

# O Alcance das Concepções de Educação Integral da Dinâmica do Programa *Mais Educação*<sup>1</sup>

António Gomes Ferreira<sup>2</sup> e Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro<sup>3</sup>

## Resumo

Para uma compreensão conceitual de educação integral, por parte da gestão pública e dos profissionais da educação, é necessária uma consciência clara e precisa do que é educação integral. As diferentes interpretações por parte de seus interlocutores têm influenciado na efetivação dos programas desenvolvidos no País. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir as diferentes interpretações que incidem na concepção de Educação Integral e seu alcance na execução do Programa *Mais Educação*. Para isto, apresenta uma discussão em torno das concepções de educação integral presentes nas propostas pedagógicas e nos registros das entrevistas realizadas com os diferentes atores envolvidos com o Programa em seis escolas pioneiras em sua implantação no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. A apresentação e descrição das principais unidades de registro dos documentos analisados e das falas dos entrevistados, reunidas em subcategorias, evidenciam as diferentes concepções sobre educação integral e os equívocos no entendimento e na organização das metas almejadas, num distanciamento entre a teoria presente nos documentos analisados e a execução do Programa.

Palavras-chave: Educação Integral; Programa Mais Educação; Concepções; Equívocos.

---

1 Este artigo foi escrito em Português do Brasil.

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.  
Email: antonio@fpce.uc.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6541-8000>

3 Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCl), Brasil; Faculdade América, Brasil.  
Email: deucenylopes1@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4461-6814>

## **El Alcance de las Concepciones de Educación Integral en la Dinámica del Programa Más Educación**

### **Resumen**

Para una comprensión conceptual de la educación integral, por parte de la administración pública y los profesionales de la educación, es necesaria una conciencia clara y precisa de la educación integral. Las diferentes interpretaciones de sus interlocutores han influido en la implementación de los programas desarrollados en el país. En este sentido, este artículo tiene como objetivo discutir las diferentes interpretaciones que afectan la concepción de la Educación Integral y su alcance en la ejecución del Programa *Mais Educação*. Para ello, se discute las concepciones de educación integral presentes en las propuestas pedagógicas y en los registros de entrevistas realizadas con los diferentes actores involucrados con el Programa, en seis escuelas pioneras en su implementación en el municipio de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. La presentación y descripción de las principales unidades de registro de los documentos analizados y las declaraciones de los entrevistados, reunidas en subcategorías, muestran las diferentes concepciones de la educación integral y los malentendidos en la comprensión y organización de las metas deseadas, destacando en una brecha entre la teoría presente en los documentos analizados y la ejecución del Programa.

Palabras clave: Educación Integral; Programa Mais Educação; Conceptos; Equívocos.

## **The Reach of Integral Education Conceptions in the Dynamics of the *More Education* Program**

### **Abstract**

For a conceptual understanding of integral education, of public administration and education professionals must have a clear and precise awareness of integral education. The different interpretations by their interlocutors have influenced the implementation of programs developed in the country. In this sense, this article aims to discuss the different interpretations that affect the concept of Integral Education and its scope in the execution of the *More Education* Program. For this, it examines the conceptions of integral education present in the pedagogical proposals and in the records of interviews carried out with the different actors involved with the Program, in six pioneer schools in its implementation in the municipality of Cachoeiro de Itapemirim, Espírito

Santo, Brazil. The presentation and description of the main registration units of the analyzed documents and the interviewees' statements, gathered in subcategories, show the different conceptions of integral education and the misunderstandings in the understanding and organization of the desired goals, in a gap between the theory present in the analyzed documents and the execution of the Program.

Keywords: Integral Education; *Mais Educação* Program; Conception; Misconceptions.

## **Entre a teoria e a práxis da Educação Integral: o alcance das concepções**

As políticas públicas de Educação Básica no Brasil, a partir dos finais da década de 80, encontram dispositivos legais, principalmente na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, 1996) para a implantação da Educação Integral no país.

