesmo comunidades com menor financiamento público, as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos bem elaborados, têm se destacado nas avaliações institucionais e no IDEB, como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos. (BRASIL, 2009, p. 41)

Por essa razão, o projeto político-pedagógico assume lugar tão relevante num projeto de educação integral, baseado na lógica da vivência democrática, uma vez que ele "congrega sujeitos e agrega valores socioculturais bastante significativos à formação completa do aluno", tendo por base o princípio de "superar a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola" (BRASIL, 2009, p. 38). Portanto,

> [...] cabe às direções potencializar a participação social: dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais, de moradores, dentre outros grupos constituídos na comunidade que queiram participar, solidariamente, do projeto escolar, bem como conselhos de idosos, de mulheres, os movimentos negros, de artistas e outros. (BRASIL, 2009, p. 38)

Para que esse perfil de gestão e de protagonismo se efetive, tendo a escola como espaço de convergência e articulação, a ação indutora do Governo Federal é insubstituível, embora coadjuvante.

...com ação indutora insubstituível, porém coadjuvante, do Governo Federal.

O discurso oficial destaca que, numa sociedade democrática, uma concepção de educação integral, comprometida com uma formação para o pleno exercício da cidadania "implica uma concepção de Estado que atue na construção dos pilares fundamentais, para que as escolas públicas possam atingir esse fim" (BRASIL, 2009, p. 43). Desse modo,

> Para a concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços socioeducativos. (BRASIL, 2009, p. 43)

Por essa razão, o discurso oficial destaca o caráter insubstituível da ação indutora do Governo Federal, uma vez que ela materializa o papel do Estado de orquestração de políticas que viabilizem a concretização de um projeto nacional de educação integral; e ao mesmo tempo a apresenta como coadjuvante, uma vez que "a ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma Educação Integral de Tempo Integral, como prevê a LDB". (BRASIL, 2009, p. 42)

> Para possibilitar, efetivamente, políticas de educação pública de qualidade, o MEC induziu ações no marco sistêmico do PDE para apoiar transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores, nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar, e na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, dentre outros (BRASIL, 2009, p. 42)

Todas essas ações representam grandes direcionamentos e subsídios destinados aos entes federados e às escolas, aos quais cabe a eles recorrer, em conformidade com as necessidades e particularidades de cada contexto e realidade.
Quanto ao aspecto responsabilidade e gestão, uma síntese possível do discurso oficial pode ser depreendida no seguinte enunciado: ***Educação integral como um dever do Estado e da família, em colaboração com a comunidade e toda a sociedade; desenvolvida sob o protagonismo da escola, como articuladora do exercício de corresponsabilidade no processo educativo, a partir de uma gestão***

democrática, prevista e sustentada no projeto político-pedagógico da escola, com ação indutora insubstituível, porém coadjuvante, do Governo Federal.

5.3.6.2 Responsabilidade e gestão educativa predominantes na realidade das escolas

As pesquisas associadas à educação integral não têm dedicado muita atenção à questão das responsabilidades e gestão educativa nas escolas que desenvolvem experiências de educação integral e(m) tempo integral. Talvez porque, na prática, para muito além do que está expresso no discurso oficial, que supõe processos de abertura à colaboração da comunidade, as responsabilidades estejam distribuídas de forma mais objetiva e delimitadas entre os diferentes entes da federação, e a escolas sendo reguladas por normativas e procedimentos técnicos e exigências governamentais, sobre os quais não detêm autonomia para sua modificação, e aos quais estão condicionadas as liberações dos recursos financeiros que lhes são destinados. Por essa razão, os elementos aqui apresentados baseiam-se mais em indicativos presentes nas análises dos demais aspectos explorados do paradigma de educação integral, que em pesquisas que tenham assumido tais elementos como objetos específicos de estudo.

Educação integral como uma responsabilidade dos entes federados da União, em termos de regulamentação e financiamento

Diferentemente da perspectiva apresentada no discurso oficial, em que a educação integral é entendida como um dever do Estado e da família, com a colaboração da comunidade, as pesquisas sugerem que, na realidade das escolas, a predominância é de os entes federados serem os grandes responsáveis pela concepção, regulamentação e financiamento da educação integral e(m) tempo integral, sem que as comunidades se envolvam ativamente nesse processo, e mesmo as equipes pedagógicas assumam um protagonismo real nessa concepção.

Um dos aspectos mais candentes costuma ser o do financiamento escolar, sobre o qual a responsabilidade da escola tem sido essencialmente na gestão da utilização dos recursos e não quanto à sua concessão, que cabe aos entes federados da União. Mas esse é um aspecto cuja problemática é destacada especialmente

quando se alteram a dinâmica de sua concessão e os valores destinados, pois a viabilidade e a configuração das atividades que caracterizam a educação integral são afetadas diretamente, conforme o ilustram Lima (2021), em referência à experiência da Escola de Educação Básica Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS):

> Na EBIAS, por um tempo, foi possível contar com os recursos advindos do PME, depositados diretamente na conta da Associação de Pais e Professores (APP). Com esses valores, recebidos do governo federal, levantados junto a escola, tornou-se possível realizar várias atividades, como passeios fora do bairro, custear os oficineiros/monitores, adquirir diversos materiais para efetivar as oficinas sejam eles permanentes e/ou pedagógicos. No entanto, a partir do momento em que o envio de dinheiro por meio do PDDE se finda, não houve outra via de financiamento para subsidiar o projeto da escola integral. (LIMA, 2021, p. 120)

A EBIAS é considerada um exemplo, no contexto da cidade de Florianópolis – SC, de uma experiência de educação integral em tempo integral, em que a própria escola já possui uma estrutura que favorece a proposta do tempo integral. Conforme sinaliza uma de suas coordenadoras:

> A escola aqui tem muitos espaços, então a escola tem uma estrutura para receber o integral, enquanto escola a gente tem bosque, a gente tem auditório, tem sala informatizada, tem sala de artes cênicas, tem sala de música, tem laboratório de ciências, tem ginásio, quadras, as salas dos anos iniciais têm TV. A nossa escola já tem uma estrutura com bastante espaço que já auxilia uma escola integral, que tem espaços diversificados. De certa forma, a escola já tem isso, anterior ao integral. (Coordenadora EBIAS). (LIMA, 2021, p. 121)

No entanto, mesmo uma escola que conta com uma estrutura privilegiada, diferentemente do contexto da grande maioria das escolas públicas do país, necessita interromper a ofertas de determinadas atividades características da educação integral quando os recursos necessários para sua viabilização são suspensos, o que denota o tamanho do peso desse fator.

...e gestão "democrática" da escola, regulada por normativas e procedimentos técnicos aos quais está condicionada a liberação dos recursos institucionais

Um outro aspecto destacado é a questão da gestão institucional democrática, que é estabelecida no discurso oficial como um princípio da escola pública brasileira, a ser desenvolvida por meio de processos dialógicas entre os diferentes atores da escola e da comunidade, mas que sua operacionalização é condicionada por um conjunto de regras e procedimentos técnicos que necessitam ser seguidos

rigorosamente, chegando a ser considerados mais como formalizações burocratizantes que instâncias legítimas de diálogo, como os trâmites relacionados à exigência de composição do Conselho Escolar. Na prática, portanto, a declarada "gestão democrática", que verdadeiramente assegura uma transparência na gestão dos recursos escolares por um lado, por outro se configura como um mecanismo de controle da gestão, imposto à escola pelos entes federados, e cuja esfera de atuação se limita sobretudo à gestão da utilização dos recursos, pouco incidindo sobre outros aspectos da escola, como os relacionados à concepção curricular da educação integral.

...com limitações objetivas de espaços, recursos e profissionais, que condicionam as possibilidades intencionadas do projeto de educação integral.

Os relatos das pesquisas têm evidenciado que, na realidade das escolas, há uma percepção de grandes discrepâncias associadas às condições objetivas das escolas, como mais uma vez demonstra Lima (2021):

> A realidade das escolas brasileiras, referente aos seus espaços, [...] não apresenta condições de atender os estudantes de forma adequada, sequer aumentar o tempo de convivência nos espaços insuficientes e carentes de estrutura. Como mostram os documentos e as falas dos entrevistados, o governo federal, por meio do PME, cuidou de encaminhar recursos às redes escolares para a realização do programa, no entanto, esse dinheiro, como consta nos Manuais Operacionais de Educação Integral, se destinava a custeio e capital, não sendo possível aplicar em reformas e/ou ampliação de espaços. Cabia aos estados e municípios providenciar financiamento para construção, reformas e ampliação de prédios escolares. (LIMA, 2021, p. 121-2)

Essas percepções parecem denotar tanto a realidade, que Rosa (2016) ilustra a seguir, a distância entre o que as escolas de educação integral declaram em seus projetos como intencionalidade de utilização de outros espaços educativos e o que de fato utilizam na operacionalização do currículo.

Tabela 13 - Quantidade de programas que utilizam outros espaços

Utilização de espaços	Quantitativo de escolas estudadas	Utiliza de fato outros espaços	Não utiliza outros espaços	Não mencionado
Sim	39	11	18	10
Não	12	-	-	-
Não mencionado	2	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

(ROSA, 2016, p. 167)

Na tabela acima, apresentada pela autora em seu trabalho, fica claro que em um quantitativo de 53 projetos analisados no Brasil, 39 deles declararam em seus projetos de educação integral a previsão de utilização de outros espaços não escolares, mas somente 11 desses fazem, de fato, a utilização de outros espaços, e certamente não por má vontade dos educadores e gestores nas escolas, mas por limitações objetivas associadas, por exemplo, às condições de transporte dos alunos entre a escola e esses outros espaços, que carece de recursos específicos.

É o que reforça Lima (2021), com muita lucidez

> Tanto a (re)organização de qualquer espaço quanto a ampliação dos tempos escolares, associados à boa vontade, formação e dedicação dos gestores, exigem condições materiais para que se efetive, portanto, demanda de recursos financeiros. Apenas com ideias não se edifica um projeto, como afirma a então gestora do PME: “Sem o recurso financeiro, que vinha pelo PDDE, pra vida cotidiana da escola nós não teríamos ido tão longe. Por isso que só a ideia não teria resolvido.” (LIMA, 2021, p. 121)

Assim sendo, a realidade predominante da responsabilidade e gestão educativa da educação integral e(m) tempo integral, parede poder ser sintetizada no seguinte enunciado: ***Educação integral como uma responsabilidade dos entes federados da União, em termos de regulamentação e financiamento, e gestão “democrática” da escola, regulada por normativas e procedimentos técnicos aos quais está condicionada a liberação dos recursos institucionais, com limitações objetivas de espaços, recursos e profissionais, que condicionam as possibilidades intencionadas do projeto de educação integral.***

5.3.7 Relação Escola e Comunidade

5.3.7.1 Relação escola e comunidade no discurso oficial

A LDB, lei nº 9.394/96, “além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, [...] admite e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola” (BRASIL, 2009, p. 22).

Uma relação baseada no conceito de que escola e comunidade compõem uma comunidade de aprendizagem

O discurso pedagógico oficial assume que essa declaração da Lei se fundamenta no reconhecimento de que escola e comunidade compõem, juntas, uma comunidade de aprendizagem, cujas experiências e saberes integrados são fundamentalmente necessários no processo de formação integral das novas gerações. Justamente por isso, essa integração de saberes é pressuposta no ideário de educação integral do Estado brasileiro, tendo por base um conjunto de experiências[110] que atestam a potencialidade e a diversidade de possibilidades a alcançar na realidade do país.

...que reconhecendo-se mutuamente, devem construir, juntas, estratégias de integração de seus diferentes atores e saberes sociais

Um desafio e uma necessidade, contudo, é que escola e comunidade se reconheçam mutuamente como partes integrantes de uma mesma comunidade de aprendizagem, e a partir daí, desenvolvam juntas estratégias de integração de seus atores e saberes sociais, no desenho de um projeto de educação integral que atenda às necessidades formativas de suas crianças e seus jovens.

Nesse sentido,

> Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais. (BRASIL, 2009, p. 31)

Além disso, uma outra estratégia fundamental para essa integração está na disponibilidade para o diálogo, segundo a concepção freireana:

> Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire [...], de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Dessa forma, a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana. (BRASIL, 2009, p. 31)

Uma compreensão fundamental a ser alcançada é que “toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças”. E assim sendo, o desafio é “reconhecer a legitimidade das condições

[110] Experiências como o Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte – MG, o projeto Bairro Escola, do município de Nova Iguaçu – RJ e o Programa de Educação Integral, do município de Apucarana – PR. (BRASIL, 2009, p. 18-20)

culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas." (BRASIL, 2009, p. 32-3)

> A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros. (p. 33)

Essa consciência, então, deve criar as condições para uma ruptura na dicotomia entre saberes escolares e as atividades complementares, considerados como de níveis distintos de relevância no processo de formação dos indivíduos.

...i) rompendo com a dicotomia entre saberes escolares e atividades complementares ou saberes comunitários, com base no projeto político-pedagógico da escola

Essa ruptura deve ser prevista e justificada conceitual e metodologicamente no projeto político-pedagógico da escola. Conforme sustenta o discurso oficial,

> Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes "mais do mesmo" – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 32)

A superação dessa dicotomia entre saberes é, portanto, fundamental para o desenvolvimento de experiências extraescolares necessárias e vitais no processo de formação integral dos estudantes, promovendo a cidadania.

...ii) contribuindo com experiências extraescolares necessárias e vitais ao processo de formação integral dos estudantes e ao exercício da cidadania

Nesses termos, a compreensão básica quanto ao educar para a cidadania é "possibilitar à criança, ao jovem e ao adulto entender a sociedade e participar das suas decisões, reconhecendo o lugar onde vive, sua escola, seu bairro e sua vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento" (BRASIL, 2009, p. 46-7). Para isso, será necessário lançar mão das redes socioeducativas, ideia esta que se coloca

na “perspectiva de criar uma outra cultura do educar/formar, que tem na escola seu locus catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.” (p. 45)

...iii) utilizando as redes socioeducativas

Associado ao conceito de redes socioeducativas, está o reconhecimento de que “o ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida.” (BRASIL, 2009, p. 45).

> A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios. (p. 45-6)

E, por fim, apresenta-se outro conceito fundamental a essa relação escola e comunidade, que é a noção de território.

...iv) valorizando o território como meio para a exteriorização e concretização da existência individual e coletiva

> A realização da vida em sociedade acontece em uma dimensão de tempo e de espaço que se convencionou chamar de território. A equação espaço-tempo, demarcada ou delimitada pelas intenções e ações humanas, surge como recurso e abrigo para a exteriorização e concretização tanto da existência individual como coletiva. (BRASIL, 2009, p. 46)

Como “equação espaço-tempo, demarcada ou delimitada pelas intenções e ações humanas”, como “recurso e abrigo para a exteriorização e concretização tanto da existência individual como coletiva”,

> O território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir. (BRASIL, 2009, p. 46)

Portanto, essa noção de território, de acordo com o discurso oficial, é nuclear na integração dos saberes envolvidos entre a escola e a comunidade, uma vez que “a sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das condições de produção e reprodução da vida” (p. 46).

Essas considerações nos trazem, então, ao enunciado em que aqui sintetizo o discurso pedagógico oficial sobre a relação escola e comunidade no projeto brasileiro de educação integral: ***Uma relação baseada no conceito de que escola e comunidade compõem uma comunidade de aprendizagem; que reconhecendo-se mutuamente, devem construir, juntas, estratégias de integração de seus diferentes atores e saberes sociais: i) rompendo com a dicotomia entre saberes escolares e atividades complementares ou saberes comunitários, com base no projeto político-pedagógico da escola; ii) contribuindo com experiências extraescolares necessárias e vitais ao processo de formação integral dos estudantes e ao exercício da cidadania; iii) utilizando as redes socioeducativas e iv) valorizando o território como meio para a exteriorização e concretização da existência individual e coletiva.***

5.3.7.2 Relação escola e comunidade predominante na realidade

A relação escola e comunidade no âmbito das experiências brasileiras de educação integral e(m) tempo integral é também um tema pouco explorado nas pesquisas selecionadas neste estudo, a exemplo das questões relacionadas à responsabilidade e gestão educativa. Assim, apresento a seguir minhas percepções a partir do que também pôde ser depreendido das análises dos demais aspectos aqui discutidos.

Um primeiro destaque relaciona-se a uma percepção predominante de reconhecimento da importância e necessidade, por parte da comunidade, das experiências de escolarização em tempo integral.

Uma relação marcada pela avaliação positiva das comunidades quanto à importância e necessidade da jornada escolar ampliada...

Bittencourt (2017) aborda essa questão chamando a atenção para o fato de que, tanto no Brasil, a partir da experiência de escolas vinculadas ao Programa Mais Educação, quanto em Portugal, na experiência da Escola a Tempo Inteiro, os sujeitos envolvidos em tais experiências avaliam-nas positivamente, quanto à importância e necessidade da jornada escolar ampliada, por um lado, por seu caráter de assistência e proteção social, dando aos pais “a possibilidade de terem um lugar seguro para

deixarem seus filhos enquanto trabalham"; e por outro lado, por seu caráter de inclusão e compensação cultural, "por ofertarem às crianças gratuitamente possibilidade de atividades diversificadas que sempre foram exclusividade de quem tinha condições financeiras de pagar, como aulas de dança, de música, de teatro, de Inglês" (p. 232-3).

...que é essencialmente protagonizada pela escola

Nesse sentido, a comunidade é beneficiada por um atendimento concebido e organizado com o protagonismo fundamental da escola e dos entes federados que sustentam os projetos. Por um lado, um atendimento com caráter de assistência e proteção social, e por outro, um atendimento com caráter de inclusão e compensação cultural, oportunizado às crianças das camadas mais vulneráveis da população em função das desigualdades no acesso a determinadas frentes de formação, que de outra forma lhes seriam negadas.

...caracterizada i) pela não integração entre os professores do turno regular e os "atores da comunidade" que atuam no contraturno...

As experiências dos mais de 100 projetos acompanhados por Bittencourt (2017), no Brasil e em Portugal, evidenciam que nessas escolas "a relação dos professores com os demais profissionais convocados para atuar nestes projetos não está ocorrendo de forma a integrar a escola de turno regular e contraturno", uma vez que "os monitores e técnicos trabalham via contratos temporários e, de uma forma ou de outra, não possuem formação adequada para a função que estão desempenhando" (p. 231), além de que praticamente não dispõem de tempos comuns para reuniões conjuntas e planejamento de atividades.

As pesquisas indicam que esse "profissionais" que se ocupam das atividades complementares, alguns dos quais membros da comunidade, não têm autoridade reconhecida pelos professores de formação que atuam nas escolas.

> Aqui no Brasil, a principal justificativa para tal atitude se refere ao fato dos professores regentes de turma não considerarem como interlocutores pessoas da comunidade local ou estudantes do Ensino Superior ou de Ensino Médio, sujeitos esses responsáveis pelas Oficinas através do voluntariado. Ao desvalorizarem seus saberes, considerando-os sem formação adequada para o trabalho que desenvolvem, desvalorizam também as atividades

> oferecidas no contraturno, o que os leva a não acreditarem na possibilidade de realização de atividades conjuntas entre os saberes escolares do turno regular e os saberes populares do PME. (BITTENCOURT, 2017, p. 233-4)

Decorre, então, que, apesar de o discurso oficial de educação integral tomar como um pressuposto a articulação dos saberes escolares e comunitários, bem como o reconhecimento e a valorização desses saberes vindos da comunidade, na realidade, verifica-se uma não acolhida desses atores da comunidade na escola com uma função educativa.

...ii) pela subvalorização das atividades complementares e da atuação dos "profissionais" que as desenvolvem quanto à sua capacidade formativa

Conforme sugerido pelo discurso oficial, as atividades complementares que junto aos saberes escolares devem compor o currículo de educação integral dos estudantes, deve utilizar de outros espaços e contar com a colaboração de outros atores sociais comunitários em sua realização. Conforme esclarece Bittencourt (2017), a proposta é que sejam contratadas como monitores "pessoas da comunidade que saibam fazer artesanato, plantar hortas, fazer pinturas/esculturas, tocar algum instrumento musical, dançar hip-hop, fazer grafite, por exemplo"(p. 235).

> A ideia é que estas pessoas venham para escola compartilhar com as crianças esses seus conhecimentos, os quais poderão estabelecer importantes vínculos com os conhecimentos escolares e, por consequência, para uma formação integral do sujeito. No entanto, [...] as Oficinas estão acontecendo prioritariamente dentro das próprias salas de aulas das crianças e essas pessoas, ditas "leigas", na maioria das vezes não são bem-vindas nas escolas. As escolas, então, passaram a priorizar a contratação de estagiários universitários, o que, também aqui no Brasil, poderá contribuir para hiperescolarização das crianças. (BITTENCOURT, 2017, p. 235)

No entanto, apesar de uma avaliação positiva da comunidade, as pesquisas também indicam que, nas diferentes experiências de educação em tempo integral, também os pais não valorizam tanto as atividades desenvolvidas no contraturno quanto as do turno regular, "talvez por estas não exigirem provas, avaliações e notas dos estudantes, sendo relegadas a atividades de ocupação do tempo ocioso", além de que também muitos pais não mantêm contato com os profissionais responsáveis por essas atividades, "uma vez que somente os professores titulares de turma são legitimados como responsáveis pelas aprendizagens das crianças". (BITTENCOURT, 2017, p. 233).

Esse comportamento evidencia, portanto, que apesar de o tempo integral ser considerado importante e necessário pelas famílias, tal apreciação se deve, sobretudo, ao seu caráter de proteção e atenção social aos alunos e menos à formação que lhes é oportunizada, uma vez que somente o currículo comum e os profissionais do turno regular são verdadeiramente reconhecidos e valorizados. Isso significa que a perspectiva de uma integração horizontal entre saberes escolares e comunitários, baseada na aceitação, reconhecimento e valorização destes por aqueles, não é condizente com a realidade das escolas em que, na verdade, predomina uma visão hierarquizada dos saberes, em que acima estão os escolares.

...e iii) pela hierarquização de saberes, com preponderância dos escolares.

Portanto, a partir da indução de uma concepção nacional de educação integral, "experiências voltadas ao ethos social estão buscando uma aproximação que possa valorizar aspectos locais, deixando emergir outros valores, outros saberes e outros sujeitos, também na área educacional" (BITTENCOURT, 2017, p. 242), mas nesse processo têm que enfrentar o distanciamento provocado pela hierarquização dos saberes, que, no entanto, necessita ser discutida e problematizada, e a universidade tem um importante papel nessa tarefa, uma vez que

> [...] a universidade é um dos espaços privilegiados para problematizar, em sua formação inicial e continuada, a distância existente entre o currículo oficial e o currículo da prática, mas, para tal, terá ela própria que questionar as políticas curriculares oficiais, as hierarquias de saberes, aproximar-se da escola pública e reconhecer outros espaços, outros sujeitos e outros conhecimentos também como legítimos. (p. 242)

Desse modo, portanto, é possível compreender que a relação escola e comunidade é um aspecto do atual paradigma contemporâneo de educação integral cujos entendimentos são mais compartilhados e desfrutam de maior consenso no âmbito do discurso pedagógico oficial que no das realidades objetivas em que operam as escolas. Assim sendo, acredito ser possível sintetizar a realidade predominante da relação escola e comunidade nas experiências de educação integral e(m) tempo integral como: ***Uma relação marcada pela avaliação positiva das comunidades quanto à importância e necessidade da jornada escolar ampliada, mas que é essencialmente protagonizada pela escola e caracterizada: i) pela não integração entre os professores do turno regular e os "atores da comunidade"***

que atuam no contraturno; ii) pela subvalorização das atividades complementares e da atuação dos "profissionais" que as desenvolvem quanto à sua capacidade formativa; e iii) pela hierarquização de saberes com preponderância dos escolares.

5.3.8 Valorização e formação dos educadores

5.3.8.1 Valorização e formação dos profissionais educadores no discurso oficial

Valorização e formação profissional como política e exigência para a concretização de uma concepção nacional de educação integral

Na defesa de uma política nacional de educação integral, o Estado brasileiro tem assumido o discurso de que, para sua concretização, além de "pensar na adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade" (BRASIL, 2009, p. 38), é necessária uma política de valorização e formação profissional dos educadores. "Uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação" (p. 39).

> A escola integral, de tempo integral, visa, acima de tudo, resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos educadores – agentes públicos –, com os quais o Estado Brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. Esse débito histórico se concentra, sobretudo, na valorização e no reconhecimento da profissão, na perspectiva de tornar a carreira atrativa aos jovens, em melhorar as condições de saúde e trabalho, enfim, em evidenciar a importância social dos educadores. (p. 39)

É importante perceber como o discurso oficial passa a apresentar a defesa de uma "consistente valorização profissional" como um pressuposto da política de educação integral, em reconhecimento de um débito histórico do Estado Brasileiro, concentrado sobretudo "na valorização e no reconhecimento da profissão" dos educadores - "agentes públicos" da educação, num momento em que também reconhece que, sobre esses mesmos agentes, recaem demandas de uma nova postura profissional.

...em um contexto que demanda uma nova postura profissional dos educadores

Trata-se de um discurso de valorização profissional dos educadores, em meio a um contexto de delegação de tarefas aos mesmos que outrora não lhes competiam, associadas a uma dupla função assumida pela escola, a proteção social dos estudantes, tensionando ainda mais “a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje” (BRASIL, 2009, p. 17), desafiando a uma nova postura profissional, a ser construída por meio de processos formativos permanentes (p. 18).

...tendo como pressupostos: i) o trabalho e a cultura como princípios educativos

Embora o discurso oficial não deixe suficientemente claro como devem ocorrer os processos de valorização profissional dos educadores, vai explicitando um conjunto de elementos sobre as necessidades de seu processo formativo, que perpassam, por exemplo, pelo reconhecimento de que a escola e a sala de aula não são os espaços estritos de atuação dos profissionais educadores. “A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos.” (BRASIL, 2009, p. 37)

...ii) o caráter formativo imprescindível do território cultural dos estudantes

Nesse sentido, reconhecendo o trabalho e a cultura como princípios educativos, a prática social da educação também é entendida como “um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas” (BRASIL, 2009, p. 33), inscrita no território cultural dos estudantes, que não pode ser desconsiderado em seu caráter formativo quando se assume como pressuposto a perspectiva de uma educação integral. “Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados” (p. 33). Trata-se, portanto, do desafio de olhar e conceber os estudantes de uma outra maneira, “como sujeitos produtores de significados” (p. 33).