Na década de 1990, o Paradigma do Desenvolvimento Humano e a publicação do Relatório Jacques Delors trouxeram à tona o debate sobre a necessidade de uma educação plena que considerasse o ser humano em sua integralidade, de forma que permitisse a todos, de maneira equitativa, desenvolver as suas potencialidades, assumindo responsabilidade de realizar o seu projeto pessoal. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, com premissas humanitárias, propõe uma escola voltada para o acolhimento, considerando as diferenças sociais, culturais, psicológicas e de ritmo de aprendizagem dos estudantes (Martinez Boom, 2004). Segundo Libâneo (2016), o Banco Mundial, principal patrocinador das conferências mundiais, vem exercendo forte influência no direcionamento das políticas de educação, considerando as desigualdades sociais vivenciadas pelos países emergentes e apresentando propostas de políticas redistributivas de combate à pobreza, com definição mais clara das responsabilidades de cada ente federado e maior participação do setor privado e da sociedade civil na educação e na melhoria da gestão escolar. No Brasil, a influência dessas políticas estará presente no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), na universalização do acesso escolar, no financiamento e repasse de recursos financeiros, na descentralização da gestão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ensino a distância, no sistema nacional de avaliação, nas

políticas do livro didático e na Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/96 (Saviani, 2009; Evangelista & Leher, 2012; Miranda & Santos, 2012; Libâneo, 2012).

Diante da nova configuração do mundo contemporâneo, da exigência de uma educação que garanta, a todos os cidadãos, os saberes necessários para uma participação plena na vida pública, no desenvolvimento econômico e na melhoria da qualidade de vida, têm vindo a surgir, no Brasil, diferentes experiências de políticas locais de educação integral. Em geral, verifica-se que elas agregam as atividades tradicionais da escola a outras, complementares, realizadas dentro ou fora do espaço escolar, com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes na construção de um território educativo. Estas parcerias vêm sendo apoiadas pelo "Terceiro Setor", por exemplo, pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Itaú Social - Banco Itaú, que se apresentaram como proponentes do debate, em âmbito nacional. No entanto, por vezes, há uma formulação equivocada das políticas de educação integral, colocando ênfase no tempo integral, numa ambiguidade de ação e sentido (Zucchetti & Ferreira, 2019).

O Programa Mais Educação, criado em 2007 (Ministério da Educação [MEC], 2007), foi implementado entre a generosidade das ações e equivocadas políticas e práticas locais. Instituído com o fito de responder aos baixos índices de aprendizagem das escolas públicas brasileiras, filiado ao plano de metas "Compromisso Todos pela Educação", tendo por base o conceito de Educação Integral e sua relação com o território como espaço de aprendizagem, o Programa veio com uma proposta de jornada ampliada e organização curricular ampla e versátil, envolvendo a participação da família, da comunidade e propondo parcerias para ampliação de tempos e espaços educativos, numa ação que buscou propagar a Educação Integral no Brasil.

O princípio básico que norteia a concepção de Educação Integral é o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões, considerando as possibilidades, a inteireza da experiência e das potencialidades humanas, o que engloba uma educação que esteja voltada para o reconhecimento do aluno como um sujeito potencializado, levando em consideração o progresso contínuo de suas condições cognitivas, sociais, culturais e emocionais, com vista a propiciar aprendizagens significativas garante do desenvolvimento pessoal e comunitário. Ele inscreve-se perfeitamente nas propostas estipuladas pelos Objetivos de Desenvolvimento sustentáveis das Nações Unidas (ODS) e, mais claramente, no ODS 4 - Educação de Qualidade (Nações Unidas Brasil, 2024) que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade bem como a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas, objetivo que o Brasil abraçou sem hesitação, o que torna as nossas reflexões pertinentes e bem oportunas.

Partindo da premissa que a implementação de uma política pública de Educação Integral é influenciada pela concepção que os atores envolvidos têm sobre o tema, é relevante conhecer as percepções sobre Educação Integral das pessoas envolvidas com os programas, para perceber os princípios que têm servido de enquadramento às ações propostas e desenvolvidas.

Assim sendo, considerando os equívocos que circunscrevem a concepção de educação integral e diante de uma ação política impulsora no Brasil, como foi o Programa Mais Educação, interessa-nos, desde logo, perceber as concepções que norteiam os documentos oficiais das escolas e da gestão pública sobre esta temática, bem como a perspectiva de atores que intervieram na implantação do Programa no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. Isto possibilita a identificação dos pressupostos dos fundamentos conceituais que têm os atores envolvidos na execução do Programa, considerando que eles são a base para a planificação de atividades, por prenderem-se ao projeto educativo e às condições particulares do contexto, o que nos permite oferecer um quadro de análise sobre a organização escolar (Bernardo, 2020) em causa. Para isto, ouvimos, por meio de entrevistas semiestruturadas, a Coordenadora Municipal do Programa, a Subsecretária Municipal de Educação e o Prefeito Municipal, representando a Gestão Pública (GP) e, em cada escola selecionada, os Gestores Escolares (GE), os Coordenadores do Programa (CE), os Pedagogos (P) e os Monitores (M).

Para a análise dos dados, usamos as quatro concepções de educação integral apresentadas por Cavaliere (2007), em seus estudos sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A primeira é a *Concepção Assistencialista*, destinada aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social cuja missão da escola é suprir as deficiências gerais da formação do aluno, sendo caracterizada pela ocupação do tempo e socialização primária.

A segunda é a *Concepção Autoritária*, com gênese nos antigos reformatórios, caracterizada por rotinas rígidas e tendo em vista proteger o aluno da criminalidade. Segue-se a *Concepção Democrática*, associada à proposta de educação libertadora, por meio da ampliação da jornada escolar e com ofertas de atividades culturais que promovessem uma educação mais efetiva dos estudantes. A quarta concepção é a *Multissetorial*, associada a um conceito de educação integral amplo, independente da ampliação da jornada escolar, nomeadamente, porque entende que o processo educativo transcende o espaço da escola, avançando para as oportunidades educativas do território.

No documento apresentado pela Unidade Central - Secretaria Municipal de Educação (SEME) vemos um texto direcionado para a promoção da educação

integral, para a superação da fragmentação da aprendizagem e das desigualdades sociais, preocupado em promover a autonomia do cidadão, numa concepção assistencialista, Democrática e Multissetorial de educação, sendo, portanto, consonante com os documentos do Programa Mais Educação e com a formação recebida pelos técnicos e gestores públicos. Ora, considerando que a Proposta Pedagógica é o documento que estabelece as diretrizes norteadoras das escolas, registramos no Quadro 1 os elementos que identificam a concepção de educação integral presente nesse documento referência da Unidade Central (Secretaria Municipal de Educação) e das escolas selecionadas.

Quadro 1

*Concepção de Educação Integral presente na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação*

Subcategoria	Concepções
Assistencialista	A busca da educação integral é superar as desigualdades sociais, mantidas pela cultura escolar e, sobretudo, aliando o progresso dos alunos.
Democrática	O Programa Mais Educação como uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino, retoma a temática da educação integral que é a sua essência. A educação integral possui uma organização de currículo com o aumento das disciplinas e com a incorporação de novos espaços [...] por meio de uma educação que formará integralmente o indivíduo.
Multissetorial	A educação integral possui uma organização de currículo com o aumento das disciplinas e com a incorporação de novos espaços [...] A proposta inicial e principal é valorizar a integração de saberes, espaços e experimentações. A cidade torna-se um território educador onde o aluno vivenciará outros espaços e campos de conhecimentos. Não há fragmentação do aprendizado, podendo ser compartilhados com organizações da sociedade civil e demais serviços públicos que envolvam cultura, esporte e meio ambiente.

*Nota: Dados fornecidos pela Coordenação Municipal do Programa Mais Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES. SEME/GAE, maio/2017*

O documento segue as bases conceituais do Programa Mais Educação que se enquadra nos princípios da Cidade Educadora que engloba diferentes apropriações socioculturais e a importância da democracia, como ponto de partida e chegada para consolidação e promoção de valores essenciais à cultura e à vida participativa. Princípios esses, necessários para o processo de emancipação do cidadão, no sentido de libertá-lo das diferentes formas de clientelismo presentes nas políticas assistencialistas (Ander-Egg, 2006), inserindo-o numa dinâmica comprometida com os ODS e, em especial, com o ODS4 de modo a garantir uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade, que melhor assegure oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos de acordo com as suas sete metas e os três meios de execução.

Assim, a concepção Democrática presente no documento apresentado pela SEME manifesta preocupação com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento

integral através “do aumento de disciplinas e incorporação de novos espaços”. A proposta de interação dos atores com o território, potenciando os espaços educativos existentes, pauta-se no princípio democrático de garantir uma educação que assegure a todos os cidadãos os saberes necessários para uma participação plena na vida comum, no desenvolvimento econômico e na qualidade de vida das pessoas. Em geral, manifesta-se na preocupação em estreitar o laço de pertença com o território (Alderoqui, 2006), pautada na premissa de que isso fortalece vínculos, cria identidades e constrói a base do trabalho daqueles que habitam e usufruem dos recursos que o espaço oferece.