Isso implica que a formação dos profissionais da educação deve ser capaz de preparar os educadores para que compreendam adequadamente os territórios culturais em que estão situados com seus estudantes e possam incorporar seus elementos no currículo, como parte fundamental da formação desenvolvida. Por essa razão, à luz do discurso oficial, a formação continuada dos educadores não pode ser concebida como algo pensado e planejado de fora para dentro, alienando a realidade da escola e do território cultural em que está situada. Mas, do contrário, deve estar embasada em práticas de reflexão coletiva e institucional, que assumam como objeto e referência dos processos formativos o projeto político-pedagógico da escola.

...iii) o projeto político-pedagógico da escola como objeto e referência dos processos de formação

A proposição na qual o projeto político-pedagógico dever ser tomado como objeto do processo de formação dos profissionais educadores, deve-se a que, sob a perspectiva de uma educação integral, em que o currículo necessariamente deve integrar aos saberes escolares os saberes comunitários, advindos do território cultural dos estudantes, esse currículo não pode ser prescrito, concebido desde fora da escola, desconsiderando como os sujeitos da prática educativa que atuam na escola concebem sua realidade e necessidades, mas pensado como parte constitutiva do projeto político-pedagógico escolar, a partir da realidade do território educativo que são concebidos os saberes, a organização de tempos e espaços e a integração dos diferentes atores comunitários no processo educativo. E conforme pontua o discurso pedagógico oficial, “esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2009, p. 37), uma “tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas” (p. 37).

Em outro sentido, no entanto, o projeto político-pedagógico é assumido como uma referência para os processos de formação a serem desenvolvidos com os educadores, na medida em que

> Contextualizado nos objetivos e metas gerais que caracterizam a atuação sistêmica, o projeto pedagógico deve preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola; deve prever as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade por meio da visita a museus, parques,

> comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras e deve, ainda, estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas extraclasse, sob a supervisão dos profissionais da educação. Outros aspectos importantes referem-se à definição dos critérios para avaliação sistemática do planejado e do realizado, à previsão da formação continuada dos educadores, enfim, a tudo aquilo que diz respeito à promoção do aprendizado e bem-estar dos atores escolares. (BRASIL, 2009, p. 37-8)

Tendo, então, o projeto político-pedagógico como objeto e referência para o desenvolvimento de seus processos, a formação continuada é também pressuposta no discurso oficial em interação com as instituições e práticas de formação inicial de professores.

...iv) a interação com instituições e processos de formação inicial de professores

O entendimento básico a esse respeito, no discurso oficial, é que "a Educação Integral requer uma maior interação com os estudantes da pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano" (BRASIL, 2009, p. 38), uma vez que

> A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passarão a manter intenso contato com as crianças e com os jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem como para o aprimoramento das instituições – básica e universitária – que poderão adequar seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo inter-relaciona. (p. 38-9)

Por essa razão, são justificadas e recomendadas as presenças sistemáticas de estudantes de licenciatura na escola, promovendo "o aprimoramento das instituições – básica e universitária", bem como o desenvolvimento e oferta, pelas universidades, de propostas sistemáticas de formação direcionadas ao desenvolvimento de implementação da concepção de educação integral. Tal perspectiva se apresenta de tal forma relevante e necessária, que a política nacional de indução da ampliação da jornada escolar também se comprometeu com o estabelecimento de uma estratégia nacional de formação de educadores nessa direção.

...implicando em um redimensionamento da estratégia nacional de formação dos profissionais da educação

Tal estratégia se revelou necessária em função da diversidade de situações implicadas na educação integral, que requer atenção e cuidado com um conjunto de aspectos que não podem ser desconsiderados.

> A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. (BRASIL, 2009, p. 39)

Além desses aspectos, no entanto, os processos de formação continuada também devem contemplar a inclusão de "profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras" (BRASIL, 2009, p. 39), razão pela qual o Estado brasileiro resolveu investir na construção do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES (p. 40).

À luz das considerações aqui apresentadas, é possível então compreender que, em síntese, o discurso oficial apresenta a ***valorização e formação profissional como política e exigência para a concretização de uma concepção nacional de educação integral, em um contexto que demanda uma nova postura profissional dos educadores, tendo como pressupostos: i) o trabalho e a cultura como princípios educativos; ii) o caráter formativo imprescindível do território cultural dos estudantes; iii) o projeto político-pedagógico da escola como objeto e referência dos processos de formação; e iv) a interação com instituições e processos de formação inicial de professores; implicando em um redimensionamento da estratégia nacional de formação dos profissionais da educação.***

5.3.8.2 A realidade predominante quanto à valorização e formação dos educadores

Na realidade das práticas educativas, o aspecto relacionado à valorização e formação dos educadores, nas experiências de educação integral e(m) tempo integral, são marcadas menos por percepções de reconhecimento e valorização profissional e mais pela disponibilização de um conjunto de opções formativas ofertadas pelo Estado

brasileiro, em parceria com as universidades públicas, orientadas pelo discurso oficial de educação integral.

Formação ofertada pelo Estado brasileiro via parceria com as Universidades Federais Públicas, concebida a partir do discurso oficial de educação integral

Conforme esclarece Bittencourt (2017), as opções de formação associadas à educação integral foram especialmente dimensionadas a partir das orientações do Programa Mais Educação. São cursos “com o diferencial de que são específicos para discussão do que seja Educação Integral” (p. 236). Mesmo tendo em conta que a concepção de educação integral assumida pelo Estado brasileiro supõe uma integração dos saberes comunitários aos saberes escolares, as formações se voltam sobretudo para a apropriação da concepção de educação integral, possuindo uma natureza mais acadêmica, na forma de cursos de extensão, de atualização, de aperfeiçoamento e de especialização.

> No geral, direcionados especificamente para as pessoas que trabalham no PME, sejam como gestores, professores, monitores, professores comunitários, agentes sociais, entre os anos de 2009 e 2013, foram oferecidos gratuitamente, através do estabelecimento de parceria entre o Governo Federal e as Universidades Federais Públicas Brasileiras, 145 Cursos de Extensão, de Aperfeiçoamento e de Especialização. Todos esses cursos têm como objetivo recorrente possibilitar formação sobre o que significa trabalhar numa perspectiva de Educação Integral, não estando voltados a ensinar como fazer horta, como jogar xadrez, pois entendem que esses saberes já são trazidos pelos monitores e devem ser valorizados pelos demais professores, mas estão direcionados a promover maior conhecimento sobre a concepção de Educação Integral prevista pelo PME. (BITTENCOURT, 2017, p. 236-7)

Da análise dos programas curriculares de alguns dos cursos de especialização ofertados, a autora chegou a uma constatação importante:

> Ao investigar o currículo presente nestes textos como materialização do que simboliza o discurso oficial, pode-se afirmar que as universidades, neste caso específico, estão sendo tuteladas nos seus propósitos curriculares pelo Estado. O que transparece aqui é que há uma política curricular do que deve ser ensinado aos profissionais do PME com pouca margem de autonomia às universidades, cabendo a essas apenas a contratação de especialistas de outras universidades para o trabalho nestes cursos, a indicação das bibliografias das disciplinas e a escolha da metodologia a ser adotada no trabalho com os componentes curriculares sugeridos pelo catálogo do MEC. (BITTENCOURT, 2017, p. 238-9)

Isso significa, portanto, que apesar da pretensa autonomia declarada das universidades em relação à configuração de suas opções de formação, na prática o

grande regulador do discurso oficial em torno da educação integral e dos desenhos dos cursos formadores é o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação.

...subsidiada por textos nacionais do Ministério da Educação

Justamente por essa razão, o Programa Mais Educação tornou-se o veiculador dos principais textos voltados à construção de uma concepção nacional de educação integral, conforme esclarecimento da autora:

> [...] o Brasil, nos anos subsequentes à implantação do PME, produziu e disponibilizou, no site do Ministério da Educação e nas bibliotecas das escolas públicas, um número significativo de materiais impressos e digitais em formato de livros, de vídeos, de materiais paradidáticos para formação dos professores, desde materiais que orientaram o passo-a-passo de como implantar a Educação Integral na Escola até materiais que orientaram sobre as funções de cada um dos responsáveis pelo Programa. (BITTENCOURT, 2017, p. 237)

Esses textos e práticas formativas, concebidos para fundamentar e orientar a operacionalidade de um programa nacional, são caracterizados por um caráter prescritivo para as escolas, não dialogando com as distintas realidades.

...caracterizada: i) por uma natureza prescritiva, não baseada na realidade das escolas

Essa é uma percepção identificada por Miranda (2021) entre professores que atuam em projetos de jornada escolar ampliada, que identificam a prevalência do caráter prescritivo nas mudanças operadas na escola para a educação integral, que não dialogam com a realidade, dentre as quais as propostas de formação:

> Os professores comentam que as mudanças ocorrem de fora para dentro da escola e, na maioria das vezes, de forma prescritiva: o que deve ser implantado e qual deve ser o papel do professor e do estudante. A prescrição na maioria das vezes não atende às demandas e contradições da própria realidade dos sujeitos envolvidos no contexto das escolas, e essa desconexão permeia desde as propostas de formação dos professores em nível federal e estadual até a formação dentro das escolas. (MIRANDA, 2021, p. 183)

Ao caráter prescritivo soma-se uma outra característica dessas práticas formativas, que é a desconsideração da escola como espaço preferencial e privilegiado para a formação, subestimando os limites da universidade em sua capacidade formativa de educadores.

...ii) pela desconsideração da escola como espaço preferencial e privilegiado para a formação, subestimando os limites da universidade em sua capacidade formativa de educadores

Utilizando do mesmo raciocínio do discurso oficial para justificar a necessidade de a educação integral recorrer aos saberes comunitários, da cidade, no processo de formação integral dos estudantes, Bittencourt (2017) também argumenta quanto à importância de consideração da escola como lugar preferencial para a formação dos professores:

> [...] é preciso considerarmos a Cidade como espaço privilegiado para formação integral das crianças, e não só o ambiente escolar, e a Escola como lugar preferencial para a formação integral dos professores, e não só o ambiente acadêmico das universidades. (p. 240)

É nesse sentido que a autora argumenta que, da mesma forma como a formação integral dos estudantes será possível quando os saberes escolares dialogarem com os saberes comunitários, também “a formação integral dos professores poderá ser possível se a universidade considerar como legítimos os saberes da prática docente” (BITTENCOURT, 2017, p. 241), em articulação com os saberes universitários em projetos de formação vivenciados também nas escolas.

Não obstante, essa não é a realidade das práticas formativas dos educadores que atuam em experiências de educação integral e(m) tempo integral no Brasil. De acordo com Miranda (2021), os professores indicam que, para serem sujeitos de práticas pedagógica orientadas à formação integral, “necessitam de tempos e espaços para que se reconheçam como um grupo que compartilha experiências e busca soluções para as demandas de aprendizagem dos seus estudantes” (p. 183). Apesar da reconhecida necessidade de que a escola e suas experiências e realidade sejam tomadas em seu caráter formativo dos educadores, o que ainda prevalece, no entanto, é a centralidade do caráter formativo e prescritivo da universidade, com claros limites para essa tarefa, conforme argumenta Bittencourt (2017):

> [...] a universidade, enquanto instituição, com caráter elitista, departamental e hierarquizada historicamente, ainda não está capacitada para auxiliar na necessária ruptura paradigmática exigida pela Educação Integral. Nesta direção, tampouco possui condições suficientes de propor alternativas de práticas curriculares interdisciplinares, complexas e dialógicas, uma vez que muitos dos seus próprios saberes são fragmentados, hierarquizados e disciplinares. (p. 241)

E soma-se, ainda, a essa desconsideração da escola como espaço formativo, uma terceira característica desse aspecto da valorização e formação dos educadores, que é a não percepção de existência de redes de comunicação, colaboração e aprendizagem coletiva entre escolas e educadores.

...iii) pela inexistência de redes de comunicação, colaboração e aprendizagem coletiva entre escolas e educadores

Nas análises realizadas por Oliveira (2012), relacionadas às formas como os professores atuam e desenvolvem coletivamente suas práticas em escolas de tempo integral, a autora identificou que

> [...] cada escola pesquisada trabalha de forma isolada, e não há uma rede de comunicação para troca de práticas, ou discussão das experiências exitosas e/ou fragilidades do projeto por uma tessitura de vozes provenientes de vários lugares [...]. Enfrentar a dicotomia e a fragmentação são desafios colocados para os professores; quando são contemplados no processo de movimentação interna para atuar em outra escola, sentem-se obrigados a descartar todas as experiências acumuladas, visto que não há diálogo e/ou continuidade de uma instituição para outra. (p. 148)

Essa necessidade de conexões e aprendizagens coletivas entre os educadores, foi também identificada na pesquisa de Miranda (2021). Em sua discussão, a autora esclarece que

> [...] quando os professores pensam sobre a formação integral dos seus estudantes, projetam concomitantemente a própria formação profissional. Como um professor comentou, “a escola que forma professores” valoriza as experiências individuais e coletivas dos docentes e promove trocas para a construção coletiva dos projetos pedagógicos voltados à formação integral. (MIRANDA, 2021, p. 182)

Mais uma característica relacionada a esse aspecto do paradigma predominante da educação integral relaciona-se a uma percepção, entre os pesquisadores e educadores, de uma subvalorização profissional do trabalho educativo.

...iv) pela subvalorização profissional do trabalho educativo

Essa percepção é compartilhada, sobretudo, a partir da potencialização do trabalho educativo desenvolvido no contraturno das escolas de tempo integral, via atuação profissionalmente não qualificada de estagiários, ou voluntária de técnicos,

monitores e demais colaboradores da comunidade. Conforme identificou Cararo (2015), “o grande desafio é a qualificação dos profissionais do PME, a superação do trabalho voluntário como forma predominante de ação docente e a gestão do cotidiano e dos espaços escolares” (p. 7).

Becker (2021) também chama a atenção para esse aspecto, que tem papel fundamental no desenvolvimento dos projetos de educação integral, uma vez que são os sujeitos formadores que “planejam e atuam de forma intencional na transmissão dos conhecimentos e na mediação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento” (p. 159). Em todos os projetos analisados em sua pesquisa, a autora identifica,

> [...] foram evidenciados desafios em relação à contratação, à formação, ao trabalho coletivo, à ampliação da carga horária que perpassam pela necessidade de investimento (recursos financeiros, estrutura física, materiais) e pela compreensão do que vem a ser educação integral. (BECKER, 2021, p. 159-60)

Também Rosa (2016) relata em sua tese que há um número significativo de pesquisadores que apontam como pontos de atenção e fragilidade nos projetos de educação integral a contratação dos educadores responsáveis pelas oficinas/atividades diversificadas que acontecem no contraturno. De acordo com a autora, esses indicativos nas pesquisas podem ser indício de fatores como:

> (1) implantação do programa de ampliação da jornada de forma precipitada, sem reflexão e planejamento; (2) carência de professores; (3) o professor concursado é responsável pelo desenvolvimento das atividades conteudistas ou acadêmicas; (4) as atividades diversificadas tem menor importância, logo não precisam de professores concursados. (p. 150)

Esses elementos identificados nas pesquisas, portanto, em vez de uma perspectiva de valorização e reconhecimento, fortalecem entre os professores e pesquisadores uma percepção se subvalorização dos profissionais da educação e do trabalho educativo, na medida em que as exigências para o seu exercício são minimizadas, e ainda, em que os processos de formação são concebidos à revelia das experiências e percepções e necessidades dos educadores que atuam nas escolas.

Daí se apresenta mais uma percepção dos educadores, revelada pelas pesquisas, a de que “o curso de formação seja um lugar de ‘escuta’, importante espaço de resgate da identidade pessoal e/ou profissional” (OLIVEIRA, 2012, p. 147). Trata-se de uma percepção que se muito se aproxima da constatação de Bittencourt

(2017), quanto esclarece que, entre as universidades que oferecem formações voltadas para os profissionais que atuam com educação integral,

> [...] não está havendo, ainda, iniciativas destas instituições de ensino na direção de pensar sobre proposições de transformação do currículo pensado para formação dos docentes, especialmente no sentido da investigação, com os próprios interessados, de quais são suas reais e mais urgentes demandas profissionais. (BITTENCOURT, 2017, p. 240)

Esses aspectos denotam, portanto, um processo de subvalorização dos profissionais educadores e do trabalho educativo enquanto reconhecimento e exigência da profissionalidade docente, e quanto à consideração de seus saberes construídos no exercício da prática educativa, como requisito fundamental na concepção dos processos de formação para a educação integral.

À luz da realidade das práticas educativas, portanto, é possível dizer que o aspecto valorização e formação dos educadores, no paradigma contemporâneo predominante de educação integral, pode ser sintetizado como uma ***formação ofertada pelo Estado brasileiro via parceria com as Universidades Federais Públicas, concebida a partir do discurso oficial de educação integral e subsidiada por textos nacionais disponibilizados pelo Ministério da Educação; caracterizada: i) por uma natureza prescritiva, não baseada na realidade das escolas; ii) pela desconsideração da escola como espaço preferencial e privilegiado de formação, subestimando os limites da universidade em sua capacidade formativa de professores; iii) pela inexistência de redes de comunicação, colaboração e aprendizagem coletiva entre escolas e educadores; e iv) pela subvalorização profissional do trabalho educativo.***

5.3.9 Principais fatores de indução

5.3.9.1 *Os principais fatores de indução da educação integral no discurso oficial*

A partir do discurso oficial é possível identificar como um dos principais fatores de indução da educação integral a orientação do Estado brasileiro para o implemento de políticas de ampliação da jornada escolar, vinculada à destinação de financiamento educacional específico.

Orientação do Estado brasileiro para o implemento de Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, com destinação de financiamento educacional específico

Apesar de uma posição oficial do Ministério da Educação que apresenta, justifica e defende uma perspectiva nacional de educação integral, e da declarada orientação do Estado brasileiro no sentido da adoção de políticas de ampliação progressiva da oferta de educação em tempo integral, o discurso oficial também reconhece que "o direito à educação, disposto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, só se realiza de fato quando da sua associação a uma sólida estrutura de recursos" (BRASIL, 2009, p. 22), razão pela qual

> [...] o Congresso Nacional [...] aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública. Em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a este, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), este último instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. (BRASIL, 2009, p. 22-3)

O FUNDEB, de modo especial, favoreceu a oferta da educação integral, diferenciando os coeficientes de remuneração das matrículas "não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar." (BRASIL, 2009, p. 23)

> Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral. Nesse sentido, o FUNDEB, ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social. (p. 23)

Além do fundamental papel do FUNDEB, o discurso oficial também destaca a previsão, no Plano e Desenvolvimento da Educação (PDE), de elevação dos recursos destinados à educação, como uma "condição fundamental para o alcance e a manutenção de patamares de qualidade na perspectiva de ampliação da jornada escolar." (BRASIL, 2009, p. 25)

Então, garantida a política de ampliação da jornada escolar e os caminhos para o seu financiamento, fazia-se necessária a criação de um programa nacional de indução da educação integral entre os entes federados da União, o que foi concebido na forma do Programa Mais Educação.

... e criação de Programa Nacional de indução da Educação Integral entre os entes federados da União

O Programa Mais Educação surge, então, como um marco legal voltado para "a implementação de ações direcionadas para a educação em tempo integral" (BRASIL, 2009, p. 24), compondo uma das metas do PDE, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 2007, tendo por objetivo, "fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola" (p. 24).

...caracterizadas por: i) Gestão intersetorial integrada em diferentes frentes de assistência e proteção social aos estudantes

Em sua gestão e operacionalização, partindo da atribuição à escola da função complementar de proteção social, a política nacional de ampliação da jornada escolar e o Programa Mais Educação se caracterizaram pela intersetorialidade, resultante da congregação de "ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR)" (BRASIL, 2009, p. 25), articuladas com os diferentes entes federados da União, mas também pela destinação de materiais e programas de formação de educadores associados a concepção nacional de Educação Integral e pela avaliação da incidência das ações da política no rendimento escolar dos estudantes.

...ii) Destinação de materiais e programas de formação de educadores associados a concepção nacional de Educação Integral e iii) avaliação da incidência no rendimento escolar.

Em última instância, os efeitos da política nacional se materializam no alcance das aprendizagens dos estudantes, conforme assegura o discurso oficial:

> Na articulação promovida pelo Estado deve-se ressaltar a importância de se considerar o aluno como centro de um fazer educativo integrado que movimenta a parceria entre agentes públicos (gestão intersetorial) e sociedade civil (gestão comunitária participativa). A qualidade da

> aprendizagem do aluno é o que, atualmente, concretiza seu direito à educação e a direção na qual devem ser envidados todos os esforços da Educação Integral, no sentido de reduzir o baixo rendimento escolar. (BRASIL, 2009, p. 44-5)

Isso significa, portanto, que para além de toda uma concepção de educação integral associada à articulação dos saberes comunitários aos saberes escolares, decorrentes da colaboração da sociedade civil no processo formativo dos estudantes, a perspectiva de elevação do desempenho escolar dos estudantes, verificada por meio das avaliações nacionais, possui um peso definidor na avaliação da efetividade e possibilidade de continuidade da própria política nos atuais modelos de sua operacionalização.

Em síntese, à luz do discurso oficial, podem identificados como principais fatores de indução da educação integral a ***orientação do Estado brasileiro para o implemento de Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, com destinação de financiamento educacional específico e a criação de Programa Nacional de indução da Educação Integral entre os entes federados da União, caracterizadas por: i) Gestão intersetorial integrada em diferentes frentes de assistência e proteção social aos estudantes; ii) Destinação de materiais e programas de formação de educadores associados a concepção nacional de Educação Integral; iii) avaliação da incidência no rendimento escolar.***

5.3.9.2 Principais fatores de indução da educação integral predominantes na realidade

As pesquisas sinalizam que, quanto ao aspecto dos principais fatores de indução da educação integral, as predominâncias na realidade coincidem em grande medida com o discurso oficial, destacando o grande peso do Estado brasileiro nessa indução, iniciando pela adoção de uma política nacional de indução da ampliação da jornada escolar, materializada através da adesão das escolas públicas a programas de educação em tempo integral, tendo em sua centralidade o Programa Mais Educação.

A política nacional de indução da ampliação da jornada escolar, materializada através de: i) adesão das escolas públicas a programas de educação em tempo integral

Reconhecendo esse fator, Cararo (2015) destaca a relevância do Programa Mais Educação como importante fator de indução da educação integral assumido pela União:

> Nas legislações analisadas, destacaram-se cinco categorias[111][...]. Na categoria da Intersetorialidade, como um eixo fundante do PME, constatamos, por um lado, a postura indutora da União, e, por outro lado, o estímulo à maior autonomia e iniciativa dos estados e municípios. De fato, o PME, ao mesmo tempo em que apresenta mecanismos e instrumentos de relação direta com o poder local, também gera uma demanda para que o poder local assuma parcela importante do Programa, com iniciativas próprias, o que vem ocorrendo hoje em inúmeros estados e municípios que possuem seus próprios programas de EETI, associados ao PME. (p. 301)

Conforme o evidencia a autora, o PME não apenas representa uma expressão da indução direta da educação integral pelo Estado brasileiro, incidindo sobre os entes federados nas articulações e implementações de diferentes experiências educativas em tempo integral, como também apresenta um meio operacional concreto e objetivo de repasse público de verbas e recurso pedagógicos às escolas, um aspecto que possui grande peso na decisão de estados e municípios pela adesão à educação integral.

...ii) repasse público de verbas e recurso pedagógicos às escolas

Entre os pesquisadores, essa questão do repasse de verbas ganhou muita ênfase como aspecto de indução determinante da adesão das escolas à “educação integral”, conforme o esclarece Bittencourt (2017):

> [...] Essa questão do repasse de verbas é algo que faz com que um grande número de escolas faça a adesão ao PME, pois, ao assinarem o Termo de Adesão, as escolas passam a receber um acréscimo anual no valor de repasse por aluno matriculado no Programa. Várias Oficinas estão vinculadas ao envio de kits pedagógicos, como jogos didáticos, materiais esportivos, etc, o que é bastante valorizado pelas escolas como uma mais valia desta política. (p. 232)

[111] A autora declara que em seu tratamento da legislação associada à educação integral definiu cinco categorias de análise: “Intersetorialidade, Função da escola, educação integral e qualidade da educação; Combate à pobreza e à vulnerabilidade social; Integração comunitária, relação com as famílias, parcerias e Acesso aos serviços públicos e garantia de direitos sociais.” (CARARO, 2015, p. 294).

Lima (2021), por sua vez, considerando a relevância desse aspecto, destaca tanto o seu caráter imprescindível, por um lado, quanto a sua insuficiência, por outro, frente à realidade das escolas brasileiras que, ante à intencionalidade de oferta de uma educação integral, “não apresenta condições de atender os estudantes de forma adequada, sequer aumentar o tempo de convivência nos espaços insuficientes e carentes de estrutura” (p. 121).

A autora destaca, em suas análises, aspectos que são diretamente impactados pelo repasse de verbas, segundo as formas pelas quais as escolas são ou não por ele contempladas, alguns de natureza positiva, tais como: i) o investimento na ampliação e adequação dos espaços e tempos escolares; ii) a capacidade de atendimento aos estudantes; iii) a reconfiguração do currículo com a integração dos saberes comunitários aos escolares e a diversificação de atividades ofertadas no contraturno; e outros de natureza negativa, tais como: iv) a subprofissionalização do trabalho educativo; e v) o abandono, o esvaziamento e empobrecimento das atividades diversificadas.

Em sua pesquisa, Lima (2021) indica que houve maior investimento na ampliação dos espaços e na organização do tempo, naqueles projetos “em que havia maior clareza por parte dos gestores da importância de reestruturar tempos e espaços” (p. 128), uma vez que os recursos vinculados ao PME não eram suficientes para essas adequações; que passou a haver redução na quantidade de atendimentos “a partir do momento em que não houve mais recursos do PME e as escolas tiveram de seguir somente com o financiamento que era repassado pelos governos estaduais e municipais” (p. 136); que o repasse de verbas “auxiliou a impulsionar a política de educação integral no país, concretizando, em algumas instituições, um redesenho no currículo”, mas que “a partir do momento em que não houve mais esses repasses, a escola seguiu, mas houve limitações que foram sentidas também pelas crianças” (p. 136); que aspectos como “formação continuada, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, saídas para exploração acadêmica dos territórios da cidade, aquisição de material didático e tantos outros” (p. 167) foram diretamente condicionados pelas condições de financiamento; que “o subsídio financeiro também contribuiu para a participação de outros sujeitos e seus saberes, experiências que até então não estavam incluídas no currículo convencional” (p. 133), como pessoas das comunidades se integrando com a escola, revivendo com seus ensinamentos a cultura local; que graças a esse recurso encaminhado diretamente às escolas, foi possível

“explorar outras possibilidades educativas, adquirir materiais para o desenvolvimento do trabalho, organizar uma nova dinâmica, explorar outros cenários” (p. 117).

Não obstante, Lima (2021) também destaca um outro lado associado à destinação de recursos às escolas, que aqui apresento como a viabilização da subprofissionalização do trabalho educativo, na medida em que, conforme salienta a autora, para aqueles atores da comunidade responsáveis por oficinas e atividades diversificadas no contraturno escolar, eram destinados recursos, via PME, tão somente para “cobrir a ajuda de custos com alimentação e deslocamento” (p. 134). Esses colaboradores da comunidade “não eram contratados, não recebiam salários, eram, na maioria, conhecidos pela escola por seus saberes, habilidades e conhecimentos” (p. 134). Daí a alegação de que essa prática de colaboração voluntária veio a contribuir para a subprofissionalização e desvalorização do trabalho educativo, como se pode depreender da observação e questionamento da autora:

> A vinda dos oficineiros/monitores para socializar seus saberes, ministrar oficinas, fez com que muitas redes não investissem em contratar professores. Embora fosse importante o trabalho desses sujeitos na escola questionava-se como pessoas sem formação poderiam atuar como docentes. (LIMA, 2021, p. 134)

Um outro aspecto identificado pela autora associado ao financiamento educacional é o que aqui apresento como um esvaziamento ou empobrecimento das atividades realizadas no contraturno, quando da suspensão do repasse de verbas destinadas para tal fim. Conforme esclarece a autora, nos projetos investigados observa-se o movimento de que, a partir da suspensão do envio de recursos por meio do Governo Federal, “não houve uma contrapartida dos governos locais para assumir esta complementação e, em alguns casos, algumas ações foram dificultadas ou não mais ocorreram” (LIMA, 2021, p. 141). Por essa razão, o financiamento é considerado um fator indutor tão relevante para as experiências de educação integral e(m) tempo integral.

...iii) investimentos do programa nacional de indução, orientação e formação para a concretização de uma concepção nacional de educação integral

E como terceiro elemento de materialização da política nacional de ampliação da jornada escolar estão as contribuições associadas aos investimentos do programa nacional de indução, orientação e formação para a concretização da concepção

nacional de educação integral. Tais investimentos são reconhecidos, conforme o afirma Lima (2021), ao indicar que, de acordo com as atividades definidas por cada instituição de ensino, “o MEC, por meio do PME, investiu em formação continuada aos representantes das redes de ensino, disponibilizou recursos financeiros diretamente na conta das escolas, encaminhou kit de materiais pedagógicos” (p. 116), o que tem potencializado sobremaneira os diferentes projetos de educação em tempo integral, associado ao modelo de gestão praticado por essas escolas, também considerado um importante fator indutor da educação integral.

...iv) gestão escolar comprometida com a elevação dos resultados do desempenho escolar

O aspecto da gestão tem sido reconhecido entre os diferentes projetos analisados por Becker (2021) como um “indutor da articulação de ações de diferentes setores e instituições para o desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade” (p. 160). De acordo com essa autora, as análises realizadas em sua pesquisa indicam que “o modo de gerir os projetos pode contribuir com o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade local e, assim, possibilitar transformações no currículo” (p. 160), destacando, portanto, que “a gestão dialógica, intersetorial e democrática mostra-se capaz de promover e de materializar a integração de tempos, espaços e saberes/conhecimentos ao currículo escolar.” (BECKER, 2021, p. 161)

Essa autora também destaca um outro aspecto que, embora não tenha sido apontado nas pesquisas como um dos principais fatores de indução predominantes da educação integral contemporânea, claramente esta não poderá se efetivar de forma sustentável, sem a sua manifestação ativa: o processo de reflexão e elaboração coletiva de documentos e projetos norteadores das práticas educativas pelos profissionais educadores nas escolas.

> A formulação de documentos voltados para a educação integral possibilita o debate sobre a ampliação dos tempos e espaços educativos, os saberes e os conhecimentos a serem trabalhados na e pela escola e a organização curricular de forma integrada no conjunto das ações desenvolvidas e projetadas pela escola. As escolhas conceituais e metodológicas realizadas de forma coletiva no âmbito da escola e/ou da rede de ensino e materializadas nos projetos de educação integral revelam que uma organização mais orgânica das práticas de ensino e aprendizagem é possível e necessária. Nesse sentido, considera-se que a elaboração e o desenvolvimento desses projetos e textos de orientação curricular têm grande força de indução para formação humana integral. (BECKER, 2021, p. 160)

No cotidiano das práticas educativas, há muitos elementos a serem enfrentados pelas escolas e seus educadores para a concretização da educação integral, que podem fazer com que, em vez de uma indução à educação integral, a realidade induza na direção contrária, para a realização de processos educativos por meios simplificados e limitados, dados os muitos desafios a enfrentar. De acordo com a pesquisa de Rosa (2016), num universo de mais de 50 estudos, foram destacados como desafios ao alcance da educação integral aspectos como infraestrutura da escola, cansaço do aluno, recursos humanos, falta de material, formação continuada, articulação entre os tempos regular e integral, integração entre atividades, planejamento coletivo, gerenciamento e falta de verbas, repetição de prática pedagógica tradicional e formação inicial dos sujeitos formadores (p. 184). Todos esses são elementos aos quais os principais fatores de indução da educação precisam ser capazes de responder.

Em síntese, portanto, à luz da realidade brasileira predominante nas experiências escolares em jornada ampliada, podem ser identificados como principais fatores de indução da educação integral os associados à ***Política nacional de indução da ampliação da jornada escolar, materializada através de: i) adesão das escolas públicas a programas de educação em tempo integral; ii) repasse público de verbas e recurso pedagógicos às escolas aderentes; iii) investimentos do programa nacional de indução, orientação e formação para a concretização de uma concepção nacional de educação integral; e iv) gestão escolar comprometida com a elevação dos resultados do desempenho escolar.***

6 INTEGRALIDADE EDUCATIVA PARA O SÉCULO XXI: A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM OUTRA(S) PERSPECTIVA(S)

Utilizo no corpo deste trabalho, desde o subtítulo, o termo “perspectiva(s)” — admitindo-o no singular e no plural — para referir-me à educação integral. Fui instado a refletir quanto à adequação de sua utilização, se realmente é a palavra que melhor traduz a intencionalidade e as nuances que quero destacar. Não seria, talvez, mais apropriado o termo “dimensões” que “perspectiva(s)”? Após momentos de reflexão, decidi por insistir em “perspectiva(s)”.

Resgatemos de forma breve o que as duas palavras significam:

> **dimensão** *s.f.*
> 1 extensão em qualquer sentido
> 2 tamanho; volume
> 3 *fig.* Importância.
>
> **perspectiva** *s.f.*
> 1 técnica de representação de objetos tal como se apresentam à vista, conforme a sua posição e distância
> 2 aspecto de um objeto em função do lugar de onde é observado
> 3 *fig.* expectativa
> 4 *fig.* forma ou aparência sob a qual algo se apresenta
> (PORTO EDITORA, 2013)

Ambas advêm de usos que as ligam à geometria, sendo que “dimensão” se refere mais a atributos invariáveis de um objeto em si (extensão, tamanho, volume), e “perspectiva” — que possui utilizações em campos específicos como o do desenho geométrico e da arquitetura —, remete à representação de um ponto de vista do observador sobre o objeto observado. Nesse sentido, quando em “perspectiva”, um mesmo objeto pode ser observado de diferentes formas. A “perspectiva” que se toma sobre o objeto permite que tenhamos uma noção mais ou menos clara e aproximada de suas “dimensões” e de como suas diferentes partes se integram.

Para “dimensionar” um objeto, normalmente necessitamos nos aproximar dele, de forma que a visão de algumas de suas partes fica impossibilitada. Quanto mais nos aproximamos, mais perfeitamente conseguimos enxergá-lo em certa particularidade, ao tempo em que vai se tornando impossível enxergá-lo em todo o seu conjunto. Para “perspectivar”, ou tomar uma “perspectiva” de um objeto, necessitamos fazer justamente o contrário, afastar-nos até certo ponto em que consigamos enxergar o máximo de suas partes integradas no conjunto. Trata-se da chamada visão em perspectiva. Ou seja, não podemos nos aproximar demais, ao ponto de termos uma

visão perfeita, mas muito limitada do objeto, nem nos afastar demais, ao ponto de a percepção do todo também ficar comprometida. A visão em perspectiva, nesse sentido, representa um meio termo entre a aproximação e o distanciamento necessários para que uma percepção mais aproximada e precisa da integralidade de um objeto seja alcançada.

Nesse sentido, assim como no dimensionamento de um objeto seus atributos permanecem inalterados, na visão em perspectiva, também. O que muda é o que enxergamos ou deixamos de enxergar. A depender do ponto referencial do qual nos posicionamos, enxergamos algo diferente do objeto que já estava lá, mas que antes não enxergávamos por conta de nosso lugar de visão. É isso que compreendo que está acontecendo com relação à educação integral. Ela é complexa e possui muitas nuances, mas sua complexidade e sua abrangência ainda não são suficientemente evidenciadas pela pesquisa em educação. Como um todo complexo e indivisível, a educação integral pode e deve ser reconhecida e explorada a partir de diferentes perspectivas, denotando todo o seu potencial e o quanto é imprescindível à criação de um novo futuro no século XXI.

Portanto, o que assumo como propósito neste capítulo é apresentar a educação integral a partir de diferentes pontos referenciais, quais sejam, do sujeito individual em seu processo de aprendizagem; da sociedade em que os indivíduos se educam; da política, em sua construção do comum; da filosofia, em sua definição de sentidos e objetivos da educação; da história, em sua confrontação da experiência humana em diferentes tempos e lugares; da Terra, em sua dependência do equilíbrio de seus ecossistemas; da moralidade e da ética, na reflexão e redimensionamento de valores e condutas em cada sociedade; da antropologia, no reconhecimento e valorização de outros modos humanos de ser, viver e conviver no mundo; da epistemologia, na compreensão de como validamos e relacionamos os conhecimento; e do currículo e da pedagogia aplicados, na percepção de como a educação integral se converte em saberes e rituais desenvolvidos através da escola.

Não se trata, então, de diferentes atributos ou formas de conceituar e compreender a educação integral, mas do reconhecimento de sua amplitude e complexidade, perceptíveis tão somente quando tomada por várias perspectivas, todas e ao mesmo tempo. Daí a admissibilidade de sua consideração no singular, ao entendermos que estamos diante de uma “outra” perspectiva de educação integral,

ampla e complexa; ou, no plural, que estamos diante de “outras” perspectivas de educação integral, nas quais sua amplitude e complexidade se revelam.

Utilizo o vocábulo “‘educação’ integral” reportando à forma predominante com que essa perspectiva de formação humana tem sido evocada nas pesquisas acadêmicas. Não obstante, no ambiente escolar também se faz alusão ao vocábulo “‘formação’ integral”, para designar a mesma ideia[112] de desenvolvimento de um indivíduo como um todo, em suas múltiplas dimensões, para além do aspecto estritamente cognitivo.

Para além dos sentidos correlacionados entre os vocábulos “educação” e “formação”, neste estudo o interesse está centrado, sobretudo, no vocábulo complementar “integral”, que entendo possuir uma reverberação potente e instigante em seu campo semântico.[113] Considero como reverberação potente a essa característica muito própria do vocábulo “integral” de ir-se potencializando à medida que vamos reconhecendo e nos apropriando da amplitude de suas implicações e explorações possíveis na prática social da educação, em especial na educação escolar. Nesse sentido, também entendo que o tema “educação integral” se revela, ao mesmo tempo, potente e paradoxal para a pesquisa educacional. Por um lado, não há como ser ignorado, sem com isso minimizar as finalidades e sentidos amplos da educação enquanto prática social; por outro lado, não há como dele se apropriar, senão por alguma forma parcializada em sua abordagem, contrariando, na metodologia e na abrangência de cada estudo, seu princípio imanente de integralidade.

---

[112] Embora, em linhas gerais, a ideia evocada seja a mesma, há ponderações conceituais que necessitam ser consideradas, partindo da premissa de que ambos os vocábulos se referem a práticas sociais com níveis distintos de abrangência.

[113] Não tenho identificado, como um cuidado ou necessidade demonstrada nas pesquisas em educação, a exploração do campo semântico do vocábulo “integral”. Contudo, considero-o um campo de reverberação potente a ser explorado, por quanto permita várias possibilidades de ampliação da perspectiva da integralidade educativa. Por exemplo, em um breve exercício pessoal de reflexão e exploração dos sentidos em torno da palavra “integral”, identifico que em seu campo semântico estão compreendidos vocábulos variantes como os adjetivos “íntegro” e “integrador”, os substantivos “integralidade” e “integração” e os verbos “integrar” e “integralizar”. Por derivação de sentido, também podem ser compreendidas nesse mesmo campo ideias advindas de outra raiz etimológica como “todo”, “inteireza”, “completude”, “omnilateralidade”, “conexão”, “conectividade”, “associação”, “articulação”, “relação” e “relacionamento”, enquanto que, em sentido oposto, estarão ideias como “parte”, “parcialidade”, “segmento” e “segmentação”, “fragmento” e “fragmentação”, “lateralidade” e “unilateralidade”. Todas essas palavras, de uma forma ou de outra, podem ser utilizadas para sinalizar ideias e práticas que se aproximem ou se distanciem de uma concepção de educação/formação integral, mas esta é uma outra frente exploratória, associada à Linguística, através da Semântica e da Etimologia, à Semiótica e, por que não dizer, também à Filologia, que não será objeto deste trabalho.

Em minha reflexão inicial[114] sobre o tema, senti-me desafiado a considerar que, embora as circunstâncias em que as pesquisas acadêmicas se desenvolvem imponham abordagens investigativas parcializadas, é necessário tentar enxergar a educação integral de uma forma também integral. Mesmo que rigorosamente uma percepção integral sobre o tema não seja algo factível, o intento de realizá-la, ou de me aproximar dela, deve ao menos ser útil como um exercício de consciência daquilo que, de uma forma ou de outra, o estudo não será capaz de abranger, dadas as insuficiências de nossas condições epistemológicas. Por essa razão, não me furtei ao exercício da tentativa e, buscando enxergá-la integralmente, passei a considerar que podemos perceber a educação integral por, pelo menos, dez perspectivas[115] distintas, que na sequência passarei a explorar, quais sejam: i) subjetivista, ii) sociológica, iii) política, iv) filosófica, v) histórica, vi) terrestre-ecológica, vii) moral e ética, viii) antropológica, ix) epistemológica, e x) curricular-pedagógica.

6.1 Perspectiva subjetivista

Entendo como subjetivista a uma perspectiva de educação integral tomada a partir do lugar dos sujeitos individuais em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerados enquanto indivíduos multidimensionais, independentemente das referências estabelecidas para essa multidimensionalidade, como, por exemplo, o dualismo corpo e alma, de Platão, na antiguidade clássica grega, ou as inteligências múltiplas, de Howard Gardner, na contemporaneidade

[114] Apresento aqui o fruto de uma reflexão inicialmente intuitiva em torno dessa ideia de educação integral, que é anterior aos estudos específicos e à exploração das pesquisas sobre o tema apresentados neste trabalho, mas que veio se fortalecendo à medida que fui me apropriando dos trabalhos que discutem o tema nas teses selecionadas. E opto por aqui manter a apresentação dessas intuições, porque, por um lado, elas denotam bem isso que estou qualificando como "reverberação potente", na medida em que, independente de uma sustentação prévia em discussões teóricas que tratem diretamente sobre o tema, os próprios vocábulos conjugados "educação/formação integral" já nos dão oportunidade de uma construção argumentativa e reflexiva autônoma e minimamente coerente, tendo por base, para além das possibilidades abertas por seu campo semântico, a formação e a experiência educativas de quem reflete a respeito. Por outro lado, com a manutenção de sua apresentação espero poder demonstrar, de um ponto de vista metodológico e epistemológico, a inevitável parcialidade a que estamos submetidos ao abordar qualquer objeto de estudo.

[115] Como síntese de um exercício pessoal de reflexão, essas dez perspectivas não têm qualquer pretensão de completude ou esgotamento de possibilidades na abordagem da educação integral. Apenas sinalizam um conjunto de vieses a partir dos quais a prática social da educação necessita ser considerada e que podem dar à educação integral uma abordagem minimamente ampla e aproximada de sua integralidade.

(GARDNER, 2024). O pressuposto básico, desde o lugar do sujeito, é que cada indivíduo apreende o mundo, e com ele interage, não somente através de sua inteligência cognitiva, mas também de seu corpo e todas as experiências e sentidos que este propicia, do seu espírito e das emoções, sentimentos e inquietações decorrentes das interações que estabelece com outros indivíduos, com a natureza, com a arte, com o transcendente, com o desconhecido e consigo mesmo. Considerada do lugar do sujeito, a educação integral não pode limitar o indivíduo a qualquer de suas dimensões, nem desconsiderar a relevância de nenhuma delas. O sujeito individual é expressão e resultado de toda a multidimensionalidade que lhe constitui, compondo em si uma integralidade. Para que seja educado integralmente, portanto, necessita ter a oportunidade de desenvolver-se em todas essas dimensões.

Vejo situados nessa perspectiva alguns ideários contemporâneos de formação dos indivíduos, tais como o do sujeito que deve aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, presente nos quatro pilares da educação da UNESCO (DELORS, 2003), ou o do sujeito consciente, competente, compassivo e comprometido, da concepção jesuítica de formação integral (COMPANHIA DE JESUS, 2019). Considero que essa perspectiva subjetivista tem sua força e sua fragilidade justamente por seu lugar de visão referenciado no sujeito individual.

Representa uma força dessa perspectiva o pressuposto da globalidade da pessoa, adotado pela educação holística[116], segundo o qual “a pessoa não é apenas ‘mente’, mas também é corpo e espírito, e estes são elementos que estão estreitamente relacionados com um todo” (YUS, 2002, p. 21).

> A educação holística está interessada no crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual. Da mesma forma, aceita a existência de inteligências múltiplas que precisam de processos educativos diferenciados. O aprendiz não aprende unicamente por intermédio de sua mente, mas também de seu corpo, seus sentimentos, seus interesses e sua imaginação. (YUS, 2002, p. 21)

[116] Yus(2002) identifica a “educação integral” com “educação holística”, mas esclarece, sobre a expressão “educação integral, que: “[...] sempre a vemos ligada a aspectos concretos da pessoa. Isso se deve ao fato de que a ideia de integralidade que temos pode estar muito influenciada pela concepção que temos de pessoa. A tradição cartesiana não só mostrou a importância de separar dimensões humanas (mente-emoção, corpo-espírito), mas também de hierarquizá-la, favorecendo algumas (por exemplo, mente, corpo) e reprimindo outras por considera-las primitivas (exemplo, emoção), ou por serem imaginárias ou irracionais (exemplo: espírito).” (p. viii).

Sobre a palavra holismo, o autor ainda acrescenta: “Tudo que está relacionado com o holismo vem do grego *holon*, que faz referência a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples somas de suas partes.” (YUS, 2002, p. 15)

O reconhecimento de que o ser humano é constituído não apenas por cognição, mas também por emoções e sentimentos, relacionamentos sociais, corpo, sensibilidade estética e espiritualidade, também estabelece, para o processo de educação dos indivíduos, um conjunto de necessidades de adequações de tempos, espaços, saberes e metodologias para que todas essas dimensões sejam atendidas.

Nessa direção, a UNESCO (2022) aponta que

> Os currículos precisam tratar os estudantes como seres humanos completos que, jovens e velhos, trazem curiosidade e sede de aprender para os ambientes educacionais. Eles também trazem emoções, medos, inseguranças, confiança e paixão. Currículos que ensinam as pessoas como seres humanos completos apoiam suas interações sociais e emocionais com o mundo e as tornam mais capazes de colaborar com outras pessoas para melhorá-lo. (p. 65)

Esse reconhecimento, portanto, torna-se fundamental ao processo de desenvolvimento do ser humano. Depreende-se, então, que tanto mais o ser humano poderá realizar e transformar no mundo quanto maior for seu desenvolvimento integral. Brandão (2005), referindo-se a Paulo Freire, diz-nos: “Paulo sabia bem que por conta própria a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo” (p. 51). Ou seja, não há, no fim das contas, uma educação em abstrato que muda a realidade. São os sujeitos por ela transformados que operam as mudanças no mundo, significando que potencializar a formação integral dos indivíduos é, nesse sentido, potencializar a força transformadora do mundo. Eis a força dessa perspectiva subjetivista. Mas, onde, então, está a sua fragilidade?

A fragilidade está, justamente, no fato de que a atenção e a ênfase na globalidade da pessoa são facilmente absorvidas e confundidas pela racionalidade antropocêntrica. É fato que os sujeitos humanos possuem uma constituição multidimensional e que necessitam ser desenvolvidos em sua globalidade, mas também é fato que, enquanto indivíduos e em sociedade, são parte de um ecossistema maior, a biosfera, à qual deveriam estar integrados numa relação de equilíbrio. Mas os sujeitos humanos se conduzem em sua existência no mundo reconhecendo-se como o centro de tudo, e operando sobre o seu entorno como lhe devesse ser subjugado. E mesmo a educação integral, em suas diferentes acepções predominantes na literatura acadêmica, assume como referência à ideia de integralidade a multidimensionalidade, as necessidades e as potencialidades dos indivíduos humanos. O intelecto, o corpo, o espírito, as interações, as emoções e os sentimentos, são todos atributos dos sujeitos humanos a serem desenvolvidos em

nome dos próprios indivíduos humanos. Nesse sentido, por sua perspectiva subjetivista a educação integral pode ser facilmente absorvida pela racionalidade neoliberal como um dispositivo de governamento de condutas.

A perspectiva subjetivista da educação integral, portanto, torna-se necessária e relevante no reconhecimento e atenção à globalidade da pessoa, mas torna-se igualmente perigosa quando restringida em si mesma, permitindo que essa atenção à multidimensionalidade do indivíduo se confunda com uma racionalidade antropocêntrica, fazendo com que os indivíduos humanos minimizem a importância do equilíbrio da vida em sociedade, da consideração e valorização de outros modos de ser e viver no mundo e de sua integração harmônica com os diversos ecossistemas do planeta.

6.2 Perspectiva sociológica

Como perspectiva sociológica, compreendo a visão da educação integral que se obtém desde o lugar social dos indivíduos, da sociedade em os indivíduos se educam. Trata-se de uma perspectiva que está especialmente atenta ao lugar dos agrupamentos humanos, das comunidades, dos coletivos na prática social da educação, bem como à presença e ao impacto dessa prática social nesses coletivos; que compreende a insuficiência de um único indivíduo para educar a um outro integralmente, e com isso pressupõe a necessária conjugação de coletivos humanos para que essa educação aconteça, bem refletindo o provérbio africano que diz que “é preciso toda uma aldeia inteira para educar uma criança”[117]; que está atenta ao diverso e ao heterogêneo nas práticas educativas e aos indivíduos em suas relações, com todo o espectro de diversidade e complexidade em que se constituem; que assume a relação com a diferença como aquilo que torna possível a educação; que pressupõe como integralidade educativa o atendimento a todos os agrupamentos humanos, na integralidade de suas diferenças, e que por isso mesmo pode também ser identificada como uma perspectiva democrática de educação (BIESTA, 2017).

Se os indivíduos se educam em, pela e para a sociedade, a educação integral deve estar atenta a como ela se estrutura e pode se desenvolver de forma equilibrada,

[117] Provérbio de disseminação livre, sem autoria específica concebida.

impactando a vida de seus indivíduos e os ecossistemas nos quais está inserida, bem como é impactada pelas práticas sociais de educação que ela mesma desenvolve. Nesse sentido, a educação deve contribuir para a promoção de uma sociedade sustentável, equilibrada, que seja capaz de recriar o futuro no século XXI.

Essa busca por uma sociedade sustentável está se tornando cada vez mais uma urgência por parte de quem desenvolve a prática social da educação, conforme nos aponta Hecht (2016), que utiliza o termo sociedade sustentável “porque a existência continuada da raça humana não é certa, nem pode ser tomada como algo garantido” (p. 290). Para esse autor,

> As pessoas envolvidas com a educação, bem como ciências, economia, cultura, meio ambiente e todas as outras áreas ligadas à humanidade, estão sendo forçadas hoje a tratar da questão de como criar uma sociedade capaz de sobreviver: uma sociedade que supere os imensos obstáculos que a aguardam no futuro, os quais derivam de sua própria natureza e conduta. (HECHT, 2016, p. 290)

Esses obstáculos gerados na e pela sociedade, e que tendem a se agravar no futuro, como a mutação climática e a crescente desigualdade, são fortalecidos pelo que Morin (1999) identifica como um “enfraquecimento do sentido de responsabilidade”, por sua vez decorrente do “enfraquecimento de uma percepção global”.

> O enfraquecimento de uma percepção global conduz ao enfraquecimento do sentido de responsabilidade, cada um tende apenas a ser responsável pela sua tarefa especializada, assim como conduz ao enfraquecimento de solidariedade, cada um deixa de entender o seu laço orgânico com a cidade e os seus concidadãos. (p. 19)

Numa perspectiva sociológica, a educação integral deve cuidar para que se promova na sociedade uma aprendizagem para o “comum”, centrada em “práticas de interação, cuidado e coabitação num mundo comum, promovendo as formas benéficas do comum e limitando as prejudiciais” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 100).

> Pelo termo “comum”, referimo-nos, em primeiro lugar, à riqueza comum do mundo material — o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza —, o que nos textos políticos europeus clássicos em geral é considerado herança da humanidade como um todo, a ser compartilhada por todos. Mais ainda, também consideramos fazerem parte do comum os resultados da produção social que são necessários para a interação social e para mais produção, como os conhecimentos, as imagens, os códigos, a informação, os afetos e assim por diante. Esse conceito do comum não coloca a humanidade separada da natureza, seja como sua exploradora ou sua guardiã. (HARDT; NEGRI, 2016, p. 100)

Diante dessa compreensão do comum, proposta pelos autores, a própria educação deve ser enxergada como um bem comum. Numa perspectiva sociológica, a educação integral deve promover a mobilização necessária para que a educação como um bem comum se estabeleça para todos, como também o sugere a CIFE:

> Para catalisar um novo contrato social para a educação, a Comissão pede um compromisso renovado com a colaboração global em apoio à educação como um bem comum, com base em uma cooperação mais justa e equitativa entre atores estatais e não estatais nos níveis local, nacional e internacional. (UNESCO, 2022, p. 134)

Para favorecer a formação de uma sociedade sustentável, a educação integral deve cuidar de educar para a compreensão, a tolerância e a adaptação às transformações em curso, como as tensões intergeracionais que devem se agravar nas próximas décadas em diferentes regiões do mundo, em decorrência da mudança demográfica[118]. A educação integral, portanto, deve cuidar de processos que conduzam à compreensão mútua entre os seres humanos (MORIN, 2002) e da ampliação de oportunidades educacionais ao longo de toda a vida.