Considerando que compete à gestão pública o acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa (Ministério da Educação [MEC], 2013), ouvimos, por meio de entrevistas semiestruturadas, o Prefeito Municipal, a Subsecretária Municipal de Educação e a Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação, para compreensão conceitual de educação integral desses atores, cujos resultados apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2

*Concepção de Educação Integral dos Gestores Públicos*

Subcategoria	Concepções
Assistencialista	A nossa concepção central é exatamente dar à criança a possibilidade de que ela tenha garantia de sua proteção social [...] é dar aos estudantes a condição que eles precisam para melhorar o rendimento escolar (GP3). O objetivo é tirar a criança da rua e trazer para a escola para que ela tenha um melhor aprendizado (GP2). O objetivo é tirar a criança da rua e trazer para a escola (GP2).
Democrática	Pensamos na criança como um todo [...] um trabalho de aprendizado. Que a criança tenha outras aprendizagens que possam ajudá-las nesse crescimento (GP2).
Multissetorial	A nossa concepção de Educação Integral ainda está engatinhando, porque nós precisamos encontrar parceiros para que a gente deixe de fazer todas as atividades dentro da escola (GP1).

Apesar da concepção Democrática e Multissetorial de educação integral presente na proposta pedagógica da SEME, o discurso dos gestores públicos entrevistados ainda é muito permeado por uma concepção Assistencialista de educação. A especial preocupação em manter o aluno na escola demonstra um redutor e tradicional modo de enquadramento institucional associado à inculcação, ao controle e ao disciplinamento. O conceito de Educação Integral não é primordial. Ele surge no politicamente correto, mas não é verdadeiramente assumido. Apenas um gestor público (GP1) reconhece isso, ao manifestar que a “nossa concepção de Educação Integral ainda está engatinhando”.

A expressão "tirar a criança da rua" (GP2) é uma das que marca mais a justificação da educação integral/tempo integral e que se baseia na ideia de perigo moral inerente à vadiagem das crianças por espaços públicos das cidades. Com a industrialização, o crescimento das cidades, o trabalho das mulheres desenquadrado da família, o controle das populações, a formação do cidadão, a escola torna-se o espaço da criança de uma sociedade moderna. A escola é tão importante enquanto instituição de disseminação de conhecimentos instrumentais quanto de socialização e disciplinamento. A escola é um tempo e um espaço obrigatório para as crianças. Ela é, tantas vezes, também instituição de guarda e retenção de crianças em perigo social. Tanto por razão de existência de diversificadas ocasiões de perigo para as crianças como de segurança das sociedades, tornou-se unânime que todas as crianças devem estar na escola, assumindo esta, assim, um papel de cariz assistencialista e compensatório (Nóvoa, 2009).

Olhando para os dados que obtivemos da nossa investigação, verificamos que a resposta no território que aqui nos interessou está muito presa aos problemas sociais que afetam a escola pública brasileira. Além da proteção social, preocupação expressa na fala do Gestor Público 1 (GP1), a ampliação da jornada tem representado uma alternativa para minimizar as desigualdades, inclusive de oportunidades, daí o seu carácter, também, de política compensatória (Zucchetti & Ferreira, 2019).

O tom do discurso, presente no documento da SEME, passa para a Escola 1, conforme podemos verificar no Quadro 3, a seguir.

#### Quadro 3

##### *Concepção de Educação Integral presente na Proposta Pedagógica da Escola 1*

Subcategoria	Concepções
Democrática	<p>A proposta pedagógica baseia toda a sua prática de ensino no interacionismo socio-discursivo que tem como eixo o desenvolvimento do ser humano dentro suas relações e ações sociais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, cooperativos e participantes em nossa sociedade.</p> <p>A proposta pedagógica tem como concepção primeira a ideia de que a Escola é um espaço social no qual as relações com o saber e as relações interpessoais precisam ser prioritariamente prazerosas. [...]</p> <p>Nessa perspectiva, optou-se por uma prática pedagógica cujo objetivo central seja a motivação do aluno pelo gosto da descoberta e pela alegria de estar inserido no processo educativo.</p> <p>Na Educação Integral o aluno recebe uma educação por inteiro, tendo a oportunidade de desenvolver requisitos necessários para uma vida plena com participação ativa e saudável na sociedade ao obter: acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, cultura, artes e comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica.</p>

Subcategoria	Concepções
Multissetorial	A Educação Integral desta unidade de ensino ultrapassa a mera ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais e busca construir espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos.