> À medida que mais e mais pessoas vivem vidas mais longas e saudáveis, as formas como a educação está ligada à vida vão mudar. As necessidades, prioridades e modalidades educacionais mudam quando há mudanças no equilíbrio entre jovens e idosos, na proporção de pessoas na população em idade ativa, bem como nos tipos de cuidado e trabalho assistencial (remunerados e não remunerados) que são realizados, por quem e quando. Na verdade, essas questões iluminam os pressupostos básicos que nossas sociedades têm sobre o que significa produzir valor. (UNESCO, 2022, p. 111)

Portanto, em uma perspectiva sociológica, a educação integral está atenta aos movimentos operados pelas sociedades no presente e como se direcionam para o futuro, como produzem e reproduzem desequilíbrios nas relações entre seus indivíduos e destes nos ecossistemas de que fazem parte, e o que se faz necessário para que a prática social da educação possa conduzir a humanidade na direção de sociedades sustentáveis.

---

[118] De acordo com a UNESCO (2022), “Uma população jovem em rápida expansão em algumas regiões deve agravar o desemprego entre os jovens e as pressões migratórias. Outras regiões enfrentarão o envelhecimento da população e uma pressão adicional sobre a seguridade social e outros sistemas de assistência.
Atualmente, a comunidade internacional usa cálculos de ‘razão de dependência’ que comparam a população total com aqueles na faixa de 15 a 64 anos que são considerados economicamente produtivos e, assim, fornecem os meios para sustentar os jovens e os idosos. Até 2050, espera-se que os índices de dependência aumentem de forma acentuada na Europa, na América do Norte e mais moderadamente na Ásia, na América Latina e no Caribe – o que significa que grupos menores de trabalhadores sustentarão grupos maiores de não trabalhadores (principalmente aposentados). Enquanto isso, estima-se que a taxa de dependência total da África diminua, uma vez que metade da população da região terá menos de 25 anos.” (UNESCO, 2022, p. 42)

6.3 Perspectiva política

Em uma perspectiva política, a educação integral passa a ser percebida a partir do lugar do bem comum, daquilo que deve ser alcançado e compartilhado por todos indistintamente, e que, por isso, deve ser construído e preservado de forma coletiva. Nessa perspectiva, o comum é assumido como um princípio político (DARDOT; LAVAL, 2017) norteador do enfrentamento das desigualdades e da vivência democrática, fazendo com que a educação integral se desenvolva para e pela democracia social e ecológica (LAVAL; VERGNE, 2023).

Através do princípio político do comum, a educação integral favorece a tarefa de mobilização dos indivíduos, e de organizações sociais e governamentais no reconhecimento e enfrentamento das desigualdades, ainda persistentes nas diversas esferas sociais, mas, de forma muito particular e urgente, no acesso à educação de alta qualidade, ainda muito desigual nas sociedades do mundo, apesar de um evidente progresso na expansão das oportunidades educacionais nas últimas décadas[119]. Nesse sentido, as desigualdades necessitam ser enfrentadas para que a democracia de fato aconteça, sendo sentida pelos indivíduos nos diferentes lugares. “Uma educação realmente democrática é inconcebível em um mundo onde a democracia esteja ausente dos locais de trabalho e estudo, e, mais geralmente, das condições de vida, do bairro, da cidade e dos territórios” (LAVAL; VERGNE, 2023, p. 295).

[119] Conforme assegura a UNESCO (2022): “A exclusão de oportunidades educacionais permanece acentuada. Atualmente, um em cada quatro jovens em países de renda baixa ainda não é alfabetizado. Mesmo em países de renda média e alta, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostrou que proporções consideráveis das populações de jovens de 15 anos na escola são incapazes de compreender o que leem além dos níveis mais básicos, em um mundo em que as demandas para a participação cívica e econômica se tornam cada vez mais complexas. E, no entanto, mesmo por definições convencionais, as taxas de alfabetização de adultos são inferiores a 75% em países de renda média-baixa e pouco mais de 55% em países de renda baixa. Embora as disparidades de gênero na alfabetização de adultos também tenham diminuído desde 1990, elas permanecem significativas, especialmente para os pobres. Nos países de renda baixa, mais de duas em cada cinco mulheres não são alfabetizadas. Uma em cada cinco crianças em países de baixa renda e uma em cada dez em todo o mundo, ou seja, cerca de 250 milhões de crianças, ainda estão fora da escola primária na atualidade. Além das disparidades no letramento básico para a leitura, no letramento matemático e no letramento científico, foram observadas disparidades semelhantes em estudos nacionais conduzidos pela Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) e pela OCDE nas áreas de alfabetização cívica, competência global e competências socioemocionais. Todas essas competências são cada vez mais importantes para a participação cívica e econômica.” (p. 19-20)

Laval e Vergne (2023), esclarecem, nessa direção, qual é a tarefa da educação democrática:

> A tarefa da educação democrática não é [...] somente fazer com que cada indivíduo se sinta membro de um grupo para com o qual tem obrigações, mas também ensiná-lo a tornar-se um participante ativo na determinação coletiva das regras da vida em comum, e mais geralmente, um participante ativo da vida social e cultural, da sua renovação e da sua criatividade. (p. 333)

Em um tempo em que a recriação de um novo futuro viável é uma urgência, a perspectiva política também revela a importância de uma democracia social e ecológica, aqui entendida, de acordo com os mesmos Laval e Vergne (2023), como "arquitetura de uma sociedade na qual os cidadãos, definindo eles mesmos as escolhas que condicionam o bem-estar coletivo, impõem limites às atividades e aos consumos nocivos para os habitats" (p. 345). Para esses autores,

> Essa democracia ecológica do futuro terá de reorientar de maneira igualmente drástica o uso dos meios materiais e das atividades humanas para cuidados de toda a sorte exigidos pelos habitats e por indivíduos de todas as idades, dentre eles os mais jovens. (p. 345)

A perspectiva política da educação integral é, portanto, vital para a recriação de um novo futuro para o século XXI, uma vez que este depende da participação ativa de todos os atores sociais, e de forma especial dos profissionais educadores e dos estudantes. Com esse reconhecimento, e entendendo que "a profissão docente não termina no espaço profissional, mas continua no espaço público, na vida social e na construção do bem comum", a UNESCO (2022) tem defendido a importância de que os professores participarem da definição das políticas públicas (p. 88).

> Ser professor é se posicionar na profissão e se posicionar publicamente sobre as grandes questões educacionais e a construção de políticas públicas. Essa participação não visa primordialmente a defender seus interesses, mas projetar sua voz e conhecimento em uma esfera social e política mais ampla. (UNESCO, 2022, p. 88)

A educação integral necessita ser suficiente crítica para fazer com que nossos estudantes, além de dizer não às ideias e ações daqueles que tentam corromper a democracia e o bem comum, também se lancem na construção de um projeto de futuro pelo qual valha a pena lutar. É o que propõe Klein (2017), quando nos diz que

> [...] dizer não às más ideias e aos maus atores simplesmente não basta. O mais firme dos nãos tem que ser acompanhado de um sim ousado e progressista, um plano para o futuro que seja crível e atraente o suficiente para que um grande número de pessoas lute para vê-lo realizado, não importam as táticas de choque e de intimidação que tenham de enfrentar. (KLEIN, 2017, p. 210)

Em síntese, na perspectiva política a educação integral é percebida do lugar do bem comum, como uma educação para e pela democracia, social e ecológica, orientada pelo comum como um princípio político norteador da participação ativa e crítica de seus diferentes atores — sobretudo professores e estudantes — na luta contra as desigualdades, na definição de escolhas que condicionem o bem-estar coletivo, e na construção de um projeto de futuro pelo qual valha a pena lutar.

6.4 Perspectiva filosófica

Como perspectiva filosófica da educação integral, considero a sua visão tomada a partir dos sentidos e finalidades amplos que justificam a necessidade e a realização de uma prática social da educação orientada pela integralidade educativa. Nessa perspectiva, a educação integral deve conduzir os seres humanos a uma reflexão teleológica sobre sua presença no mundo, junto a todas as demais formas de vida coexistentes, através de uma percepção holística da realidade: dos sujeitos em sua diversidade, dos diferentes ecossistemas de que fazemos parte, do que somos capazes de edificar e demover nos tempos e espaços de nossa existência e de como nossas ações impactam todo o conjunto. Nesse sentido, é uma educação da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2013), vinculada às grandes questões humanas, tais como: “o que nos constitui e diferencia como seres humanos?”, “que sentidos e finalidades atribuímos à nossa existência?”, “para onde estamos indo?”, e que, por sua vinculação imanente com o devir humano, identifica-se com uma racionalidade libertadora do pensamento (MORIN, 1999), problematizadora e geradora da mudança da realidade (FREIRE, 2013).

Neste final de primeiro quarto do século XXI, a UNESCO (2022) tem indicado que “o ponto de partida para qualquer contrato social para a educação é uma visão compartilhada dos propósitos públicos da educação”. Uma visão que mude o foco do que é desejado a curto prazo para o que é sustentável a longo prazo, da ênfase em “valores de sucesso individual, competição nacional e desenvolvimento econômico, em detrimento da solidariedade, da compreensão de nossas interdependências e do cuidado uns com os outros e com o planeta” (p. 9).

Na percepção da CIFE,

> A educação deve ter como objetivo nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento, a ciência e a inovação necessários para moldar

> futuros sustentáveis para todos fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. Além disso, ela deve corrigir as injustiças do passado enquanto nos prepara para mudanças ambientais, tecnológicas e sociais no horizonte. (p. 9)

A construção coletiva dessa visão compartilhada, cada vez mais urgente em função dos desafios existenciais que batem à nossa porta, enfrenta, no entanto, o grave problema da separação dos saberes, que nos dificulta, como seres humanos, uma percepção global da realidade e de nossas próprias necessidades enquanto indivíduos, sociedade e espécie. Morin (1999) nos adverte sobre isso, ao dizer que

> Existe a inadequação cada vem mais ampla, profunda e grave entre os nossos saberes separados, partidos, compartimentados entre disciplinas e por outro lado as realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, globais, planetários. Nesta situação tornam-se invisíveis:
> - Os grandes complexos;
> - As interacções entre as partes e o todo;
> - As entidades multidimensionais;
> - Os problemas essenciais. (p. 13)

De acordo com Morin (1999), essa separação dos saberes[120] cria um "buraco negro em que se encontra a necessidade profunda dos nossos espíritos, da nossa sociedade, do nosso tempo e mesmo do nosso ensino" (p. 21), e as reformas do ensino até então realizadas, giraram em torno desse buraco negro sem se aperceberem de sua existência, por procederem do mesmo tipo de inteligência que necessita ser reformado. "A reforma do ensino deve conduzir a reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino", assegura Morin (p. 21).

Num sentido semelhante a esse do "buraco negro", apresentado por Morin (1999), Krenak (2019) nos fala da "criação de ausências", em relação ao nosso tempo:

> Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover.

[120] Morin (1999) tem destacado que "[...] a cultura não está apenas recortada em peças separadas, mas também, partida em dois blocos. A grande separação entre a cultura das humanidades e cultura científica, iniciada no século anterior e agravada no nosso, causa graves consequências a uma e a outra. A cultura humanista é uma cultura genérica que, via filosofia, ensaio e romance, alimenta a inteligência geral, afronta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, de natureza diferente, separa os campos do conhecimento. Suscita admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a tornar-se como um moinho privado do grão das aquisições científicas sobre o mundo e a vida que deveria alimentar as suas grandes interrogações; a segunda, privada de reflexividade sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de se pensar a si e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca." (p. 17-18)

> O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. (KRENAK, 2019, p. 14)

É nessa direção, de encontrar o caminho para o reconhecimento e confrontação de nossas necessidades mais profundas e das ausências de sentido vivenciados neste tempo, que a reforma do pensamento se apresenta, para Morin (1999), como o “desafio dos desafios”. Através da reforma do pensamento, a cisão atualmente existente entre cultura das humanidades e cultura científica deve ser superada para permitir ao ser humano um fortalecimento de sua percepção global da realidade e dos sentidos do conhecimento e da vida.

> É a reforma do pensamento que permitirá o pleno emprego da inteligência para responder a estes desafios e que permitirá a ligação das duas culturas afastadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, que diz respeito à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 1999, p. 20-21)

A perspectiva filosófica da educação integral, portanto, é tomada como um norteador de uma visão compartilhada dos sentidos e finalidades dos seres humanos no mundo e dos propósitos da educação, na direção de um futuro que seja justo e sustentável para todos, que permita uma percepção global do conhecimento, da vida e de nossas necessidades profundas.

6.5 Perspectiva histórica

Caracterizo como histórica à perspectiva da educação integral tomada desde o lugar da história, confrontando a experiência da prática social da educação em diferentes tempos e lugares; compreendendo o ser humano em sua existência ternária, enquanto indivíduo, sociedade e espécie; reconhecendo as significações de seus movimentos de transformação no passado e no presente e indagando sobre seus impactos no futuro (HARARI, 2011; 2015; 2018); ocupando-se menos da justificativa do que é valorizado e demandado pelas gerações contemporâneas a partir das conjunturas culturais, políticas e produtivas (DARDOT; LAVAL, 2016), e mais em tomar de forma crítica esses valores e demandas, fundamentando alternativas essenciais à construção de um futuro viável (DARDOT; LAVAL, 2017; LAVAL; VERGNE, 2023). A perspectiva histórica, nesse sentido, é fundamental para mobilizar

educadores e estudantes a uma reflexão sobre o presente e o futuro, tendo em conta a experiência trilhada pelo ser humano no passado.

Especialmente no contexto do Antropoceno no século XXI, faz-se urgente pensar sobre o futuro que está se desenhando e mobilizar as novas gerações para a criação de um novo futuro viável. “O objetivo principal de pensar os futuros da educação”, conforme diz a UNESCO, “é nos permitir repensar o presente de forma diferente, identificar trajetórias que possam surgir e atender às possibilidades que podem se abrir ou se fechar para nós (p. 6). E o que o presente está revelando em relação às experiências de escolarização em todos os níveis, por todo o planeta, não é nada animador, frente à necessária construção de um novo futuro:

> Os padrões de desinteresse e abandono/evasão escolar em todos os níveis educacionais apontam para as inadequações do modelo de escolaridade atual para oferecer para crianças e jovens uma aprendizagem significativa e um senso de propósito e autonomia para agir ou escolher suas ações. Cada vez mais, aqueles que têm acesso à educação não estão preparados para os desafios do presente nem para os do futuro. (UNESCO, 2022, p. 9)

Justamente por esses cenários que o conhecimento histórico consegue mapear, suscitando mudanças no comportamento humano, que a perspectiva histórica se faz tão importante e necessária, chegando mesmo ao que Harari (2015) identifica com “paradoxo do conhecimento histórico”:

> Conhecimento que não muda o comportamento é inútil. Mas aquele que muda o comportamento perde rapidamente a relevância. Quanto mais dados tivermos e quão melhor compreendermos a história, mais rapidamente a história alterará seu curso, e mais rapidamente nosso conhecimento se tornará obsoleto. (HARARI, 2015, p. 85-86)

De acordo com essa perspectiva de Harari, estamos na urgência de um testemunho da “inutilidade” do conhecimento histórico do presente, por demonstrarmos tal capacidade de mudança comportamental em direção ao futuro que o mesmo se torne obsoleto.

> O que devemos levar a sério é a ideia de que o próximo estágio da história incluirá não apenas transformações tecnológicas e organizacionais como também transformações fundamentais na consciência e na identidade humanas. E essas podem ser transformações tão radicais que vão colocar em dúvida até o termo “humano”. De quanto tempo dispomos? Ninguém sabe ao certo. (HARARI, 2011, p. 601)

Morin (2002), por sua vez, vai nos chamar a atenção para o risco e para a necessidade do abandono de concepções deterministas da história humana. A verdade é que, por mais que tenhamos previsões de futuro sustentadas em eventos do passado e do presente, também o futuro é lugar do inesperado. Ao mesmo tempo

em que necessitamos investir em ações do presente que produzam a criação de um novo futuro, precisamos ter clareza que não conseguimos predizer nem ditar as regras do futuro.

> O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres do nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos. (MORIN, 2002, p. 16)

Sob uma perspectiva histórica, a educação integral deveria ser capaz, segundo nos propõe Morin (2002), de "[...] ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo." É preciso, pois, "aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza" (p. 16).

Em síntese, a perspectiva histórica da educação integral deve situar educadores e estudantes frente à mutabilidade dos cenários da realidade, entre passado, presente e futuro, e o papel neles desempenhado pelos seres humanos, enquanto indivíduos, sociedade e espécie; deve também situá-los, a partir dessa condição ternária dos seres humanos, quanto ao papel que também devem exercer na construção de um futuro viável para todos; e deve levar ao abandono de possíveis tendências deterministas da história, compreendendo que o futuro é tecido pela incerteza e pelo inesperado.

6.6 Perspectiva terrestre-ecológica

Identifico como terrestre-ecológica a essa perspectiva da educação integral tomada a partir do lugar da Terra como um mundo compartilhado por todos e que depende do equilíbrio de seus ecossistemas para garantir condições adequadas de vida a todos os seus habitantes. É uma perspectiva que enxerga os seres humanos como uma das espécies integrantes da biota terrestre, em sua identidade biológica e endógena com a Terra; mas também em sua identidade instituída de cultura, através da qual eles opera sobre o meio ambiente, transformando-o em seus fatores bióticos e abióticos, comprometendo o equilíbrio dos ecossistemas; cujas ações, deflagradas desde contextos locais e globais, possuem a capacidade de afetar a todo o organismo planetário ao qual estão ligados, comprometendo sua existência (KLEIN, 2017; 2021;

LATOUR, 2020; 2020b; KOLBERT, 2015; KRENAK, 2019; 2020; KNOLL, 2023). Enquadram-se nessa perspectiva pensamentos, proposições e práticas associados à construção de uma consciência humana globalizante em favor de uma democracia ecológica (LAVAL; BERGNE, 2023) e de uma justiça socioambiental, como como a "Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável"[121] (ONU BRASIL, 2025).

O pressuposto básico que orienta a perspectiva terrestre-ecológica, compartilhado com a UNESCO (2022), é o de que estamos todos conectados uns aos outros, e sentimos isso na medida em que "os problemas do mundo afetam a todos nós" (p. 5). Por isso, "existe uma consciência igualmente forte compartilhada por muitos em todo o mundo de que devemos trabalhar juntos a partir da valorização da diversidade e das diferenças" (p. 5).

Esse é o entendimento apresentado por Morin (2002) ainda no contexto das décadas finais do século XX, quando a crise planetária já se apresentava, "mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um mesmo destino comum" (p. 16).

Avançando na primeira metade do século XXI, a tendência é que a exploração e o consumo dos recursos naturais aumentem ainda mais nas próximas décadas[122]. Encontramo-nos num ponto em que, conforme nos alerta a UNESCO (2022),

[121] Definida em 2015 pelos 193 países da ONU, onde foram estabelecidos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS a serem atingidos até 2030, quais sejam: 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades; 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos; 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos; 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos; 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos; 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos; 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. (ONU BRASIL, 2025)

[122] "Desde 1950, o uso humano de água dobrou, a produção e o consumo de alimentos aumentaram 2,5 vezes e o consumo de madeira triplicou. Estima-se que até 2050 as demandas aumentarão ainda mais, a por alimentos, em 35%; a por água, entre 20 e 30%; e a por energia, em 50%" (UNESCO, 2022, p. 29).

“precisamos urgentemente reimaginar nossos futuros juntos e tomar medidas para realizá-los” (p. 5).

> O conhecimento e a aprendizagem são a base para a renovação e a transformação. Entretanto, as disparidades globais – e a necessidade urgente de reimaginar porque, como, o que, onde e quando aprendemos – significam que a educação não está fazendo o que pode para nos ajudar a construir futuros pacíficos, justos e sustentáveis. (UNESCO, 2022, p. 5)

A perspectiva terrestre-ecológica da educação integral apresenta aos legisladores educacionais, elaboradores curriculares e profissionais educadores o desafio de fazer com que, nas escolas, os currículos possibilitem, por um lado “reaprender como estamos interconectados com um planeta vivo e prejudicado”, e por outro, “desaprender a arrogância humana que resultou na perda maciça da biodiversidade, na destruição de ecossistemas inteiros e na mudança climática irreversível” (UNESCO, 2022, p. 64).

Nesse sentido, a UNESCO (2022) nos convoca a uma percepção com bom-senso e honestidade, na direção do que realmente é necessário fazer:

> Se formos honestos, sabemos que mais do mesmo, ainda que mais rápido, maior e mais eficiente, está nos empurrando para um precipício: a deterioração climática e o enfraquecimento dos ecossistemas talvez sejam os sinais de alerta mais aparentes e mais importantes. A renovação implica peneirar o conhecimento e a experiência duramente conquistados para revitalizar nossos sistemas educacionais para a excelência. Isso inclui usar e fazer a curadoria do que se sabe para construir de novo e estabelecer um rumo mais promissor. (UNESCO, 2022, p. 13)

A perspectiva terrestre-ecológica da educação integral é, portanto, uma visão que nos chama de volta para nosso lugar de endogenia com a Terra, junto com os demais modos de vida, aos quais estamos todos conectados e tendo o mesmo destino comum nesse grande organismo; mas que também chama a atenção para o papel que temos assumido na transformação e na destruição dos ecossistemas do planeta, e para a responsabilidade que temos de urgentemente reimaginar um novo futuro sustentável para todos, e de pôr em práticas as ações necessárias para sua concretização, desaprendendo nossa arrogância e assumindo com honestidade a razão e o bom senso. No fim das contas, nos diz Latour (2020), o que interessa de cada pessoa é “entender se ela consegue registrar, manter, respeitar o maior número de possibilidades de pertencimento ao mundo” (p. 21).

6.7 Perspectiva moral e ética

Como perspectiva moral e ética, destaco a visão da educação integral que parte da ambiência dos valores morais e éticos, tendo por base o reconhecimento, o respeito e a valorização daqueles que são compartilhados, edificando a vida comum, mas também a reflexão em torno daqueles que já não são capazes de integrar a todos, nem responder à urgência de criação de um futuro viável e sustentável para o século XXI e por isso necessitam ser redimensionados. É, assim, uma visão da educação integral a partir dos valores e princípios que refletem a universalidade do humano e podem guiar as condutas que indivíduos, grupos, instituições, organizações e entidades -- civis, jurídicas e governamentais -- estabelecem entre si, de modo a salvaguardar para todos, indistintamente, as condições fundamentais ao desenvolvimento humano em sociedade e à manutenção de relações sustentáveis com as demais formas de vida. Nessa direção, está comprometida com a equidade, com a democracia, com a defesa da dignidade da vida, com o respeito e valorização às diferenças e à diversidade, com a dialogicidade e a livre expressão do pensamento e com uma visão positiva da humanidade e das demais formas de vida que não ameaçam a existência do comum. Identifico a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como uma manifestação expressa dessa perspectiva (ONU BRASIL, 2025b).

A CIFE tem apontado um cenário da educação mundial que talvez mais que em qualquer outro momento da história, esteja a demandar, dessa prática social, um posicionamento crítico frente aos valores e princípios, morais e éticos, que regulam a vida em sociedade e devem viabilizar novas possibilidades de futuro. Uma questão fundamental que se apresenta neste momento, demanda, como apresentado pela Comissão, uma escolha existencial para o humano, que desafia modos de viver, por muitos considerados normais e corretos, mas que claramente estão pondo a própria humanidade em risco.

> Enfrentamos uma escolha existencial: continuar em um caminho insustentável ou mudar radicalmente de rumo. Continuar no caminho atual é aceitar desigualdades e exploração inconcebíveis, a espiral de múltiplas formas de violência, a erosão da coesão social e das liberdades humanas, a destruição ambiental contínua e a perda da biodiversidade que se mostra perigosa e, talvez, catastrófica. Continuar no caminho atual é falhar em antecipar e enfrentar os riscos que acompanham as transformações tecnológicas e digitais de nossas sociedades. (UNESCO, 2022, p. 5)

A UNESCO (2022) apresenta um cenário de urgências com muitas frentes de necessidades a serem atendidas pela prática social da educação a partir do campo moral e ético, tais como a ameaça à própria ideia de dignidade humana e ao compromisso de que todas as pessoas tenham direitos básicos (p. 6); a necessária instituição de uma ética do cuidado, a partir da qual nos reconheçamos como “pessoas interconectadas, ao mesmo tempo capazes e vulneráveis” (p. 65); de uma ética da inclusão, tendo como ponto de partida “as pessoas que normalmente são as mais marginalizadas e os ambientes mais frágeis e precários” (p. 106); de uma ética compartilhada de solidariedade intergeracional, que potencialize e valorize as experiências de educação para os adultos ao longo da vida (p. 113); de uma ética do controle humano sobre as tecnologias digitais, para “ajudar os estudantes a aprender a prosperar nesses ambientes e usá-los para criar, enfrentar desafios e crescer” (p. 99) e não para embrutecimento cerebral (DESMURGET, 2021).

Compreendendo todas essas demandas e urgências como condições integradoras dos indivíduos em seus contextos de vida e de educação, será através da perspectiva moral e ética da educação integral que tais questões serão problematizadas e enfrentadas. Trata-se de uma perspectiva que não se prende ou se restringe à moralidade, mas a explora e problematiza a partir do “caráter ternário da condição humana”, conduzindo ao que Morin (2002) identifica como “antropo-ética”, que por sua vez promove a “cidadania terrestre”:

> A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre. (MORIN, 2002, p. 17)

Para Morin (2002), “a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral”. Em vez disso, “deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie” (p. 17).

> Carregamos em nós essa tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2002, p. 17)

Esse entendimento nos permite depreender que, em um tempo em que as condutas humanas e os sentidos morais necessitam ser refletidos e revistos em função dos futuros em risco da própria humanidade, a antropo-ética proposta por

Morin se apresenta como uma via possível à educação integral, através da qual os seres humanos, em sua condição ternária, possam evoluir na criação de um futuro sustentável para todos.

6.8 Perspectiva antropológica

Como perspectiva antropológica, destaco a visão da educação integral que parte do reconhecimento e da valorização de diferentes modos humanos de conhecer, ser, viver e conviver no mundo; que concebe o ser humano e a humanidade em sua diversidade e complexidade, em sua presença e manifestação nos diferentes tempos e lugares, em sua evolução e diferenciação biológica, em suas manifestações, transformações e relações culturais, multiculturais e interculturais (HARARI, 2011; BRANDÃO, 2022). Essa perspectiva nos coloca diante da relatividade dos saberes, dos valores, dos preceitos morais, das crenças, dos costumes e da ciência, em função dos lugares, dos tempos e das culturas em que são considerados.

Em torno dessa perspectiva, uma consideração importante da UNESCO (2022) diz respeito ao necessário reconhecimento de que nossos saberes sobre a sociedade e a cultura humana são parciais e enviesados, e que, por isso, necessitamos encontrar novas maneiras de conectar e reconectar a educação às humanidades.

Para a UNESCO (2022),

> O conhecimento e o estudo da sociedade e da cultura humana são essenciais para ajudar os estudantes a aprender uma ampla gama de abordagens para os problemas que enfrentam. A tradição humanista, em suas várias formas, contribuiu muito para o conhecimento coletivo do mundo sobre aspectos vitais de nossa construção coletiva do mundo. Ao mesmo tempo, devemos reconhecer que o que sabemos é parcial e enviesado. Reformular o que significa ser humano requer reequilibrar nossas relações uns com os outros, com o planeta vivo e com a tecnologia. (p. 68-69)

“Encontrar novas maneiras de conectar e reconectar a educação às humanidades também é extremamente importante para o futuro da democracia” (UNESCO, 2022, p. 69). Isso significa que a educação deve considerar as muitas maneiras humanas de ler e entender o mundo e também aprender com referencialidades culturais não dominantes.

> Para imaginar uma maior diversidade de futuros possíveis além do presente, a pesquisa e a inovação não podem se dar ao luxo de excluir as muitas maneiras pelas quais diversas populações humanas, culturas e tradições leem e entendem o mundo. [...] A descolonização do conhecimento exige maior reconhecimento da validade e aplicabilidade de diversas fontes de

> conhecimento às exigências do presente e do futuro. Exige uma mudança de visão das epistemologias indígenas como objetos a serem estudados, em vez de abordagens viáveis para entender e conhecer o mundo. (UNESCO, 2022, p. 124)

Com esse mesmo entendimento, Wulf (2023) nos diz que,

> Quando examinamos a conexão entre Antropologia e educação no Antropoceno, não podemos mais nos limitar exclusivamente às perspectivas inglesa, alemã, europeia ou americana. A extensa pesquisa sobre colonialismo, racismo e problemas de representação na pesquisa etnográfica deixou clara o quão decisiva é a perspectiva ocidental nesses contextos. Mesmo que essa situação mude em algumas décadas, é hora de tentar mostrar, usando os exemplos da China e da Índia, quais perspectivas foram desenvolvidas lá em relação às pessoas e à sua educação, o que também contribui para a compreensão da natureza histórica e cultural das visões europeias. (p. 29)

Ou seja, a perspectiva antropológica de educação integral nos mostra que a tarefa de imaginar novos futuros possíveis, além de não poder prescindir da consideração de culturas não dominantes, como as indígenas, pode encontrar justamente nessas culturas modos mais sustentáveis de ser e viver, o que termina pondo em questão e evidência nossos conceitos e compreensões relacionados ao que significa ser humano, a quais modos de vida humana são mais valorizados, quais são mais condizentes com um futuro viável e sustentável para toda a humanidade, e que ideia mesmo construímos de humanidade.

Sobre como construímos a ideia de humanidade, Krenak (2019) nos questiona:

> [...] como é que, ao longo dos últimos 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência? A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (p. 7)

E acrescenta, refletindo sobre como justificar que somos uma humanidade:

> Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p. 8)

Krenak (2019) nos fala de um lugar em que as percepções de humanidade e de ser humano assumidas no “mundo civilizado”, pelos “humanos muito-humanos”, se opõem ao que é experienciado por aqueles que ainda não se descolaram da terra, os “quase-humanos”:

> Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é **quase-humana**: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada da interface de **humanos muito-humanos**. Os **quase-humanos** são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida. (KRENAK, 2019, p. 37-38.)

Os excertos de Krenak (2019) nos servem de exemplos de um lugar de visão do ser humano e da humanidade que faz com que esses conceitos sejam percebidos como opostos aos conceitos “civilizados”. Mesmo que Morin (2002) esteja a nos relembrar que “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (p. 15) e que “a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino” (p. 15), fato é que, para alguns humanos, especialmente os remanescentes dos povos originários, esse conceito de ser humano, bem como o conceito de humanidade, soa estranho, como se, através desse conceito, algo de sua natureza lhe estivesse sendo extraído.

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2019, p. 9-10)

Numa perspectiva antropológica, portanto, somos convidados a experimentar outras percepções do humano e da humanidade, para, com essas novas percepções, imaginar novos futuros.

6.9 Perspectiva epistemológica

Numa perspectiva epistemológica, a educação integral é vislumbrada do lugar dos conhecimentos, considerados em sua abrangência e inter-relações, em sua validade e necessidade para os seres humanos e demais formas de vida, para uma coexistência equilibrada e sustentável. Nessa perspectiva, a educação integral se ocupa dos saberes humanos, da forma como eles são constituídos, validados e utilizados, sendo regidos por um princípio de conexão imanente entre os diferentes campos do conhecimento, e de oposição a modelos de aprendizagem baseados numa apropriação fragmentada e descontextualizada do saber (MORIN, 2002). Nesse entendimento, são representativos dessa perspectiva conceitos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (ALMEIDA FILHO, 2005).

Em uma perspectiva epistemológica, um dos maiores desafios da educação integral é a superação da fragmentação do conhecimento. Em um processo histórico de separação e hiperespecialização[123] dos saberes, passamos a conviver com os conhecimentos tratados e apresentados em separado, como pertencentes a domínios distintos que não se articulam e isso dificultou nossa apreensão da totalidade, da percepção de como os saberes estão conectados em um todo.

> A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. (MORIN, 2002, p. 14)

A fragmentação do conhecimento, conforme nos esclarece Morin (1999), fragmenta a nossa compreensão do mundo e dificulta que consigamos enxergar a complexidade e abordar adequadamente as graves questões da humanidade, como o Antropoceno no século XXI, além de dificultar nossa própria percepção sobre o quanto efetivamente necessitamos de um novo paradigma educacional para as novas gerações.

> Efectivamente, a inteligência que apenas sabe separar, quebra o complexo do mundo em fragmentos separados, fracciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando, também, as oportunidades de um julgamento correctivo ou de uma visão a longo prazo. A sua insuficiência para

[123] "[...] a hiperespecialização impede ver o global (que fragmenta em parcelas) assim como o essencial (que dissolve). Ora os problemas essenciais nunca são parcelares e os problemas globais são cada vez mais essenciais." (MORIN, 1999, p. 13)

> tratar os nossos problemas mais graves, constitui um dos problemas mais sérios que enfrentamos. (MORIN, 1999, p. 14)

Como forma de enfrentar a fragmentação do conhecimento, o caminho é a busca do seu oposto, a inter-relação dos saberes, apresentada por Yus (2002), que está implicada em uma das características[124] da educação integral, e também representada por Morin (1999), como o desafio da globalidade[125].

> Essa inter-relação é especialmente visível no tratamento das áreas de conhecimento, que são abordadas a partir de diversas formas de interdisciplinaridade e de globalização, destacando-se da corrente educativa principal, reduzida em disciplinas, e da organização escolar, ordenada em horários e espaços específicos e rígidos. (YUS, 2002, p. 22)

Contudo, num momento em que a humanidade vive o imperativo da criação de um novo futuro, sustentável para todos, o compromisso com os propósitos da educação passa a ser um balizador do que passaremos a validar e priorizar do conhecimento, como importantes e necessários, o que poderá implicar, em grande medida, a valorização de saberes até então considerados secundários ou desprestigiados. Conforme nos propõe a CIFE (UNESCO, 2022), “as abordagens curriculares devem vincular o domínio cognitivo com habilidades de resolução de problemas, inovação e criatividade”, mas também incorporar “o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional e a aprendizagem sobre si mesmo” (p. 63-64).

Daí se apresenta a necessidade do que a CIFE denomina de “humildade epistêmica”, favorecendo ecologias de conhecimento e desafiando suposições que operam dentre e em torno da educação, muitas das quais estão enraizadas nas concepções que alimentamos sobre a natureza “dos seres humanos, da sociedade e do mundo mais que humano”. A CIFE propõe que nosso paradigma operacional precisará mudar “de categorizações simplistas de relações de conhecimento como ‘Norte/Sul’ ou ‘ocidental/não ocidental’, em direção a ecologias de conhecimento complexas e relacionais” (UNESCO, 2022, p. 123).

> Para um novo contrato social na educação, essas ecologias da educação precisarão ser enriquecidas por diversas experiências e formas de

---

[124] Yus (2002) apresenta o elemento “Inter-relações”, dentre várias características, como um diferenciador da educação holística, significando a sua “ênfase em todos os tipos de relações entre os elementos que constituem o ‘todo’” (p. 22).

[125] “O desafio da globalidade é, portanto, ao mesmo tempo, um desafio de complexidade. Com efeito, existe complexidade quando são inseparáveis os componentes diferentes constituindo um todo (como o económico, o político e o psicológico, o afectivo, o mitológico) e que existe tecido interdependente, interactivo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora os desenvolvimentos, próprios do nosso século e à nossa era planetária, afrontam-nos cada vez mais e cada vez mais inelutavelmente aos desafios da complexidade.” (MORIN, 1999, p. 14)

> conhecimento, e não esvaziadas pela exclusão, pelo pensamento deficitário e por pressupostos epistêmicos limitados. A educação é um processo relacional – entre estudantes, professores, famílias e comunidades – e como tal devemos buscar o conhecimento relacional e não hierárquico. Isso poderia ser o fortalecimento das capacidades nacionais e locais de pesquisa e incluir as capacidades de povos que podem produzir e representar conhecimento de maneiras específicas para diferentes contextos, culturas e línguas. (UNESCO, 2022, p. 123)

A partir de uma perspectiva epistemológica, portanto, a educação integral nos instiga a uma revisitação de nossa consideração dos saberes, da forma como os avaliamos, como os inter-relacionamos e como com eles nos relacionamos, entendendo que são regidos por um princípio de conexão imanente, independendo dos limites de nossas percepções. Instiga-nos, sobretudo, a buscar perceber como, em nossa relação com os saberes, nutrimos nossa humanidade tornando-nos capazes de prosperar juntos, enquanto indivíduos, sociedade e espécie, em equilíbrio com as demais formas de vida do planeta.

6.10 Perspectiva curricular-pedagógica

Finalmente, apresento a perspectiva curricular-pedagógica de educação integral, como aquela que parte do lugar do currículo e da pedagogia postos em ação, enquanto prática pedagógica, para fazer acontecer a integralidade educativa. Em sentido estrito, toda e qualquer concepção intencional e formal de educação necessita se converter em um projeto curricular-pedagógico para tornar-se realidade. Esse projeto curricular-pedagógico necessita explicitar os objetivos a serem alcançados em cada ciclo ou etapa da vida escolar dos indivíduos e, por conseguinte, definir o que deve ser ensinado e aprendido; deve definir e organizar espaços, tempos e recursos para as aprendizagens, metodologias de ensino e construção do conhecimento e estratégias de avaliação; deve ainda indicar as estratégias para o trabalho colaborativo e as práticas de formação dos profissionais docentes e técnico-pedagógicos (VASCONCELLOS, 2002; 2009).

Espera-se, então, de um projeto curricular-pedagógico para uma concepção de educação integral o mesmo que se esperaria para qualquer outra concepção de educação: que todos os elementos necessários para fazer dessa concepção uma realidade sejam devidamente explicitados, materializados e postos em ação. A diferença, entretanto, estará na orientação de todos esses elementos para uma

integralidade educativa que nos habilite à construção de um novo futuro, na contramão do Antropoceno no século XXI.

Um ponto importante a considerar é que, por ter que apresentar-se com uma materialidade clara, a perspectiva curricular-pedagógica se concretiza na forma daquilo que se valoriza e é demandado como necessário e prioritário em um tempo e contexto determinados, o que, por sua vez, condiciona a própria noção prática de integralidade educativa, que passa a ser vinculada aos interesses e esferas de poder prevalecentes em cada tempo e contexto. Nesse sentido, embora a perspectiva curricular-pedagógica seja vital à concretização de qualquer concepção escolar de educação — uma vez que somente com ela a educação escolar é possível — sua materialidade torna-se, ao mesmo tempo, vulnerável às vicissitudes dos contextos em que se realiza.

Depreende-se, portanto, que a força para uma materialidade coerente do projeto curricular-pedagógico da educação integral estará, sobretudo, no nível de apropriação dos sujeitos educadores que o colocarão em prática, em relação às diferentes perspectivas nas quais a educação integral se revela: subjetivista, sociológica, política, filosófica, histórica, terrestre-ecológica, moral e ética, antropológica, epistemológica e curricular-pedagógica.

E trazendo luzes para que possamos desenhar um projeto curricular-pedagógico de educação integral minimamente coerente com as urgências deste século, em seu relatório a CIFE chegou ao consenso, de que em um novo contrato social para a educação, “a pedagogia deve estar fundamentada na cooperação e na solidariedade, construindo as capacidades de estudantes e professores para trabalharem juntos em confiança para transformar o mundo” (UNESCO, 2022, p. 48); serão necessárias “pedagogias que nos ajudem a aprender no e com o mundo e a melhorá-lo”; “a consciência de que o mundo continuará a mudar pode ser incorporada nos currículos e na pedagogia, e cultivar de maneira intencional as capacidades dos estudantes para o reconhecimento e a resolução de problemas” (p. 49); “a aprendizagem e serviço (ApS) e a participação da comunidade suavizam as barreiras entre a sala de aula e a comunidade” (p. 50); “o saber está intimamente ligado ao sentimento. A inteligência humana está diretamente ligada à consciência e ao afeto” (p. 53); “alfabetização, numeramento e investigação científica, [...] são fundamentais para permitir que as pessoas compreendam e contribuam para seu mundo” (p. 63); “embora a educação digital esteja comumente preocupada com habilidades funcionais

e know-how técnico, ela também deve abranger a ‘alfabetização digital crítica’" (p. 70). E há ainda muitas outras indicações da CIFE que merecem uma atenção detida para um projeto de educação integral, como os relacionados à ênfase no trabalho transformador dos professores e à necessária proteção e transformação das escolas.

Portanto, se podemos vislumbrar a educação integral a partir de tantas perspectivas distintas, dentre várias outras possíveis, também podemos compreender que a tomada em conjunto desses diferentes olhares nos aproxima de uma visão holística de educação integral, condição necessária para uma percepção do quão abrangente e potente ela pode ser, e, ao mesmo tempo, do quão exigente é apreendê-la em sua amplitude e complexidade. Assim, passo a denominar de integralidade educativa — ou educação para o Antropoceno —, a essa conjugação da educação integral para o século XXI, que se reconhece e se considera, em sua expressão nessas múltiplas perspectivas, interdependentes e complementares, como uma nova racionalidade.

Portanto, a partir dessa concepção de integralidade educativa e de todas as exposições e discussões até aqui apresentadas, passo a assumir alguns entendimentos sintéticos a partir dos quais novos desdobramentos na pesquisa em educação e nas práticas educativas passam a ser necessários: **primeiro**, que a humanidade vive, no Antropoceno do século XXI, um dos maiores desafios de sua história, relacionado à urgência de criação de condições para a existência de um novo futuro, viável, pacífico e sustentável para a espécie humana e todas as demais formas de vida na Terra, e a prática social da educação não poderá isentar-se de assumir o protagonismo na busca de superação desse desafio; **segundo**, que a integralidade educativa representa uma nova racionalidade para a educação, através da qual a humanidade pode tornar-se capaz de compreender a si mesma, de enfrentar os dilemas e desafios de sua existência, e construir esse novo futuro, viável, pacífico e sustentável para todos; **terceiro***,* que no contexto brasileiro do século XXI, se estabeleceu um modelo paradigmático de educação integral que trouxe luzes quanto à possibilidade de concretização de uma integralidade educativa em nível nacional, mas limitou-se em suas perspectivas e propósitos e restringiu-se a uma política de governo, fadada a extinguir-se, não sendo capaz de fazer frente às urgências contemporâneas; **quarto**, que uma nova agenda se estabelece como urgente para a educação no Brasil e no mundo, associada ao Antropoceno no século XXI, e sua concretização não pode prescindir da integralidade educativa como racionalidade da

educação; e **quinto**, que todas as discussões aqui apresentadas ainda são incipientes e carentes de ampliação teórica e desdobramentos, mas que esta é uma tarefa para muito mais mãos, mentes e corações comprometidos com a construção de um novo futuro, e que devemos deixar-nos guiar por nossa humanidade nas incertezas.

7 À GUISA DE CONCLUSÃO: A INTEGRALIDADE EDUCATIVA COMO UMA AGENDA URGENTE PARA O SÉCULO XXI

Chegamos à reta final deste trabalho. Neste capítulo, revisitaremos o problema e os objetivos aqui estabelecidos e lançaremos um olhar sobre os alcances, os limites e as potencialidades do discurso e do paradigma predominantes de educação integral no Brasil, frente às urgências deste século, para, finalmente, vislumbrar como a educação integral pode ultrapassar os limites desses discurso e paradigma predominantes no país, tornando-se uma alternativa imprescindível à educação no Antropoceno do século XXI e, portanto, uma agenda urgente a ser assumida por todos. Ponhamo-nos a caminho[126].

A questão-problema que conduziu toda pesquisa foi a busca de saber *"como, no contexto do século XXI, a educação integral tem sido explorada pela pesquisa em educação no Brasil e assumida no discurso oficial da educação para o país, como tem se transformado em modelos de práticas educativas desenvolvidos nas escolas, e que capacidade tem demonstrado de ser um caminho para o enfrentamento e resposta às urgências para a educação no Antropoceno do século XXI"*. Ou seja, considerando toda a ênfase e apologia recentes à educação integral, fez-se necessário mergulhar no tema, compreender como vem sendo disseminado e absorvido no país, como vem sendo inquirido pelas pesquisas e, principalmente, o que ele tem por oferecer ante o imperativo de construção de um novo futuro.

Com essa provocação em mente, assumi, então, a proposta de desenvolvimento do estudo aqui apresentado, tendo como seu principal objetivo *"discutir a potencialidade da educação integral como um caminho necessário ao enfrentamento das urgências do Antropoceno no século XXI"*. E como objetivos específicos: *"i) explorar como o tema da educação integral vem sendo contemplado na pesquisa em educação no Brasil no contexto do século XXI; ii) apreender, à luz dos documentos normativo-legais e orientadores do Estado brasileiro, o discurso*

[126] Antes de seguirmos, uma observação sobre dois recursos que estarão presentes no texto. A título de resgate de memória, passarei a incorporar na escrita, entre aspas e em itálico, excertos de passagens anteriores neste mesmo trabalho que considero essenciais à compreensão deste discurso conclusivo, fazendo uma associação direta entre enunciado e conteúdo da tese. Ao identificá-los, e desejando uma leitura mais fluida, leitoras e leitores podem optar por lhes sobrepassar por já serem de seu conhecimento. Um segundo recurso, também a título de resgate de memória, é a apresentação desses excertos em notas de rodapé, quando não forem essenciais à compreensão do enunciado.

oficial assumido na proposição e defesa de uma concepção nacional de educação integral; iii) evidenciar, em correlação ao discurso oficial, o paradigma predominante de educação integral na realidade educacional brasileira do século XXI, à luz do que apresentam as pesquisas em educação no Brasil em nível de doutorado; iv) discutir os alcances, limites e potencialidades presentes no discurso e no paradigma predominantes de educação integral no Brasil, frente às urgências do Antropoceno no século XXI; e v) vislumbrar como a educação integral pode ultrapassar os limites de seu discurso e modelo prático predominantes no Brasil, para tornar-se uma alternativa imprescindível à educação no Antropoceno do século XXI."

Resgatada essa memória, passemos a examinar o atendimento de cada um desses objetivos, a iniciar pela exploração de *como o tema da educação integral vem sendo contemplado na pesquisa em educação no Brasil no contexto do século XXI*, que foi o objeto do capítulo 4 desta tese.

7.1 Na floresta da pesquisa em educação no Brasil do século XXI, eucaliptos[127] do PME ameaçam o ecossistema da educação integral

Numa tarefa que não chegou a se configurar rigorosamente como um estudo de estado da arte, por não ter contemplado pesquisas de pós-graduação em nível de mestrado, nem o mergulho em publicações de periódicos acadêmicos, fiz um recorte sobre como o tema vem sendo explorado nas teses de doutorado, assim justificando ao apresentar minha abordagem metodológica: *"dado o interesse de minha pesquisa de doutoramento mais voltado para a exploração do conceito de educação integral, optei por delimitar o universo das buscas às teses de doutorado, por terem a responsabilidade de levantar discussões novas sobre os temas abordados e serem desenvolvidas com mais tempo, favorecendo aos pesquisadores mais oportunidades de interações e aprofundamentos teórico-conceituais"*. Após todo um trabalho de filtragem e categorização temática, 90 teses foram selecionadas, mas "*somente 85 arquivos foram acessados e baixados, uma vez que três deles não possuem divulgação autorizada e outros dois, de defesa realizada em 1995 e 1996, não estão disponibilizados"*.

[127] Eucaliptos são plantas que se adaptam às mais diversas condições climáticas, propagando-se com facilidade e sendo capazes de resistir ao verão e absorver grandes quantidades de água nessa estação, desfavorecendo e substituindo o lugar de outras espécies.

Nessas 85 teses exploradas, tornou-se evidente uma grande concentração de seus objetos de estudo em torno da política nacional de indução à educação integral, vigente de 2007 a 2016, representada pelo Programa Mais Educação. *"O Programa Mais Educação – PME representa a política nacional mais explorada, em quase 80% (71 trabalhos) de todas as 90 teses selecionadas neste estudo, evidenciando ser essa política a principal deflagradora das reflexões e discussões das pesquisas associadas ao tema da educação integral"*. O PME foi, reconhecidamente, a maior política de indução de uma concepção de educação integral no Brasil, com amplo alcance nas escolas públicas de todas as Unidades da Federação, mas que teve como força e fraqueza sua caracterização como uma política de governo[128] e sua justificação relacionada, sobretudo, com a elevação dos índices de desempenho escolar.

Dividi os trabalhos selecionados em três categorias temáticas, por objetos de estudo: i) currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar; ii) perspectivas conceituais de educação integral; e iii) educação integral e/em tempo integral. Leitoras e leitores deste trabalho terão percebido que aqui não fiz análises detidas no conteúdo de cada uma das 85 teses exploradas na pesquisa. Recorrendo mais uma vez ao recurso da analogia e da metáfora, entendo cada uma dessas teses como uma árvore na floresta da pesquisa sobre a educação integral. Durante todo o estudo, minha atenção esteve voltada sobretudo para o ecossistema dessa floresta, chegando a identificar que algumas árvores são espécies raras que estão quase em extinção, enquanto outras se proliferam de tal forma, como os eucaliptos, que comprometem o equilíbrio e a riqueza do ecossistema.

Nesse sentido, proliferam no ecossistema da pesquisa em educação os trabalhos que tomam como objetos os currículos e políticas de educação integral e ampliação da jornada escolar, tendo como ponto comum predominante a política do PME; e como espécies mais raras nesse ecossistema, estão aqueles trabalhos que

[128] Instituído como uma política dos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), em 2016, na gestão do governo Michel Temer (2016-2019) e logo após o Impeachment da presidente Dilma Rousseff, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), com o intuito de impactar os índices de aprendizagem em língua portuguesa e matemática nas avaliações nacionais de desempenho escolar. Seu redimensionamento pode ser atribuído, então, a esses dois fatores: de um lado, por ser um programa associado à gestão Lula-Dilma, que chega ao fim com o Impeachment da presidenta em 2016; por outro lado, o investimento e a conversão de esforços na potencialização dos componentes de língua portuguesa e matemática se deve ao fato de que, apesar de toda a justificativa do PME, de uma educação integral com valorização de diferentes saberes e integração entre escola e comunidade do PME, os índices de desempenho escolar não avançaram conforme o esperado nas avaliações externas de desempenho.

tomam como objeto as perspectivas conceituais em torno da educação integral[129] e os que discutem e problematizam fatores diretamente associados à "educação e/em tempo integral"[130], como o "cotidiano da prática pedagógica e formação docente" e as "perspectivas dos sujeitos do processo educativo".

Vale destacar como árvores raras desse ecossistema a presença de algumas teses na categoria das perspectivas conceituais, que estão nas subcategorias "integralidade, transcendência e espiritualidade"[131] — como os de Araújo (2016), Freire (2014), Klein (1997), Saldanha (2006), Rocha (2014) e Teixeira (2022) — e "perspectivas sociológicas da educação integral". Nessa última subcategoria, apresento duas perspectivas sociológicas[132], dentre as quais chamo a atenção para os trabalhos da segunda perspectiva, representada nas teses de Santaiana (2015), Almeida (2019) e Vianna (2021), que discutem a educação integral de um lugar de crítica racionalidade neoliberal e de como dispositivos, como a intersetorialidade, pelos quais ela opera, são utilizados no governamento de condutas.

No âmbito da categoria "educação integral e/em tempo integral", destaco entre os raros a tese de Mól (2020), por seu caráter crítico e sua leitura política abrangente do PME, e alguns trabalhos situados na subcategoria "perspectivas dos sujeitos", especialmente um grupo de quatro teses que se concentram nas perspectivas dos estudantes (PAIVA, 2017; MARQUES, 2018; PERUZZO, 2018; GUIMARÃES, 2023). Vale aqui observar algo que chama atenção. No âmbito das práticas educativas, da literatura acadêmica e da pesquisa em educação, identifica-se largamente que a

---

[129] Destaquei essas perspectivas conceituais em seis subcategorias: *"i) educação integral como educação multidimensional do ser humano; ii) educação Integral como formação humana integral ou omnilateral; iii) educação integral como PAJE; iv) educação integral como educação para a equidade educacional; v) integralidade, transcendência e espiritualidade; e vi) perspectivas sociológicas da educação integral"*.

[130] Nessa categoria, destaquei seus trabalhos em três subcategorias: *"i) etapas, modalidades e níveis de educação problematizados; ii) formação docente e cotidiano da prática pedagógica; e iii) perspectivas dos sujeitos"*.

[131] Conforme declaro neste trabalho: *"Essa noção de integralidade associada à transcendência e à espiritualidade, presente no trabalho de Freire (2014), evidencia uma perspectiva bem pouco explorada da educação integral, contemplada apenas por um pequeno grupo de pesquisadores"*.