Pelo documento que estamos a seguir, a Escola 1 apresenta uma proposta Democrática e Multissetorial de educação integral com um discurso voltado para o desenvolvimento pessoal e social do cidadão, como elemento de transformação da sociedade. As teorias da formação cultural e científica abrangem as pedagogias voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental (Libâneo, 2012), dentre elas, a proposta de interacionismo sociodiscursivo de educação, pautada nas contribuições de Vygotsky (2002). Para esse psicólogo bielorrusso, a construção do conhecimento é resultante do mapeamento das ações e operações conceituais vivenciadas pelo indivíduo, cabendo à escola ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos e aprendizagens, postuladas pela mediação social e pela coordenação das ações individuais.

A educação integral deve ser pensada, no quadro do desenvolvimento de uma pessoa, como sendo capaz de assegurar o seu bem-estar e o dos outros, bem como a sustentabilidade do ambiente e da comunidade (Ferreira, 2019). Mais que a riqueza econômica, está a riqueza da formação das pessoas. É cada vez mais evidente que o processo de aprendizagem se apresenta dentro de um panorama global da educação ao longo da vida, acontecendo de diferentes modos, em diferentes escalas e em diversos contextos. Neste sentido, o desenvolvimento pleno do indivíduo passa pela mediação da aprendizagem, num determinado grupo, cabendo à escola estimular e ampliar os processos internos que possibilitem novos conhecimentos, daí o documento apresentado considerar "a Escola um espaço social no qual as relações com o saber e as relações interpessoais precisam ser prioritariamente prazerosas" (Concepção Democrática, acima referido), para que o ambiente de ensino se torne estimulador e favorável a novas descobertas, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo.

A proposta de ampliação da jornada escolar, numa articulação espaço-tempo que permita que o processo educativo se torne integral e integrado com os processos sociais, pode se constituir como possibilidade de melhoria do processo de aprendizagem e, por consequência, da qualidade de ensino, quando a intensidade desse tempo representa qualidade das ofertas educativas a serem desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem (Cavaliere, 2007; Bernardo, 2020).

Dos discursos registrados, constatam-se os equívocos com relação à concepção de Educação Integral, bem como o distanciamento entre a teoria presente nos documentos analisados e a execução do Programa nos discursos dos atores entrevistados da Escola 1, e sintetizados no Quadro 4.

Quadro 4  
*Concepção de Educação Integral dos Atores da Escola 1*

Subcategoria	Concepções
Assistencialista	<p>É o momento para a criança sentir-se motivada para ficar na escola (PE1).                      Para que o aluno possa ter mais contato com a escola e com as modalidades para que eles tenham um futuro com elas [...] (M1).                      Uma boa forma de estar eliminando uma parte da sociedade das drogas, prostituições ou alguma coisa com relação a isso (M1.1)..</p>
Democrática	<p>Vemos o aluno na questão do ensino e na aprendizagem, mas isso tudo engloba muito mais, como a participação desse aluno como cidadão dentro da sociedade e diante das propostas e atividades o aluno quando participa do programa tem uma mudança de comportamento (GE1).                      Educação Integral seria a educação da criança como um todo, tanto na parte cognitiva, esportiva, relacionamento social e formação do ser como um todo (CE1).                      A Educação Integral que vem sendo trabalhada oferece maiores oportunidades aos alunos [...] (PE1).</p>

Podemos identificar no discurso dos atores entrevistados da escola mencionada anteriormente, uma contradição entre a concepção de educação integral, revelada pelo gestor escolar e pelo coordenador do Programa, e aquelas apresentadas pelos monitores. Para o gestor escolar e o coordenador do Programa na escola, a educação integral envolve conceitos de cidadania e de formação integral, numa concepção democrática. Os monitores, por sua vez, têm uma concepção mais assistencialista. Esses conceitos expressam diferença nítida entre o discurso (GE1 e CE1) e a prática pedagógica (M1 e M1.1). Considerando que os monitores atuam diretamente na formação dos estudantes, isto revela que nem sempre o que é enunciado no discurso dos Gestores e nos documentos trespassa para quem atua sobre os estudantes e envolve o ato pedagógico.