[132] *"Uma primeira, presente de forma predominante na maioria dos trabalhos, concebe a educação integral a partir de sua intencionalidade declarada e induzida pelas políticas governamentais, com um viés democratizador do acesso ao conhecimento e à qualidade da educação (ARAÚJO, 2016), resguardando a escola pública como espaço de redução das desigualdades através da garantia da equidade educacional (CARARO, 2015; SCHIMONEK, 2017; ALMEIDA, 2018; LEITE, 2022; MOTA, 2022), proteção integral e enfrentamento da vulnerabilidade social (CARARO, 2015; SANCHES, 2017; LEITE, 2022; MOTA, 2022). Uma segunda perspectiva, explorada por um grupo reduzido de pesquisadores, discute a educação integral a partir de sua concepção associada à racionalidade neoliberal, utilizando de dispositivos como a intersetorialidade para a governamentalidade de condutas (SANTAIANA, 2015; ALMEIDA, 2019; VIANNA, 2021)"*.

educação integral supõe a noção de integralidade a partir do reconhecimento de que os sujeitos são por ela constituídos, como sujeitos multidimensionais. Por essa noção largamente compartilhada, a educação integral é operada nos sujeitos, nos estudantes aprendizes, e é, portanto, a partir deles que se pode reconhecer se e quando ela está acontecendo ou não. Por essa noção largamente compartilhada, insisto, é a lente do sujeito que aprende e se desenvolve integralmente que permite validar e comprovar a ocorrência da educação integral. Curiosamente, em 85 teses exploradas sobre o tema, apenas quatro se ocuparam de uma atenção às perspectivas desses sujeitos em desenvolvimento. Certamente devemos refletir sobre os significados subjacentes a esse fato.

Portanto, em relação ao primeiro objetivo específico deste trabalho: *"i) explorar como o tema da educação integral vem sendo contemplado na pesquisa em educação no Brasil no contexto do século XXI"*, o estudo demonstrou que há uma diversidade de abordagens do tema e que a incidência das pesquisas relacionadas cresceu exponencialmente após a implementação do Programa Mais Educação, fazendo deste seu principal objeto de estudos e reflexões, o que também contribuiu para ofuscar outras abordagens sobre o tema. Nesse sentido do título deste tópico. No ecossistema da educação integral, a grande concentração de pesquisas relacionadas ao PME esteve e ainda se faz presente como eucaliptos invasores, dificultando que outras abordagens tenham nutrientes e espaço para crescer.

O segundo e o terceiro objetivos específicos assumidos no trabalho — "*ii) apreender, à luz dos documentos normativo-legais e orientadores do Estado brasileiro, o discurso oficial assumido na proposição e defesa de uma concepção nacional de educação integral; e iii) evidenciar, em correlação ao discurso oficial, o paradigma predominante de educação integral na realidade educacional brasileira do século XXI, à luz do que apresentam as pesquisas em educação no Brasil em nível de doutorado"* — foram explorados em conjunto como objetos do capítulo 5, conforme veremos a seguir.

7.2 Os eucaliptos do PME como cultura ideal para o ecossistema da educação integral: a ameaça à flora da integralidade educativa

Neste tópico, além de vermos como o segundo e o terceiro objetivos foram atendidos, pretendo dar conta, também do quarto objetivo, que é "*iv) discutir os alcances, limites e potencialidades presentes no discurso e no paradigma predominantes de educação integral no Brasil, frente às urgências do Antropoceno no século XXI"*. Para isso, necessitamos antes visualizar como se configurou o discurso oficial de indução da educação integral no país no século XXI, e como, a partir desse discurso, se constituiu um paradigma predominante na realidade educacional brasileira, que se veio denominando de educação integral, embora mais empobrecido que o discurso e com algumas distorções de sentido.

Para chegar à caracterização do discurso oficial e do paradigma predominante, levei em conta um conjunto de nove aspectos nucleares, *"decorrentes do que o próprio Estado brasileiro elegeu para destacar em seu discurso pedagógico de educação integral, mas também do que identifiquei como aspectos básicos de análise, contemplados nas discussões das teses exploradas nesta pesquisa"*. Tais aspectos foram: *"i) concepção de educação integral; ii) objetivo e foco da formação; iii) tempos e espaços educativos; iv) saberes, currículo e aprendizagem; v) abordagem operacional do currículo; vi) responsabilidade e gestão educativa; vii) relação escola e comunidade; viii) formação e valorização dos educadores; e ix) principal fator de indução".* Para uma visualização integrada e de conjunto de uma síntese de todos eles, organizei um quadro, que apresento como Apêndice B.

Em cada um dos tópicos explorados a seguir, se apresentam organizadas, na forma de um quadro, as sínteses do discurso oficial e do paradigma predominante no Brasil, associada a cada aspecto considerado. Na discussão de cada um deles, uma questão subjacente deve estar em nossa mente: "Como esse aspecto considerado da educação integral nos capacita para o enfrentamento das urgências do Antropoceno no século XXI? O objetivo é que possamos enxergar seus alcances e limites, mas também sua potencialidade. Nesse sentido, convido a leitoras e leitores para que também tenham em mente as discussões apresentadas no capítulo três — *"O Antropoceno no século XXI: urgências globais e seus 'gritos de socorro' à educação integral"* —, bem como as proposições do capítulo quatro — *"A integralidade educativa para o século XXI: a educação integral em outra(s) perspectiva(s)"*.

7.2.1 Concepção de Educação Integral

Discurso oficial	Paradigma predominante
Educação como formação humana integral, como um direito da pessoa ao seu pleno desenvolvimento, fundante da cidadania e da preparação para o trabalho; que abrange outros espaços e práticas educativos, para além dos escolares; que também assume a função de proteção social; que é responsabilidade do Estado e de todos; que é pública, democrática, fruto de uma construção coletiva; que se constitui de uma pluralidade de saberes.	Educação como fator de melhoria da aprendizagem, de proteção social e de redução das desigualdades, que se desenvolve em jornada escolar ampliada, aberta a outros atores educativos e a saberes extraescolares no processo de formação dos estudantes, de formação integral orientada por uma materialização curricular secundária.

O discurso oficial sobre a concepção de educação integral sintetiza o que atualmente se preconiza na literatura acadêmica, na legislação educacional do país e em organismos internacionais, como a UNESCO (2022). Está alinhada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e dificilmente poderíamos fazer uma objeção a algum dos elementos presentes na síntese acima apresentada. Contudo, talvez o ponto a observar seja em relação aos não ditos. Não há dúvida, por tudo que até aqui foi exposto e discutido neste trabalho, que o ser humano é sujeito de direito da educação integral. Contudo, é necessário que a concepção de educação integral evidencie o ser humano como parte de um ecossistema maior, do qual ele não é o centro e sobre o qual tem deveres e responsabilidades por todo o desequilíbrio que proporciona nesse ecossistema. Evidenciar somente a dimensão do seu direito potencializa ainda mais uma visão antropocêntrica que necessitamos superar. O mesmo ser humano sujeito de direito da educação integral é também o sujeito de deveres para com o todo do qual faz parte e isso necessita ser evidenciado.

Quando passamos à concepção de educação integral no paradigma predominante, o que era coerente, mas insuficiente no discurso oficial, torna-se agora esvaziado em essência e sentido. Mesmo a noção de sujeito de direito, muito clara no discurso oficial, se reduz da esfera do pleno desenvolvimento para o da proteção social, da “melhoria da aprendizagem” e do cuidado aos sujeitos. A jornada ampliada torna-se mais um recurso de segurança para os estudantes e famílias que uma condição necessária para melhorar o desenvolvimento. É difícil não concordar com Mól (2020) quando ela argumenta que o PME surge como uma estratégia orientada para a “conformação social”.

Frente a algumas das urgências deste século, não me parece que uma visão antropocêntrica possa superar-se a si mesma, nem que ofereça condições para resistir à racionalidade neoliberal. Se o discurso oficial em si já é insuficiente e não consegue fazer-se assimilar na prática, é ingênuo imaginar que essas concepções de educação integral possam nos capacitar para o Antropoceno do século XXI.

7.2.2 Objetivo e foco da formação

Discurso oficial	Paradigma predominante
Proteção Social que garanta o acesso e a permanência dos estudantes na escola por meio de uma atenção integral e promova a elevação do desempenho escolar, por meio de uma associação convergente e otimizada dos recursos públicos destinados à assistência social e à diminuição da pobreza.	*Combate à reprovação, repetência, evasão e baixo desempenho escolar, através do combate à pobreza e prevenção às situações de vulnerabilidade social, oportunizados pela ampliação da jornada escolar e ações de proteção social e atenção integral aos estudantes.*

A real visão do Estado brasileiro sobra a educação integral se revela quando seu objetivo e foco são declarados no discurso oficial. A clara vinculação com a proteção e assistência sociais, diminuição da pobreza, garantia de acesso e permanência na escola e elevação do desempenho escolar, são todos propósitos relacionados, sobretudo, com uma das urgências globais que é o enfrentamento da desigualdade crescente, mas a partir de uma perspectiva assistencialista. Todas as demais urgências que a educação integral teria por também abraçar ficam desconsideradas e não comportáveis dentro da política de educação integral assumida pelo governo. Quando se atenta para a visão desse aspecto no paradigma predominante, a forma com ele se materializa na realidade das práticas educativas é bastante coincidente com o discurso oficial.

Então, frente às urgências do século XXI, qual deveria ser o foco e objetivo da educação integral? A resposta a essa pergunta passa pelo reconhecimento de que a integralidade se ocupa do todo, buscando sempre a harmonia do conjunto, destinando-se, portanto, à promoção do equilíbrio, do todo para as partes e das partes para o todo. Tomando como ponto de vista o ser humano, ela se destina à promoção de seu desenvolvimento equilibrado em sua multidimensionalidade, mas também do seu desenvolvimento junto aos demais e a todo o ecossistema de que faz parte.

Nesse sentido é preciso reconhecer que todas as urgências globais estão assim consideradas porque estão promovendo o desequilíbrio e a ruína de todo o conjunto. Independentemente do quão complexa a tarefa da integralidade possa ser, não é possível desistir dela.

7.2.3 Tempos e Espaços Educativos

Discurso oficial	Paradigma predominante
Jornada escolar ampliada de ao menos 7h diárias, como necessidade imanente ao processo de aprendizagem e à viabilização dos distintos saberes e experiências educativas de uma educação integral, bem como ao processo institucional de reflexão pedagógica e construção curricular, devendo ultrapassar a lógica da divisão em turnos e contemplar outros espaços educativos além dos escolares, para sociabilidade e diálogo com a comunidade local, regional e global.	*Jornada ampliada de ao menos 7h diárias, não consolidada quanto ao uso diferenciado dos tempos educativos, de adesão não consensual e de resultados duvidosos; que associada aos espaços de aprendizagem, constituem objeto de mal-estar vivido pelos sujeitos do processo educativo no cotidiano escolar, por sua relação não equilibrada com as experiências necessárias à educação integral e tendência à repetição das mesmas práticas convencionais.*

Em relação aos tempos e espaços educativos, a escola artificializa e institucionaliza uma necessidade que, em todos os demais ambientes extraescolares os estudantes podem, em tese, dispor utilizando de sua capacidade de ir e vir e de livre escolha. O ambiente da escola, nesse sentido, pode ser considerado restritivo da liberdade e das possibilidades dos estudantes, tanto em sua regulação do tempo, quanto no cerceamento de seus espaços. A literatura, os pesquisadores e organismos internacionais, como a UNESCO, têm levantado a defesa da ampliação dos espaços e das oportunidades educativas para os estudantes. Nesse sentido, o discurso oficial é bastante coerente quando supõe a contemplação de outros tempos e espaços educativos, bem como a diversificação das atividades nesses tempos ampliados.

Quando nos voltamos ao paradigma predominante, vemos que a ampliação da jornada escolar se coaduna com o discurso oficial, mas a diversificação dos espaços e a diferenciação e o enriquecimento das atividades de aprendizagem são objetos de tensão entre os sujeitos do processo educativo, pelas condições objetivas enfrentadas nas escolas. Mais tempo para a educação integral tem significado, no paradigma predominante, mais tempo nos mesmos espaços da escola em que os estudantes já passam várias horas diárias, e ainda, mais do mesmo, ou mais de outras atividades secundárias, não relevantes quanto as do turno regular.

Se a ampliação da jornada escolar não representa diversificação significativa das experiências de aprendizagem, e se os espaços educativos permanecem os mesmos, não seria preferível que os estudantes tivessem a liberdade para usufruir por conta própria, com maior riqueza e variedade, de experiências em outros espaços e tempos? Em tese, esse argumento será razoável, se a liberdade anunciada for exercida pelo indivíduo em seu próprio favor, se os espaços ricos em oportunidades de experiência estiverem de fato acessíveis, e se as motivações e interesses dos indivíduos os direcionarem para experiências de desenvolvimento e crescimento pessoal. Ocorre, no entanto, que uma das marcas do século XXI é o governamento das condutas dos indivíduos pela liberdade.

O individualismo, o consumismo, o entretenimento, a desinformação, a dependência digital, a nomofobia, o embrutecimento cerebral e o *brain rot*, tudo isso espera os estudantes em seus tempos livres. Não há dúvida de que tempos a mais de qualidade, como uma orientação de profissionais qualificados, conscientes e críticos das características do tempo que vivemos, seja salutar e necessário aos nossos estudantes, mesmo que não seja possível uma diversificação significativa dos espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, apesar das inadequações no paradigma predominante, a garantia de mais tempos qualificados para os estudantes na tem potencialidade para capacitá-los ao enfrentamento das urgências do século XXI.

7.2.4 Saberes, currículo e aprendizagem

Discurso oficial	Paradigma predominante
Saberes e currículo baseados numa visão alargada da instituição escolar quanto à sua função e responsabilidade social, associadas ao cuidado, à proteção social e à sociabilidade dos estudantes; que são de responsabilidade da escola e da comunidade; que se associam às questões sociais candentes do século XXI; que são abertos e interculturais; que apresentam uma ampliação diversificada em Macrocampos; que tem a integração dos saberes comunitários aos escolares como mecanismo de promoção da aprendizagem e do bom desempenho escolar.	*Saberes e currículo concebidos e distribuídos na jornada escolar com uma parte obrigatória e outra diversificada e secundária, com orientação predominantemente conteudista-acadêmica, voltada sobretudo para os saberes escolares e menos para os saberes comunitários, mesmo em sua parte diversificada, e com fundamento liberal-pragmatista.*

Quanto aos saberes, currículo e aprendizagem, o discurso oficial está bastante alinhado com o que propõem os organismos internacionais, sobretudo em relação à dimensão do cuidado, da proteção social e da sociabilidade dos estudantes, da sustentabilidade ambiental e da interculturalidade, mas principalmente dos saberes necessários à elevação do desempenho escolar, medido nas avaliações externas. No paradigma predominante, no entanto, os saberes valorizados são predominantemente os escolares e disciplinares, com aprendizagem está associada às avaliações de desempenho. Os saberes comunitários são secundarizados e considerados de pouca relevância.

Tais saberes têm potencialidade para capacitar os estudantes para as urgências do século XXI? Claramente não, quando considerado o paradigma predominante e que o discurso oficial por si só não responde às necessidades da realidade. Além do mais, considerando as urgências para o século XXI, o documento da CIFE (UNESCO, 2022) aponta uma série de frentes atualmente negligenciadas, que neste momento necessitam ser enfatizadas para a participação dos indivíduos nos conhecimentos comuns, como: a ampliação da alfabetização e a potencialização do multilinguismo; a ampliação das capacidades por meio da educação artística; a definição de currículos para um planeta prejudicado; o desenho das humanidades; a educação para os direitos humanos, a cidadania ativa e a participação democrática; o enriquecimento do numeramento; as habilidades para o mundo digital; a integração entre conhecimento e sentimento; a investigação e a compreensão científicas; e as prioridades curriculares para o futuro educacional.

7.2.5 Abordagem operacional do currículo

Discurso oficial	Paradigma predominante
Abordagem curricular orientada para o alcance de metas do desempenho escolar; que deve ser flexível e não compartimentalizada, concebida e sustentada no Projeto Político-Pedagógico da escola; que articule as atividades pedagógicas da sala de aula com as da vida, na família, no bairro e na cidade; que seja inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica, tendo por base o diálogo intercultural e a metodologia interdisciplinar e a Mandala de saberes como ferramenta instrumentalizadora de sua organização.	*Abordagem curricular de organização multidisciplinar, em descompasso com a prescrição interdisciplinar do discurso oficial; dividida predominantemente em turno, para as disciplinas do currículo comum, e contraturno, para as oficinas e atividades diversificadas; com ênfase na interação entre teoria e prática e tendência à hiperescolarização e secundarização das oficinas e atividades diversificadas, como extracurriculares.*

O discurso oficial aponta para uma abordagem curricular que se alinha com o que a CIFE também vem propondo, como a não compartimentalização do conhecimento, a sustentação no projeto político-pedagógico, indicando que os educadores devem participar ativamente em sua concepção, a ênfase na produção do conhecimento e na pesquisa científica, e a metodologia interdisciplinar.

O paradigma predominante, no entanto, é marcado pela organização multidisciplinar e pela hiperescolarização, com clara divisão em turno regular para as disciplinas do currículo comum, e contraturno para oficinas e atividades diversificadas, de natureza secundária.

Embora o discurso oficial aponte um caminho condizente com as exigências para a educação do século XXI, o paradigma predominante segue na contramão, sem oferecer requisitos mínimos para os novos desafios da educação.

7.2.6 Responsabilidade e gestão educativa

Discurso oficial	Paradigma predominante
Educação integral como um dever do Estado e da família, em colaboração com a comunidade e toda a sociedade; desenvolvida sob o protagonismo da escola, como articuladora do exercício de corresponsabilidade no processo educativo, a partir de uma gestão democrática, prevista e sustentada no projeto político-pedagógico da escola, com ação indutora insubstituível, porém coadjuvante, do Governo Federal.	*Educação integral como uma responsabilidade dos entes federados da União, em termos de regulamentação e financiamento, e gestão "democrática" da escola, regulada por normativas e procedimentos técnicos aos quais está condicionada a liberação dos recursos institucionais, com limitações objetivas de espaços, recursos e profissionais, que condicionam as possibilidades intencionadas do projeto de educação integral.*

Em se tratando da responsabilidade e gestão educativa, o discurso oficial apresenta o importante destaque de que a educação integral é um dever de todos, do Estado e da família, em colaboração com a comunidade e toda a sociedade, com protagonismo da escola, "como articuladora do exercício de corresponsabilidade no processo educativo", a partir de uma gestão democrática, sustentada no projeto político-pedagógico da escola, com ação indutora, porém insubstituível do governo. Entendo que não há o que retocar nesse entendimento. A compreensão em torno das múltiplas responsabilidades e do necessário protagonismo da escola, presente no discurso oficial é algo para celebrarmos como um avanço bastante significativo na compreensão do poder público e um importante e necessário direcionador das ações.

Quando nos deparamos com o paradigma predominante, no entanto, essa mesma compreensão não se dá, uma vez que a educação integral, antes de mais nada, é a expressão de uma política de governo e não de um direito e de um dever sociais, amplamente reconhecidos e compartilhados por todos. A responsabilidade pela educação integral é identificada e experimentada por seus atores, em termos de regulamentação e financiamento, como um atributo dos entes federados da união, enquanto para a escola cabe uma gestão dita democrática, mas democrática por outorga do Estado, controlada e limitada por uma normatividade de procedimentos técnicos aos quais o governo condiciona a liberação de recursos, com limitações objetivas de espaços, recursos, profissionais e do próprio projeto de educação integral.

Nesse sentido, é importante considerar que aquilo que se realiza por força de lei ou política de governo, e sob obrigações de cumprimentos de uma normatividade técnica para a garantia das condições de sua manutenção e subsistência de seu benefício, tem sua vida condicionada à duração da lei, da política de governo e da normatividade que o regulam. Encerrem-se elas e as práticas obrigadas e decorrentes tenderão a também cessar. O problema, pois, se encontra na democracia outorgada. A conduta democrática pode ser entendida como um dever, mas, antes e primeiramente, como um direito de os sujeitos participarem de forma ativa e determinante no curso de todas as decisões que impactam a vida comum. Do modo como se desenvolve no paradigma predominante, portanto, a gestão e a responsabilidade da educação integral são tuteladas pelo Estado e pelo governo, não sendo sentidas e assumidas como realmente suas por aqueles que, de fato, a operam. Por essa razão, não capacitam para as urgências que o século XXI vem apresentando, mas ainda nos mantém em condição de permanente vulnerabilidade.

7.2.7 Relação Escola e Comunidade

Discurso oficial	Paradigma predominante
Uma relação baseada no conceito de que escola e comunidade compõem uma comunidade de aprendizagem; que reconhecendo-se mutuamente, devem construir, juntas, estratégias de integração de seus diferentes atores e saberes sociais: i) rompendo com a dicotomia entre saberes escolares e atividades complementares ou saberes comunitários, com base no projeto político-pedagógico da escola; ii) contribuindo com experiências extraescolares necessárias e vitais ao processo de formação integral dos estudantes e ao exercício da cidadania; iii) utilizando as redes socioeducativas e iv) valorizando o território como meio para a exteriorização e concretização da existência individual e coletiva.	*Uma relação marcada pela avaliação positiva das comunidades quanto à importância e necessidade da jornada escolar ampliada, mas que é essencialmente protagonizada pela escola e caracterizada: i) pela não integração entre os professores do turno regular e os "atores da comunidade" que atuam no contraturno; ii) pela subvalorização das atividades complementares e da atuação dos "profissionais" que as desenvolvem quanto à sua capacidade formativa; e iii) pela hierarquização de saberes com preponderância dos escolares.*

A relação prevista entre escola e comunidade, no discurso oficial, pode ser reconhecida como um importante orientador democrático para a integralidade educativa. O reconhecimento de escola e comunidade compõem juntas uma comunidade de aprendizagem, que juntas devem construir estratégias de integração de seus diferentes atores e saberes sociais, observando os quatro pressupostos indicados na síntese do discurso oficial, se configura como um entendimento avançado, por parte do Estado, dessa integração e corresponsabilidade.

Quando nos deparamos com o paradigma predominante, no entanto, não se observa essa relação de equilíbrio entre escola comunidade, mas, antes de um tensionamento entre ambas. Por um lado, a comunidade reconhece e avalia como necessária a ampliação da jornada escolar, essencialmente protagonizada pela escola, mas, por outro lado, essa integração dos atores e saberes da comunidade na escola tem sido vivenciada como algo imposto e determinado pela política de educação integral e não como uma conquista dessa comunidade de aprendizagem. As atividades complementares tendem a ser sentidas e caracterizadas como um currículo de valor secundário, para o qual não se necessita de profissionais, fortalecendo um entendimento de que os saberes realmente válidos são os escolares.

Mais uma vez, estamos diante de um tensionamento, menos relacionado ao conteúdo, presente no discurso oficial, e mais à forma como o aspecto da relação escola e comunidade é operado. E uma vez que a educação integral em seu discurso

oficial e modelo de desenvolvimento, advém de uma política de governo, que está comprometida com um conjunto de métricas de resultados, a própria regulamentação dessa política fragiliza o desenvolvimento do aspecto. Na prática, portanto, ainda não vemos uma relação que capacite essa comunidade de aprendizagem para o século XXI.

7.2.8 Valorização e formação dos educadores

Discurso oficial	Paradigma predominante
Formação e valorização profissional como princípio, política e exigência para a concretização de uma concepção nacional de educação integral, em um contexto que demanda uma nova postura profissional dos educadores, tendo como pressupostos: i) o trabalho e a cultura como princípios educativos; ii) o caráter formativo imprescindível do território cultural dos estudantes; iii) o projeto político-pedagógico da escola como objeto e referência dos processos de formação; e iv) a interação com instituições e processos de formação inicial de professores; implicando em um redimensionamento da estratégia nacional de formação dos profissionais da educação.	*Formação ofertada pelo Estado brasileiro via parceria com as Universidades Federais Públicas, concebida a partir do discurso oficial de educação integral e subsidiada por textos nacionais do Ministério da Educação; caracterizada: i) por uma natureza prescritiva, não baseada na realidade das escolas; ii) pela desconsideração da escola como espaço preferencial e privilegiado de formação, subestimando os limites da universidade em sua capacidade formativa de professores; iii) pela inexistência de redes de comunicação, colaboração e aprendizagem coletiva entre escolas e educadores; e iv) pela subvalorização profissional do trabalho educativo.*

Vimos neste trabalho que a valorização dos profissionais educadores é uma das urgências do século XXI. No discurso oficial, a formação e a valorização profissionais são vistas como *"princípio, política e exigência para a concretização de uma concepção nacional de educação integral, em um contexto que demanda uma nova postura profissional dos educadores"*. Esse entendimento está assentado em ao menos quatro pressupostos: *"i) o trabalho e a cultura como princípios educativos; ii) o caráter formativo imprescindível do território cultural dos estudantes; iii) o projeto político-pedagógico da escola como objeto e referência dos processos de formação; e iv) a interação com instituições e processos de formação inicial de professores; implicando em um redimensionamento da estratégia nacional de formação dos profissionais da educação".* Se atentarmos para o que defende a CIFE a esse respeito, veremos que o discurso oficial brasileiro está muito alinhado com as proposições da UNESCO (2022).

Voltando-nos para o paradigma predominante, o reflexo do discurso oficial é sentido pela forma como o Estado brasileiro tem realizado parcerias com suas

universidades para a oferta diversificada de opções de formação aos profissionais educadores, além da disponibilização de textos oficiais em que a visão de educação integral do governo é apresentada. Apesar disso, e em havendo o reconhecimento de um investimento governamental em formação profissional, essa formação também se caracteriza: *"i) por uma natureza prescritiva, não baseada na realidade das escolas; ii) pela desconsideração da escola como espaço preferencial e privilegiado de formação, subestimando os limites da universidade em sua capacidade formativa de professores; iii) pela inexistência de redes de comunicação, colaboração e aprendizagem coletiva entre escolas e educadores; e iv) pela subvalorização profissional do trabalho educativo"*. Ou seja, no paradigma predominante os profissionais dispõem de processos de formação, mas não se sentem socialmente reconhecidos e valorizados em seu trabalho.

Da forma como sinalizado no discurso oficial e como vem sendo operado esse aspecto, é possível dizer que ainda há muito mais esforços e investimentos por fazer, sobretudo na direção da valorização profissional. A importância transformadora dos professores é tamanha, que a consciência de sua relevância e o sentido e percepção de sua valorização, na forma de estruturas de apoio e reconhecimento profissional e social, necessitam estar evidentes.

7.2.9 Principais fatores de indução

Discurso oficial	Paradigma predominante
Orientação do Estado brasileiro para o implemento de Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, com destinação de financiamento educacional específico e criação de Programa Nacional de indução da Educação Integral entre os entes federados da União, caracterizadas por: i) Gestão intersetorial integrada em diferentes frentes de assistência e proteção social aos estudantes; ii) Destinação de materiais e programas de formação de educadores associados a concepção nacional de Educação Integral; iii) avaliação da incidência no rendimento escolar.	*Política nacional de indução da ampliação da jornada escolar, materializada através de: i) adesão das escolas públicas a programas de educação em tempo integral; ii) repasse público de verbas e recurso pedagógicos às escolas aderentes; iii) programa nacional de indução, orientação e formação para a concretização de uma concepção nacional de educação integral; e iv) gestão escolar comprometida com a elevação dos resultados do desempenho escolar.*

Este último aspecto reflete diretamente o sentido assumido pela política governamental do PME, de indução da educação integral nas escolas públicas do país, tornando-se a principal referência de concepção e prática amplamente

assumidas e desenvolvidas no Brasil do século XXI. O discurso oficial nesse sentido, assume como fator de indução determinante o protagonismo do Estado na orientação e *"implemento de Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, com destinação de financiamento educacional específico e criação de Programa Nacional de indução da Educação Integral entre os entes federados da União, caracterizadas por: i) Gestão intersetorial integrada em diferentes frentes de assistência e proteção social aos estudantes; ii) Destinação de materiais e programas de formação de educadores associados a concepção nacional de Educação Integral; iii) avaliação da incidência no rendimento escolar".* Foi a partir desse entendimento de protagonismo governamental na indução da educação integral que surgiu o PME.

Voltando-nos para o paradigma predominante, a realidade é muito próxima do que estabelece o discurso oficial. O principal fator é considerado como sendo a *"política nacional de indução da ampliação da jornada escolar, materializada através de: i) adesão das escolas públicas a programas de educação em tempo integral; ii) repasse público de verbas e recurso pedagógicos às escolas aderentes; iii) programa nacional de indução, orientação e formação para a concretização de uma concepção nacional de educação integral; e iv) gestão escolar comprometida com a elevação dos resultados do desempenho escolar".* Ou seja, de forma predominante, todos os meios de materialização da educação integral na realidade educativa das escolas públicas brasileiras são decorrentes da política nacional de indução, representada pela PME.

Nesse sentido, a força, mas também a fragilidade nessa concepção da indução da educação integral no país, está em sua caracterização como uma política de governo. Quando o governo assim o entende e decide fazer tornar-se realidade uma política dessa natureza, instiga o Congresso para legislar com essa finalidade, mobiliza recursos e ministérios, definindo uma gestão intersetorial, e configura a política como uma marca de sua gestão. A educação integral, então, se associa à política, que por sua vez se associa ao governo, que por sua vez está associado a um tempo de mandato determinado. Qual, então, a sustentabilidade de uma educação integral associada a uma política de governo?

A educação integral, enquanto tal, é um ecossistema permeado de diversidades que o caracterizam. Quando um ecossistema é dominado por uma espécie predadora, sua diversidade se enfraquece e todo o ecossistema se fragiliza e tende a morrer. No título deste tópico, utilizando de uma metáfora, comparo o PME a uma cultura de eucaliptos, apresentada como ideal para o ecossistema da educação

integral, mas que, na verdade, ameaça a flora da integralidade educativa, necessariamente diversa, de onde deriva sua riqueza. Lembro-me de certa vez olhar com admiração e ingenuidade para uma grande cultura de eucaliptos nos arredores de minha cidade. Ladeavam a rodovia em seus dois sentidos por quilômetros, todos uniformes, saudáveis, tornando todo aquele pedaço de sertão uma paisagem absolutamente verde, de forma notável e incomum. Não refletia que ali, entre aqueles eucaliptos, nenhuma outra espécie de planta tinha oportunidade de nascer, nem chance de sobreviver. Os eucaliptos têm o seu valor, mas o custo de seu cultivo é a destruição do ecossistema.

Não há dúvidas do valor da política do PME e dos impactos por ele gerados na realidade das escolas e na construção de um sentido conceitual, entre os educadores, em torno da educação integral. Contudo, passou a ficar claro que a política do PME — justificada e fundamenta em conceitos consistentes e amplamente sustentados na produção acadêmica sobre a educação integral — não foi, de fato, um compromisso com a educação integral, mas a expressão de uma adesão nacional ao movimento mundial, orientado pelos organismos internacionais, de ampliação da jornada escolar como fator de proteção social e administração da pobreza e elevação do desempenho escolar.

Um elemento sintomático para essa constatação, é a observação de que o mesmo governo que instituiu no Brasil uma ampla política de indução da educação integral em 2007, quando de seu retorno ao comando do país, em 2023, não a retomou. Em seu lugar, hoje o Ministério da Educação apresenta o “Programa Escola em Tempo Integral”, assumindo claramente que a verdadeira prioridade não é a educação integral, mas a jornada escolar ampliada, mais fácil de administrar, de justificar e de avaliar objetivamente em seu impacto a partir das métricas de desempenho escolar; e tudo isso sem se ter que empreender recursos com complexidade de pôr em prática uma proposta de educação verdadeiramente integral.

Está claro, no entanto, que não podemos prescindir da força da educação integral a nos capacitar para as urgências que o século XXI nos apresenta. Sem ela, o futuro que necessitamos começar a construir agora dificilmente será alcançado, mas uma política de governo como seu principal fator de indução, claramente não é a saída. Contudo, isso não significa uma posição ingênua de acreditar que não necessitamos de políticas de fomento, indução e instrumentalização para a educação

integral; nem de desconsiderar que tais políticas são assumidas e desenvolvidas por governos e que por eles são moldadas de acordo com as orientações de sua gestão.

Nesse sentido, a grande questão de fundo em relação à indução da educação integral é entender: que fator fundamental é suficientemente potente para pressionar e conduzir governos a desenvolver políticas que fomentem de forma continuada a educação integral? Em consequência, que fator também deve ser capaz de pressionar esses mesmos governos a que se comprometam com o enfrentamento das urgências que o século XXI nos apresenta? A minha ousadia na resposta a essas duas perguntas é dizer que esse fator imprescindível é a integralidade educativa como uma racionalidade para a educação, conforme a apresento no capítulo 4.

Chegamos, finalmente, à prestação de contas sobre o último objetivo específico do trabalho — "*v) vislumbrar como a educação integral pode ultrapassar os limites de seu discurso e modelo prático predominantes no Brasil, para tornar-se uma alternativa imprescindível à educação no Antropoceno do século XXI"* — relacionado à integralidade educativa.

7.3 A integralidade educativa como nova racionalidade para a educação no século XXI

Na finalização do capítulo anterior, assumi cinco entendimentos sintéticos que devem nortear os desdobramentos deste trabalho, e o segundo deles afirma: *"que a integralidade educativa representa uma nova racionalidade para a educação, através da qual a humanidade pode tornar-se capaz de compreender a si mesma, de enfrentar os dilemas e desafios de sua existência, e construir esse novo futuro, viável, pacífico e sustentável para todos"*. Naquele capítulo, busquei justificá-la não como um modelo prático de educação integral, mas como uma forma de enxergar a educação em sua integralidade, a partir de uma multiplicidade de perspectivas, consideradas todas e ao mesmo tempo no ato da percepção. Ali indiquei que *"podemos perceber a educação integral por, pelo menos, dez perspectivas distintas [...], quais sejam: i) subjetivista, ii) sociológica, iii) política, iv) filosófica, v) histórica, vi) terrestre-ecológica, vii) moral e ética, viii) antropológica, ix) epistemológica, e x) curricular-pedagógica*".

A partir daquela exposição e das discussões finais no tópico anterior deste capítulo, entendo que deixo explicitada uma compreensão de racionalidade a partir da

qual já não é mais cabível falar da educação integral como um modelo prático ou uma abordagem metodológica de educação, ou como um projeto, experiência ou política de governo que se confunda com jornada escolar ampliada ou diversificação e integração de saberes. Sob o prisma da integralidade educativa, nenhum desses vieses é suficiente para definir a educação integral, mas todos eles, integrados, podem e devem estar implicados e conduzidos por uma racionalidade que a caracteriza. Doravante, será mais coerente identificar a educação integral com uma ecologia de conhecimentos, um ecossistema de relações em que a pressuposição básica é a da conexão e do equilíbrio entre as partes e das partes com o todo.

A partir da integralidade educativa como racionalidade da prática social da educação, que abrange a todos os indivíduos, passaremos a ter legisladores, educadores, pesquisadores e estudiosos da pedagogia, mas também psicólogos, sociólogos, políticos, filósofos, historiadores, geólogos, antropólogos, religiosos, artistas, matemáticos, músicos, técnicos e cientistas de todas as áreas sendo regidos por um mesmo princípio de integralidade, compreendendo que todos estamos conectados a um mesmo organismo vivo, e que o que afeta a um afeta a todos, que o individualismo e o isolamento são insustentáveis. Somos diversos, individuais em nossas diferenças, e somos um, como partes de um mesmo organismo. É esse tipo de racionalidade que poderá ser capaz de pressionar governos, de orientar diferentes projetos movidos pelo compromisso da sustentabilidade nas mais diferentes frentes, e que nos permitirá enfrentar juntos todas as urgências que este século nos apresenta. Contudo, a proposição dessa racionalidade ainda não está suficientemente justificada teoricamente.

Neste trabalho, também apresentei como um quinto entendimento sintético que "*as discussões aqui apresentadas ainda são incipientes e carentes de ampliação teórica e desdobramentos, mas que esta é uma tarefa para muito mais mãos, mentes e corações comprometidos com a construção de um novo futuro, e que devemos deixar-nos guiar por nossa humanidade nas incertezas*. Mesmo acreditando que fui claro, penso ser importante reforçar a natureza do que está dito.

Os primeiros passos deste trabalho foram dados quando a pandemia se anunciava como uma possibilidade, frente à incredulidade de bilhões de pessoas que escutavam as notícias. Em cinco anos, muito do que era inimaginável aconteceu e nos surpreendeu a todos. Perdemos e vimos serem perdidas pessoas queridas e bem próximas, sem que houvesse chance de dizer adeus, e sequer dar e receber os

abraços de solidariedade. Tivemos que mudar nossos modos de viver e conviver, estudar, trabalhar, fazer compras, nos divertir. Enfrentamos a solidão. Agarramo-nos com todas as forças às telas, como o único portal para o mundo e para o outro. Agradecemos porque, enfim, ali estavam elas, on-line, minimizando o peso de nosso isolamento. O tempo foi passando, a pandemia se arrastando e fomos adoecendo, de excesso de telas, de falta de gente, de contatos, de cheiros, de sentir as presenças físicas conosco. Fomos percebendo a gravidade da dependência digital e da nomofobia em nossas crianças e em nós mesmos. Fomos nos sentindo pressionados, incapazes, impotentes... e sentindo culpa. Voltando à normalidade anormal, fomos novamente mergulhando no mesmo processo de aceleração e alienação social que nos coloca em ritmo de “piloto automático”, com pouco espaço para o silêncio, a contemplação, a leitura e o pensamento. Esse foi o contexto de todo o desenvolvimento desta tesa.

Como profissional educador, gestor de uma escola de educação básica, enquanto registro as reflexões desta tese num computador, sou capturado por notificações que me dizem que “urgências” do cotidiano precisam de minha atenção. Suspendo o pensamento. Examino as “urgências”. Resolvo algumas. Delego outras para que outras pessoas as atendam. Bloqueio minha agenda por alguns dias, desligo as notificações do celular e do computador, e retomo meu processo reflexivo e de escrita, enquanto me questiono sobre como fazem para produzir qualquer organização mais elaborada de suas ideias, aqueles que não podem “desligar suas notificações”, “delegar suas tarefas a outros” ou “bloquear sua agenda por alguns dias”. Se não houver determinação e condições objetivas que nos favoreçam, suspendemos a escrita, a leitura, o pensamento e a reflexão, pois vivemos sob a égide de uma sociedade e uma racionalidade que demandam de nós todo o nosso tempo, nossa atenção e produtividade, e em troca nos oferecem distração, entretenimento e produtos que continuam a reter nossa atenção e criar nossas próximas necessidades.

A intenção de um trabalho cuidadoso de elaboração individual pode demandar o tempo de tal maneira, que sua realização pode ser desencorajada. Por vezes, a viabilidade da consecução e apresentação de um trabalho estará associada, justamente, à sua incompletude, à insistente presença de alguns “quefazeres”, ao não atendimento de alguns rigores. Frente a isso, temos ao menos uma de duas opções: sermos soberbos a tal ponto de não admitir dar visibilidade às fragilidades e insuficiências de um labor que se pense significativo, e assim obstar sua apresentação

ao público; ou assumir que a relevância da intencionalidade e da significação de tal labor é mais importante que suas fragilidades e insuficiências, ainda por sanar. Sou pela segunda opção.

A ousadia do que apresento como proposição neste trabalho não se justificaria frente à insuficiência em sua fundamentação teórico-conceitual e teórico-metodológica, mas acredito que se justifica pela natureza do proposto. A apresentação da integralidade educativa como uma racionalidade para a educação no Antropoceno do século XXI claramente necessita de uma melhor justificação teórica que a sustente, mas creio não haver objeção ao entendimento de que uma racionalidade onipresente como a neoliberal não poderá ser enfrentada, se não por uma outra racionalidade que tenha capacidade suficiente de ocupar as mentes de bilhões de pessoas, através de uma prática social que seja igualmente abrangente, como a da educação.

Vivemos em um tempo em que, no raiar do dia, uma *fake news* postada na madrugada numa mídia social já tem se propagado e gerado um tal nível de desinformação entre as pessoas que, mesmo que em poucas horas canais acreditados e oficiais venham a desmenti-la, seus efeitos sobre a grande população já se fizeram e se tornaram difíceis de reverter. A ignorância e a desinformação fazem da grande massa seu terreno fértil. O conhecimento e a informação bem elaborados e acurados estão perdendo em agilidade e alcance. Ante a urgência de enfrentar e debelar as consequências do Antropoceno neste século, necessitamos, com o mesmo afã em que avança a destruição, produzir, reconhecer, apoiar e compartilhar ideias e meios novos, alternativos e disruptivos que possam nos apontar caminhos para o novo futuro necessário; que esses caminhos sejam explorados como conhecimento comum a serviço do comum, e possam se desenvolver pela construção coletiva. Por essa razão aqui declaro que a integralidade educativa como uma racionalidade para a educação no século XXI necessita de desdobramentos, e que essa *é uma tarefa para muito mais mãos, mentes e corações comprometidos com a construção de um novo futuro.* Não teremos certezas à frente, mas teremos nossa humanidade, e ela nos guiará.

7.4 Uma nova agenda urgente para a educação no século XXI

Finalizo este trabalho indicando duas agendas fundamentais para as muitas mãos e mentes comprometidas com o futuro: “desenvolvimento teórico da integralidade educativa como racionalidade para a educação no século XXI” e “assumir as provocações da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação / UNESCO”, detalhadas no Apêndice C.

REFERÊNCIAS 1 [TESES SELECIONADAS PARA A PESQUISA]

ABDULMASSIH, Marilia Beatriz Ferreira. **Programa mais educação e escola a tempo inteiro**: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Educação / Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, João Paulo Jonas. **Programa (Novo) Mais Educação**: estratégia da governamentalidade neoliberal para a condução das condutas de todos e de cada um. 2019. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. **Concepções de educação integral e suas relações com equidade educacional**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ANDRADE, Antonieta Bernadete Teixeira de. **O programa mais educação e a educação integral no âmbito escolar**: possibilidades ao debate. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

ARAUJO, Luiza Cristina Pereira de. **Juventudes, formação humana e escola pública**: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Integração curricular**: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Política curricular para a educação integral**: formação de professores no Brasil e em Portugal. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRAGA, Ocelio Jackson. **Educação integral**: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CAMPOS, Joselaine Aparecida. **Educação integral em tempo integral**: as concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

CARARO, Marlene de Fátima. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social**: intenções e tensões. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

DIETZ, Karin Gerlach. **Educação integral**: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições. 2018. Tese (Doutorado em Educação / Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **A educação integral no Brasil**: marcos históricos e análise a partir da experiência de Pernambuco – 2004 a 2021. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

ESTEVÃO, Daniel Carlos. **A política de educação integral em tempo integral, na rede pública municipal de ensino de Campinas - SP**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

EVANGELISTA, Sérgio Ricardo. **Programa Ensino Integral na rede pública do Estado de São Paulo**: um projeto societário multifacetado? 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

EVANGELISTA, Simone de Almeida. **Educação integral nas experiências da Escola da Ponte na segunda década do século XXI**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

FERREIRA, Paulo Sérgio Cantanheide. **Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017)**: uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no estado de Minas Gerais**: análise da política e seus efeitos. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FILEMON, Orley Olavo. **Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás**: o ensino médio de tempo integral em Goiânia. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

FLORIDO, Caroline Maria. **O programa mais educação e o papel dos comitês territoriais de educação integral no estado de São Paulo (2009-2006)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Ampliação do tempo escolar**: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

FREIRE, Patrocinio Solon. **Educação e integralidade**: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GARCIA, Julio Cezar. **O ensino médio integrado no Instituto Federal goiano**: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GIGANTE, Camila Costa. **A Educação Integral na Base Nacional Comum Curricular**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GIMENEZ, Melissa Zani. **Educação e direito**: a conexão necessária para a formação integral e integradora da criança e do adolescente junto ao ambiente escolar. 2021. Tese (Doutorado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LACERDA, Lilian dos Santos. **Espaço e tempo integral na escola**: os impasses da formação na sociedade moderna. 2019. Tese (Doutorado em Educação / História, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LAU, Fabio Henrique Sales de Lima. **Espiritualidade transreligiosa e Educação Integral**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2023.

LEITE, Fernanda Moreira. **Escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

LENARDAO, Edmilson. **Escola do nada?** Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LIMA, Edilene Eva de. **Educação integral**: repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

LIMA, Francisco das Chagas Galvão de. **Educação popular e Programa Mais Educação**: tessituras de uma educação integral na Grande João Pessoa. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação integral e(m) tempo integral sob a ótica do trabalho**: concepções em disputa no Brasil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino médio integrado no Maranhão**: concepção, possibilidades e desafios. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido**: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2018. Tese (Doutorado em educação / Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MENDONCA, Patricia Moulin. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MIRANDA, Claudia Furtado de. **As concepções de formação integral dos professores do ensino médio**: experiências, desafios e contradições da prática pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva. **Educação integral**: caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa humana?. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MÓL, Saraa Cesar. **Educação integral e(m) tempo integral no "novo milênio"**: concepções pedagógicas para qual (con)formação?. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MONTEIRO, Mônica Porto Carreiro. **O Programa Novo Mais Educação**: uma avaliação política da Política. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2018.

MOREIRA, Evaldo de Assis. **O Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do estado de São Paulo (2012–2020)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOTINHO, Marly Resende de Souza. **Educação infantil**: o direito da criança a educação integral. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

MOURA, Romilso Mizael de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

OLIVEIRA, Alana Paula de. **Educação integral x escolas em tempo integral**: explorando os espaços para a educação em valores. 2019. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação integral**: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PACHECO, Suzana Moreira. **A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PAGLIA, Rerlen Ricardo Silva. **A escola em tempo integral**: alicerce para educação integral no ensino médio integrado. 2021. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

PAIVA, Flavia Russo Silva. **Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral e(m) tempo integral**: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PAIVA, Neide da Silva. **A escola de tempo integral na perspectiva da criança**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PALMEIRA, Renata Guimaraes. **Dos CIEPS à lei do turno único**: sentidos de educação integral em projetos de tempo integral na escola pública do Rio de Janeiro. 2016. Tese (Doutorado em estudos de linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

PEREIRA, Elisangela Maria. **Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal**: implicações sobre as desigualdades educacionais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PEREIRA, Helen Betane Ferreira. **Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia**: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais. 2016. Tese (Doutorado em letras e linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PERUZZO, Vagner. **Educação [em tempo] integral**: a contribuição do Programa Mais Educação - PME à comunidade escolar em um município da Serra Gaúcha/RS. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências / Química da vida e saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ROCHA, Magna Celi Mendes da. **O sentido de formação em Edith Stein**: fundamento teórico para uma educação integral. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação educação integral e currículo no Brasil - período 2000-2012**. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SÁ FILHO, Luis Roberto Ramos de. **As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano**: o sujeito ético. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

SANCHES, Ana Lucia. **Programa Diadema Mais Educação**: uma experiência de educação integral e proteção integral. 2017. Tese (Doutorado em Educação / Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação integral no Brasil**: a emergência do dispositivo de intersetorialidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença?** Um estudo do Programa Mais Educação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás**: um estudo de caso. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SANTOS, Vanessa Satiro dos. **Políticas de educação integral no Brasil (2007-2020)**: a formação humana em pauta. 2022. Teses (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SANTOS, Veronica Gomes dos. **Contribuições da aprendizagem criativa, aprendizagem significativa e do ensino por investigação para a formação integral das crianças no ensino público.** 2020. Tese (Doutorado em multiunidades em ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SCARPATO, Marta Thiago. **Educação integral e prática docente**. 2006. Tese (Doutorado em educação / Psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. **Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal**: implicações sobre as desigualdades educacionais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SILAZAKI, Raquel Pozzenato. **O cotidiano da escola de tempo integral**: dinâmicas e desafios na materialização do projeto político pedagógico. 2021. Tese (Doutorado

em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente, 2021.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Políticas para ampliação da jornada escolar**: estratégia para a construção da educação integral?. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade De São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff**: o Ideb e o Programa Mais Educação. 2019a. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Andrea Giordanna Araujo da. **Ensino (em tempo) integral**: propostas oficiais versus dialética do real. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Antonio Torquato da. **Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ).** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. **Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral**: em foco os cursos de especialização em educação integral. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019b.

SILVA, Maria Cristiani Goncalves. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista**: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SIRINO, Marcio Bernardino. **Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOARES, Jose Nildo Oliveira. **Programa Mais Educação**: uma política progressista de educação integral em tempo integral. 2020. Tese (Doutorado em educação / Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SOUSA, Luisete do Espirito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SOUZA, Carla Regina Gonçalves de. **Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de Campinas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

SOUZA, Vinicios Rocha de. **O currículo praticado no contexto do Programa Mais Educação**: concepções, práticas e limitações da educação integral. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SPÍNDOLA, Márcia Cristina Pereira. **A Escola em Tempo Integral e o Programa Mais Educação**: um estudo no município de Valença. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TEIXEIRA, Patricia Espindola de Lima. **Aprender a reconhecer nas vivências juvenis o solo sagrado**: um peregrinar antropológico em compromisso com o telos da formação integral das jovens gerações nos princípios teológicos-pedagógicos da fenomenologia de Edith Stein. 2022. Tese (Doutorado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022). 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

VIVIAN, Denise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder” Porto Alegre 2015. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

REFERÊNCIAS 2 [LITERATURA GERAL]

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n.3, p.30-50, set-dez 2005.

ALVES, Laís Hilário; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia de Fátima; SOUSA, Angélica Silva de. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, Monte Carmelo, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>. Acesso em: 09 mar. 2024.

ANTUNES, Lucedile. (Coord.). **Soft Skills**: competências essenciais para os novos tempos. São Paulo: Literare Books, 2020. *E-book.*

ARGOLLO S., J.; MOTTA, V. C. Arranjos de Desenvolvimento de Educação: regime de colaboração de 'novo' tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. XXIV, p. 2-132, 2015. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-719215657.pdf.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2742>. Acesso em 13 out. 2024.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/2003.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

BIRD. **Luta contra a pobreza**: relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Banco Mundial, Washington, DC, setembro de 2000. Disponível em: http://documents1.worldbank.org/curated/en/927161468164645652/pdf/226840PORTU GUE1za20001200101PUBLIC1.pdf.

BIRD. **O Combate à Pobreza no Brasil**: Relatório sobre Pobreza, com Ênfase nas Políticas Voltadas para a Redução da Pobreza Urbana (volume 1: resumo relatório),

2001. Disponível em: http://r1.ufrrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2012/03/Combate_pobreza_urbana.pdf.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O primata que aprende**: como a educação começou a acontecer. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. *E-book.*

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 nov. 2024.

BRASIL. Decreto n. 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 pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

BRASIL. Decreto n.º 6.523, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007c.

BRASIL. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. Disponível em: **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2019. Disponível em: <11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf (mec.gov.br)>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação). Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL. **Ensino Médio Inovador**. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=1o %20Fica%20aprovado%20o,Art.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Brasília: MEC, 2007. Acesso em 15 out. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n.º 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 sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abr. 2007.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: Manual Passo a Passo. Brasília, DF: MEC, 2009c.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**. 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em 03 ago. 2024.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: Ministério da Educação, 2009d.

BREGMAN, Rutger. **Humanidade**: uma história otimista do homem. Editora Crítica, 2021. *E-book.*

BRITO, Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 7-38, jul. 2001, São Paulo. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/597>. Acesso em: 09 mar. 2024.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**: fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu Editora, 2022. *E-book.*

CARVALHO, Edgar de Assis. (Texto de orelha da capa). In: MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO, 2002.

CASTRO, Aldemar Araujo. Revisão Sistemática e Meta-análise. In: GOLDENBERG, Saul; GUIMARÃES, Carlos Alberto; CASTRO, Aldemar Araujo. Elaboração e

apresentação de comunicação Científica. **Metodologia.org**. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf. Acesso em 28 mar. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

COELHO, L. M. C. C. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, L. V. **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p. 181-197.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia. (Orgs.). **Hacia una escuela para lo común**: debates, luchas y propuestas en América Latina y España. Madri: Ediciones Morata, S. L., 2021. *E-book.*

COMPANHIA DE JESUS. **Colégios Jesuítas:** uma Tradição Viva no século XXI - Um exercício contínuo de discernimento (Tradução para o Português por Rede Jesuíta de Educação). Roma: ICAJE, 2019.

COSTA, R. Ampliação da jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do CENPEC (1993-2006). In: **37ª Reunião nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião nacional da ANPED, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3965.pdf.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: UBU Editora, 2016. *E-book.*

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017. *E-book.*

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (Conferência de Jomtien – 1990). 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em 10 nov. 2024.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. Belo Horizonte: Editora Vestígio, 2021. *E-book.*

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2025. Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>.

EHRENREICH, Barbara. **Sorria**: como a promoção incansável do pensamento positivo enfraqueceu a América. Rio de Janeiro: Record, 2013. *E-book.*

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/220.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da Sexualidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. *E-book.*

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book.*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. *E-book.*

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. *E-book.*

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book.*

FUKUYAMA, F. **Confiança**: valores sociais & criação de prosperidade. Lisboa: Gradiva, 1996.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

GARDNER, Howard. **Estructuras de la mente**: la teoría de las inteligências múltiples. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2016. *E-book.*

GARDNER, Howard. **Multiple Intelligences**: New Horizons in Theory and Practice. Basic Books. 2024. *E-book.*

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2001.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, jul./dez. 2006.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 2006

HACKING, Ian. Ensaio introdutório. In: KUHN, Thomas S.. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2020. *E-book.* p. 2-40.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. *E-book.*

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. *E-book.*

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. *E-book.*

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. *E-book.*

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016. *E-book.*

HECHT, Yaacov. **Educação democrática**: o começo de uma história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. *E-book.*

HERTZ, Noreena. **O século da solidão**: reestabelecer conexões em um mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Record, 2021. *E-book.*

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia** (Portuguese Edition). Zahar. Edição do Kindle. 2024.

KLEIN, Naomi. **Como mudar tudo**: um guia para jovens que querem proteger o planeta e uns aos outros. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2021. *E-book.*

KLEIN, Naomi. **Não basta dizer não**: resistir à nova política de choque e conquistar o mundo do qual precisamos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. *E-book.*

KNOLL, Andrew H.. **Uma breve história da terra**: 4 bilhões de anos em oito capítulos. Rio de Janeiro: Alta Cult Editora, 2023. *E-book.*

KOLBERT, Elizabeth. **A sexta extinção**: uma história não natural. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2015. *E-book.*

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book.*

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *E-book.*

KUHN, Thomas S.. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2020. *E-book.*

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso da servidão voluntária**. Editora Montecristo, 2020. *E-book.*

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia**: Oito conferências sobre a natureza no Antropoceno. São Paulo: Ubu Editora, 2020b. *E-book.*

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. *E-book.*

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019. *E-book.*

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023. *E-book.*

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul.- dez, 2012b.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012a.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. São Paulo: Zahar, 2018. *E-book.*

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017. *E-book.*

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: VALDENIZA, M. L. B. (org.). **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 257-308.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, Monte Carmelo, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 09 mar. 2024.

LIMA, K.; MARTINS, A. Pressupostos, princípios e estratégias da nova pedagogia da 268 hegemonia. In: NEVES, Lucia. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-68.

MAINARDES, J; STREMEL, S. A teoria de Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31- 54, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24114/17092. Acesso em: 14 out. 2024.

MARTINS, A. S. "Todos pela Educação": O projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu.

Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008. v. 1. p. 1-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/todos-pela-educacao-o-projetoeducacional-de-empresarios-para-o-brasil-seculo-xxi.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAURÍCIO, L. V. Condições e interesses pela ampliação da jornada escolar no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea** (Online), v. 13, p. 84-100, 2016. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/2436/1273.

MELO, A. A. S.; MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; FALLEIROS, I.; NEVES, L. M. W. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. (Org.). **Educação básica**: tragédia anunciada?. São Paulo: Xamã, 2015, v. 01, p. 23-44.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?. In: BRASIL, MEC – **TV Escola** – Salto para o Futuro, Educação Integral, Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008. p. 11-16.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388. Acesso em: 13 out. 2024.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/313/321. Acesso em: 17 out. 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO, 2002.

MOTTA, Vânia C. da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040798.pdf.

MOTTA, Vânia C. da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. v. 1. 310p.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**: como o Big Data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. São Paulo: Editora Rua do Sabão, 2021. *E-book.*

ONU BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2025b. Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>.

ONU BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasi**l. Nações Unidas Brasil. 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

OXFAM. A “sobrevivência” do mais rico – por que é preciso tributar os super-ricos agora para combater as desigualdades. **OXFAM Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/a-sobrevivencia-do-mais-rico/>.

OXFAM. Igualdade Climática: um Planeta para os 99%. **OXFAM Brasil**. 2023b. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-climatica-e-amazonia/igualdade-climatica-um-planeta-para-os-99/>.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. 'Brain rot' é eleita Palavra Oxford do Ano 2024. 2024. Disponível em: <https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/#:~:text=Following%20a%20public%20vote%20in,of%20the%20Year%20for%202024.>

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13- 20.

PETERSEN, Anne Helen. **Não aguento mais não aguentar mais**: como os Millennials se tornaram a geração do burnout. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2021. *E-book.*

PORTO EDITORA. **Dicionário Porto Editora da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2013. *E-book.*

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais da Modernidade. São Paulo: Editora Unesp digital, 2020. *E-book.*

ROSA, Hartmut. **Alienação e aceleração**: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Petrópolis: Vozes, 2022. *E-book.*

ROSE, Nikolas. ¿Todavía "como pájaros en el cable"? Libertad después del neoliberalismo. In: COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia. (Orgs.). **Hacia una escuela para lo común**: debates, luchas y propuestas en América Latina y España. Madri: Ediciones Morata, S. L., 2021. *E-book.*p. 72-105.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x Revisão narrativa. **Acta**, v. 20, n. 2, p. 1-2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2017. *E-book.*

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0**: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo? São Paulo: SESI-SP editora, 2018. *E-book.*

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. *E-book.*

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/502/506. Acesso em: 17 out. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009, Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do HISTEDBR. 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf . Acesso em: 13 dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2009. v. 1. 110p.

SES-DF. Dependência digital prejudica saúde de adolescentes. Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/web/guest/w/dependenciadigitalprejudica-saude-de-adolescentes#:~:text=Com%20isso%2C%20a%20OMS%20passou,avan%C3%A7os%20tecnol%C3%B3gicos%20da/na%20sociedade.>

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. 1ed.São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 222-248.

SILVA, B. A. R. A predominância da vertente - alunos em tempo integral - nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-26, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227170.pdf.

SILVA, J. A. de A. da.; SILVA, K. N. P. A hegemonia ás avessas no programa mais educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 701-720, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300004&script=sci_abstract&tlng=pt.

SILVA, J. A. de A. da.; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 30, p. 95- 126, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100005&lng=en&nrm=iso.

SOUSA, G. J. A. **Educação integral**: percursos e ideias sobre formação humana. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016a.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2016b.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação** (Cascavel), v. 8, p. 9-22, 2006. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852.

TWENGE, Jean M. **iGen**: porque as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a vida adulta. São Paulo: nVersos, 2020. *E-book.*

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO. Fundação SM, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002

WIKIPEDIA. Escala de tempo geológico. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_de_tempo_geol%C3%B3gico. Acesso em: 20 fev. 2025a.

WIKIPEDIA. Antropoceno. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Antropoceno. Acesso em: 20 fev. 2025b.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Editora Contexto, 2019. *E-book.*

WULF, Christoph. **Educação como conhecimento do ser humano na Era do Antropoceno**: uma perspectiva antropológica. São Paulo: Cortez Editora, 2023. *E-book.*

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021. *E-book.*

APÊNDICE A – BREVE MEMORIAL DE VIDA DO AUTOR

Sobre a suscetibilidade pessoal e profissional ao tema da educação integral

i) Suscetibilidade à valorização da moral e da ética, da espiritualidade, da arte, da história, da escola pública e da prática social da educação.

Pertencente a uma família tipicamente nordestina, pobre e numerosa, de sete filhos de um agricultor e músico autodidata com uma costureira e dona de casa, ambos de escolarização fundamental incompleta, minha formação moral e ética foi construída no lastro dos valores culturais, históricos e religiosos cristãos católicos, comuns e predominantes no lugar onde nasci[133]. Nascido e crescido entre os ambientes rural e urbano, minha educação básica foi realizada predominantemente na escola pública, onde cursei todo o ensino fundamental (à época denominado ensino de 1º grau). O ensino médio (à época denominado ensino de 2º grau) foi cursado em uma escola comunitária[134], a única existente na cidade com a oferta desse nível de ensino, que também foi a responsável por me introduzir no campo profissional da educação, com minha primeira formação para o magistério aos 18 anos de idade. Em minha infância e adolescência, a escola e os estudos representavam a via fundamental de emancipação para as novas gerações. No imaginário comum, “o caminho para ser alguém na vida”. Naquele contexto, aprendi a valorizar a escola e a gostar de aprender e conhecer, a interessar-me pela arte, particularmente a música, a reconhecer simploriamente a importância da história[135] e a ter gosto e identificação com o fazer docente.

---

[133] Sou oriundo, por nascimento, de uma pequena comunidade rural denominada Carnaíbas, pertencente ao município de Regeneração, na região do médio Parnaíba, no estado brasileiro do Piauí. Em suas raízes históricas, na segunda metade do século XVIII, minha cidade fora um aldeamento indígena dos povos *acaroás* e *guegueses*, hoje inexistentes na região.

[134] À época, a única escola na cidade a ofertar o 2º grau era o Ginásio São Gonçalo, então vinculado à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), que ofertava habilitação de 2º grau para o magistério, atendendo também a estudantes de cidades vizinhas. Como não eram obrigatórios, não se dispunha de oferta pública de pré-escola (educação infantil) nem do 2º grau (ensino médio), assim, na década de 80 a profissionalização para o magistério era a única opção de continuidade escolar para os que terminavam o 1º grau em Regeneração-PI.

[135] Identifico como simplório o reconhecimento da importância da história, pois, somente mais tarde, já como um acadêmico do curso de pedagogia, comecei a perceber que a história, além de importantes chaves para uma leitura crítica do presente, também nos oferece um caminho de resgate, compreensão e construção da própria identidade e de um senso de pertencimento sociocultural.

ii) Suscetibilidade a uma visão política, democrática e transformadora da educação

Cursei licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí no contexto dos anos de 1990, em que os teóricos marxistas e a pedagogia freireana eram dominantes nos fundamentos da educação. Enquanto acadêmico da Pedagogia, desenvolvi uma consciência de que as práticas sociais e profissionais da educação são condicionantes para a transformação e emancipação das vidas humanas. Justamente por isso, passei a reconhecer que recai sobre os profissionais da educação a responsabilidade da reflexão crítica, da pesquisa e problematização permanente das práticas, do agir responsável em função dos fins pretendidos, da formação rigorosa e aprofundada, do pensar e construir o presente e o futuro. Assim sendo, entendo que os profissionais da educação são corresponsáveis tanto pelo desenvolvimento quanto pela corrupção da natureza humana, na medida em que por um lado assumam com compromisso ético-político e técnico sua missão educativa, ou por outro lado a negligenciem com descompromisso, omissão e vilipêndio de sua profissão.

iii) Suscetibilidade a uma visão de educação escolar constituída por realidades bem diferentes

Vindo de um contexto de escola pública interiorana, de um município com menos de vinte mil habitantes, hoje atuo profissionalmente como educador em um contexto metropolitano, numa escola da rede privada de ensino, em atendimento a um público predominantemente de classe média. Embora também tenha exercido a docência na rede pública de ensino, ainda durante minha licenciatura, tal experiência durou pouquíssimo tempo e dela me desliguei para investir na minha formação do mestrado em educação. Hoje, sou casado com uma também profissional da área da educação, que atua como gestora em um centro municipal de educação infantil em tempo integral, situado em uma área caracterizada pela pobreza e vulnerabilidade social dos moradores da comunidade, onde a escola representa, para cada criança e família que dela se beneficiam, um lugar de desenvolvimento cognitivo, físico e sociocultural, de segurança e proteção afetiva, social e alimentar. São duas realidades, portanto, bem diferentes, com as quais convivo direta e indiretamente.

iv) Suscetibilidade à perspectiva de formação integral jesuíta e suas distintas possibilidades de realização

A escola em que atuo, em Teresina, e na qual estou integrado desde o ano de 2007, pertence à Rede Jesuíta de Educação Básica e é orientada por uma perspectiva de formação integral que pode ser depreendida do enunciado no qual declara sua missão: “Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos”[136]. Nessa escola, já respondi pelas funções de coordenação de ensino[137], coordenação pedagógica do ensino médio, coordenação pedagógica dos anos finais do ensino fundamental, coordenação interna de um sistema de qualidade da gestão escolar[138], assessoria pedagógica da direção acadêmica, assessoria da direção geral, direção acadêmica e, desde meados de 2023, sigo respondendo pela função de direção geral.

Um pressuposto básico em todas essas funções que me foram confiadas é o conhecimento, a compreensão e a capacidade de operacionalização dos fundamentos da perspectiva de formação integral jesuítica e sua transposição na prática, através de processos de orientação, formação e planejamento com as equipes docente e técnico-pedagógica, implementações específicas no currículo escolar e desenvolvimento de planos e ações em nível estratégico. Ou seja, não se trata tão somente de uma apropriação intelectual e técnica dessa perspectiva de formação integral, mas de uma adesão clara e convincente aos seus fundamentos e de um investimento cotidiano em seu desenvolvimento no currículo da escola.

[136] Missão do Colégio, apresentada em seu site público, no seguinte endereço eletrônico: http://diocesano.g12.br/institucional/missao-visao-valores.

[137] Função atualmente inexistente, que correspondia a uma coordenação geral, à qual se vinculavam e subordinavam as coordenações pedagógicas dos diversos segmentos de ensino.

[138] Sistema de Qualidade na Gestão Escolar, desenvolvido e acompanhado pela Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus - FLACSI.

APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE DO PARADIGMA PREDOMINANTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI

Educação integral no Brasil no século XXI: discurso oficial x paradigma predominante.

Aspectos	Discurso Oficial	Paradigma Predominante
Concepção de Educação Integral	Educação como formação humana integral, como um direito da pessoa ao seu pleno desenvolvimento, fundante da cidadania e da preparação para o trabalho; que abrange outros espaços e práticas educativos, para além dos escolares; que também assume a função de proteção social; que é responsabilidade do Estado e de todos; que é pública, democrática, fruto de uma construção coletiva; que se constitui de uma pluralidade de saberes.	Educação como fator de melhoria da aprendizagem, de proteção social e de redução das desigualdades, que se desenvolve em jornada escolar ampliada, aberta a outros atores educativos e a saberes extraescolares no processo de formação dos estudantes, de formação integral orientada por uma materialização curricular secundária.
Objetivo e foco da formação	*Proteção Social que garanta o acesso e a permanência dos estudantes na escola por meio de uma atenção integral e promova a elevação do desempenho escolar, por meio de uma associação convergente e otimizada dos recursos públicos destinados à assistência social e à diminuição da pobreza.*	*Combate à reprovação, repetência, evasão e baixo desempenho escolar, através do combate à pobreza e prevenção às situações de vulnerabilidade social, oportunizados pela ampliação da jornada escolar e ações de proteção social e atenção integral aos estudantes.*
Tempos e Espaços Educativos	*Jornada escolar ampliada de ao menos 7h diárias, como necessidade imanente ao processo de aprendizagem e à viabilização dos distintos saberes e experiências educativas de uma educação integral, bem como ao processo institucional de reflexão pedagógica e construção curricular, devendo ultrapassar a lógica da divisão em turnos e contemplar outros espaços educativos além dos escolares, para sociabilidade e diálogo com a comunidade local, regional e global.*	*Jornada ampliada de ao menos 7h diárias, não consolidada quanto ao uso diferenciado dos tempos educativos, de adesão não consensual e de resultados duvidosos; que associada aos espaços de aprendizagem, constituem objeto de mal-estar vivido pelos sujeitos do processo educativo no cotidiano escolar, por sua relação não equilibrada com as experiências necessárias à educação integral e tendência à repetição das mesmas práticas convencionais.*
Saberes, currículo e aprendizagem	*Saberes e currículo baseados numa visão alargada da instituição escolar quanto à sua função e responsabilidade social, associadas ao cuidado, à proteção social e à sociabilidade dos estudantes; que são de responsabilidade da escola e da comunidade; que se associam às questões sociais candentes do século XXI; que são abertos e interculturais; que apresentam uma ampliação diversificada em Macrocampos; que tem a integração dos saberes comunitários aos escolares como mecanismo de promoção da aprendizagem e do bom desempenho escolar.*	*Saberes e currículo concebidos e distribuídos na jornada escolar com uma parte obrigatória e outra diversificada e secundária, com orientação predominantemente conteudista-acadêmica, voltada sobretudo para os saberes escolares e menos para os saberes comunitários, mesmo em sua parte diversificada, e com fundamento liberal-pragmatista.*
Abordagem operacional do currículo	*Abordagem curricular orientada para o alcance de metas do desempenho escolar; que deve ser flexível e não compartimentalizada, concebida e sustentada no Projeto Político-Pedagógico da escola; que articule as atividades pedagógicas da sala de aula com as da vida, na família, no bairro e na cidade; que seja inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica, tendo por base o diálogo intercultural e a metodologia interdisciplinar e a Mandala de saberes como ferramenta instrumentalizadora de sua organização.*	*Abordagem curricular de organização multidisciplinar, em descompasso com a prescrição interdisciplinar do discurso oficial; dividida predominantemente em turno, para as disciplinas do currículo comum, e contraturno, para as oficinas e atividades diversificadas; com ênfase na interação entre teoria e prática e tendência à hiperescolarização e secundarização das oficinas e atividades diversificadas, como extracurriculares.*
Responsabilidade e gestão educativa	*Educação integral como um dever do Estado e da família, em colaboração com a comunidade e toda a sociedade; desenvolvida sob o protagonismo da escola, como articuladora do exercício de corresponsabilidade no processo educativo, a partir de uma gestão democrática, prevista e sustentada no projeto político-pedagógico da escola, com ação indutora insubstituível, porém coadjuvante, do Governo Federal.*	*Educação integral como uma responsabilidade dos entes federados da União, em termos de regulamentação e financiamento, e gestão "democrática" da escola, regulada por normativas e procedimentos técnicos aos quais está condicionada a liberação dos recursos institucionais, com limitações objetivas de espaços, recursos e profissionais, que condicionam as possibilidades intencionadas do projeto de educação integral.*

Continua...

Aspectos	Discurso Oficial	Paradigma Predominante
Relação Escola e Comunidade	*Uma relação baseada no conceito de que escola e comunidade compõem uma comunidade de aprendizagem; que reconhecendo-se mutuamente, devem construir, juntas, estratégias de integração de seus diferentes atores e saberes sociais: i) rompendo com a dicotomia entre saberes escolares e atividades complementares ou saberes comunitários, com base no projeto político-pedagógico da escola; ii) contribuindo com experiências extraescolares necessárias e vitais ao processo de formação integral dos estudantes e ao exercício da cidadania; iii) utilizando as redes socioeducativas e iv) valorizando o território como meio para a exteriorização e concretização da existência individual e coletiva.*	*Uma relação marcada pela avaliação positiva das comunidades quanto à importância e necessidade da jornada escolar ampliada, mas que é essencialmente protagonizada pela escola e caracterizada: i) pela não integração entre os professores do turno regular e os "atores da comunidade" que atuam no contraturno; ii) pela subvalorização das atividades complementares e da atuação dos "profissionais" que as desenvolvem quanto à sua capacidade formativa; e iii) pela hierarquização de saberes com preponderância dos escolares.*
Valorização e formação dos educadores	*Formação e valorização profissional como princípio, política e exigência para a concretização de uma concepção nacional de educação integral, em um contexto que demanda uma nova postura profissional dos educadores, tendo como pressupostos: i) o trabalho e a cultura como princípios educativos; ii) o caráter formativo imprescindível do território cultural dos estudantes; iii) o projeto político-pedagógico da escola como objeto e referência dos processos de formação; e iv) a interação com instituições e processos de formação inicial de professores; implicando em um redimensionamento da estratégia nacional de formação dos profissionais da educação.*	*Formação ofertada pelo Estado brasileiro via parceria com as Universidades Federais Públicas, concebida a partir do discurso oficial de educação integral e subsidiada por textos nacionais do Ministério da Educação; caracterizada: i) por uma natureza prescritiva, não baseada na realidade das escolas; ii) pela desconsideração da escola como espaço preferencial e privilegiado de formação, subestimando os limites da universidade em sua capacidade formativa de professores; iii) pela inexistência de redes de comunicação, colaboração e aprendizagem coletiva entre escolas e educadores; e iv) pela subvalorização profissional do trabalho educativo.*
Principais fatores de indução	*Orientação do Estado brasileiro para o implemento de Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, com destinação de financiamento educacional específico e criação de Programa Nacional de indução da Educação Integral entre os entes federados da União, caracterizadas por: i) Gestão intersetorial integrada em diferentes frentes de assistência e proteção social aos estudantes; ii) Destinação de materiais e programas de formação de educadores associados a concepção nacional de Educação Integral; iii) avaliação da incidência no rendimento escolar.*	*Política nacional de indução da ampliação da jornada escolar, materializada através de: i) adesão das escolas públicas a programas de educação em tempo integral; ii) repasse público de verbas e recurso pedagógicos às escolas aderentes; iii) programa nacional de indução, orientação e formação para a concretização de uma concepção nacional de educação integral; e iv) gestão escolar comprometida com a elevação dos resultados do desempenho escolar.*

Fonte: Elaborado pelo autor[139].

[139] SILVA, Julival Alves da. **Educação para o Antropoceno no século XXI**: a educação integral em outra(s) perspectiva(s). 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

APÊNDICE C – AGENDA URGENTE PARA A EDUCAÇÃO NO ANTROPOCENO DO SÉCULO XXI

AGENDA URGENTE PARA A EDUCAÇÃO NO ANTROPOCENO DO SÉCULO XXI[140]

1) Desenvolvimento teórico da integralidade educativa como racionalidade e de uma perspectiva curricular-pedagógica a ela associada

Diante da assunção da integralidade educativa como uma racionalidade para a educação no Antropoceno no século XXI, faz-se necessário o desenvolvimento de sua justificação teórica, bem como de uma perspectiva curricular-pedagógica orientada por essa racionalidade, contemplando ao menos as perspectivas i) subjetivista, ii) sociológica, iii) política, iv) filosófica, v) histórica, vi) terrestre-ecológica, vii) moral e ética, viii) antropológica, ix) epistemológica, e x) curricular-pedagógica, e tendo em conta as urgências do Antropoceno no século XXI, aqui apresentadas: i) enfrentamento da mutação climática; ii) superação da visão antropocêntrica de mundo; iii) resistência à racionalidade neoliberal; iv) integração do indivíduo ao coletivo; v) resistência ao consumismo; vi) apropriação crítica do mundo digital; vii) educação para e pela democracia; viii) enfrentamento à desigualdade crescente; ix) reimaginação do futuro; e x) profissionalização e valorização dos professores.

2) Assumir as provocações da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação / UNESCO

Uma segunda e importante agenda, é somar-se ao movimento global de "reimaginar nossos futuros juntos", provocado pela CIFE (UNESCO, 2022), que reconhece o imperativo de "um novo contrato social para a educação", que implica:

I. O estabelecimento de um **compromisso global com a construção de futuros educacionais mais justos para todos**, e o enfrentamento da pobreza e da desigualdade crescentes e dos processos de exclusão social;

---

[140] SILVA, Julival Alves da. **Educação para o Antropoceno no século XXI**: a educação integral em outra(s) perspectiva(s). 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

II. A **compreensão das rupturas e transformações emergentes**, dentre os quais a digitalização excludente, o futuro incerto do trabalho, o retrocesso democrático e as graves ameaças ao planeta;

III. A necessidade de **renovação da educação**, através de pedagogias de cooperação e solidariedade, da reimaginação das abordagens pedagógicas e da renovação da missão da educação superior;

IV. A **atenção aos currículos e aos conhecimentos comuns em evolução**, destacando:

a) o papel facilitador da educação superior, no apoio a diversas abordagens do conhecimento e na pesquisa universitária para bens comuns de conhecimento aberto;

b) a participação dos indivíduos nos conhecimentos comuns, incluindo:

i) a ampliação da alfabetização e a potencialização do multilinguismo;

ii) a ampliação das capacidades por meio da educação artística;

iii) a definição de currículos para um planeta prejudicado;

iv) o desenho das humanidades;

v) a educação para os direitos humanos, a cidadania ativa e a participação democrática;

vi) o enriquecimento do numeramento;

vii) as habilidades para o mundo digital;

viii) a integração entre conhecimento e sentimento;

ix) a investigação e a compreensão científicas;

x) e as prioridades curriculares para o futuro educacional.

V. O **reconhecimento e a potencialização do trabalho transformador dos professores**, considerando:

a) o desenvolvimento profissional do professor como indissociável de sua vida;

b) a reformulação do ensino como uma profissão colaborativa, em que os professores devem se envolver na elaboração e implementação dos currículos e da pedagogia, participar da pesquisa educacional e ser integrados em ambientes educacionais inclusivos;

c) as relações contínuas das universidades com os professores e a participação destes na tomada de decisões educacionais e na esfera pública;

d) e a solidariedade pública para transformar o ensino;

VI. A necessidade de **proteção e transformação das escolas**, tendo em conta:

a) que a transformação das escolas exige a construção de culturas de colaboração; a conversão das salas de aula em comunidades de estudantes;
b) a transformação das escolas em plataformas de cooperação, cuidado e mudança;
c) as estruturas para apoiar pedagogias diversificadas;
d) o digital a seu favor;
e) a consideração de seu papel insubstituível e as transições da escola para a educação superior;

VII. A **presença da educação em diferentes tempos e espaços**, significando:

a) uma ampliação do “quando” a educação acontece, que considera a aprendizagem e a educação de adultos como um projeto emancipatório e a educação e cuidado ao longo da vida; a ampliação do direito à educação;
b) e o direcionamento de oportunidades educacionais para a inclusão e a sustentabilidade, implicando: administrar os espaços digitais de aprendizagem, aprender com o planeta vivo e dimensionar o papel do governo e dos Estados.

E, finalmente, a **catalisação de um novo contrato social para a educação**, através:

VIII. De **um apelo à pesquisa e à inovação**, que exige:

a) expandir conhecimento, dados e evidências, através de Big data, dados estatísticos, indicadores e análises; e fortalecer as complexas ecologias de conhecimento;
b) inovar os futuros educacionais, desenvolvendo, tomando emprestado e adaptando políticas e programas;
c) e atender a uma nova agenda de pesquisa para a educação, envolvendo a pesquisa a partir da educação, a mobilização das ciências da aprendizagem e a transformação das parcerias de pesquisa sobre a educação; e

IX. Um **chamado à solidariedade global e à cooperação internacional**, implicando:

a) cooperação na geração de conhecimento e uso de evidências;
b) financiar a educação onde ela está ameaçada;
c) explorar o papel subsidiário da UNESCO;
d) responder a uma ordem mundial cada vez mais precária, convertendo as ajudas em parcerias; e
e) caminhar juntos, rumo a propósitos, compromissos, normas e padrões compartilhados.