Na Escola 2 (Quadro 5), podemos perceber o distanciamento entre a concepção democrática e multissetorial, presente no documento apresentado pela SEME e o que fora apresentado pela Escola

Quadro 5  
*Concepção de Educação Integral presente na Proposta Pedagógica da Escola 2*

Subcategoria	Concepções
Assistencialista	<p>Atender principalmente aos estudantes que se encontram em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência e em defasagem série/idade, considerando assim o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais.</p>

Subcategoria	Concepções
Multissetorial	Propõe a ampliação de tempo e oportunidade educativa, proporcionando a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais.

*Nota: Dados fornecidos pela Coordenação Municipal do Programa Mais Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES. SEME/GAE, maio/2017.*

Não há dúvida que a concepção Assistencialista é explícita no que foi apresentado pela Escola 2. Apesar de a concepção Democrática constar no documento analisado, por meio da expressão “oferta de maiores oportunidades educativas”, a ampliação do tempo de permanência é justificada para “atender os estudantes em situação de risco, vulnerabilidade social, sem assistência e em defasagem série/idade”.

A ampliação do tempo na escola está associada à proteção, a amenizar as desigualdades sociais, por meio das ofertas educativas dos macrocampos do Programa Mais Educação. No entanto, “o tempo pode regular a duração do exercício de uma função, mas não necessariamente a qualidade dele” (Zucchetti & Ferreira, 2019). Considerando o perfil dos estudantes envolvidos, torna-se conveniente considerar a complexidade que engloba o tempo de permanência na escola e a intensidade, bem assim a qualidade das ofertas educativas desenvolvidas nesse tempo. Oferecer mais tempo na mesma escola, dentro da visão clássica do direito à escolarização, tende a cristalizar uma abordagem pedagógica de cima para baixo e pensada em função dos interesses dos profissionais, que pode até afastar as crianças dessas atividades educativas. Portanto, a ampliação desse tempo não deve cingir-se a atividades compensatórias nem a meras lógicas de ocupação das crianças, porquanto isso segue as visões preconceituosas e discriminatórias presentes nas tradicionais políticas públicas educacionais (Arroyo, 2012).

Podemos perceber no Quadro 6, a seguir, os reflexos dessa concepção no discurso dos atores entrevistados da escola 2.

Quadro 6  
*Concepção de Educação Integral dos Atores da Escola 2*

Subcategoria	Concepções
Assistencialista	O objetivo da Educação Integral está ligado ao Programa Mais Educação. É principalmente para tirar a criança com defasagem escolar da rua, ajudar mais sua socialização na escola (CE3).  Manter os alunos mais tempo na escola, usufruindo das atividades que oferecemos para eles, evitando que eles fiquem nas ruas e vulneráveis das situações que têm nesses lugares (PE3).

A concepção de educação integral presente no discurso dos entrevistados na Escola 2 associa a ampliação da jornada escolar à alternativa de retirada dos alunos

das ruas (CE3 e PE3). Como seria de se esperar, os atores escolares acentuam a centralidade da escola na formação dos jovens, porque ela não só é fundamental “para tirar a criança com defasagem escolar da rua” (CE2), fazendo com que se minimizem os problemas decorrentes da distorção idade/série, mas, também, porque nela os alunos estarão, segundo um dos atores: “usufruindo das atividades que oferecemos para eles” (PE2), ajudando “mais na sua socialização na escola”. No entanto, um monitor, responsável pelo desenvolvimento das atividades extracurriculares, afirma que, como ele, “muita gente fica sem entender qual é a proposta do Programa” (M2), o que pressupõe que não há clareza na ação e o que se vai fazendo, depende da motivação e da qualidade de quem orienta as atividades.

Ao olharmos para a informação que temos sobre a Escola 3, vemos repetir-se a mesma defasagem já apontada anteriormente. Quando analisamos a proposta pedagógica apresentada (Quadro 7), percebemos que ela filia a Educação Integral no Programa Mais Educação, destacando a importância tanto da superação da vulnerabilidade social como a interação da escola com seu contexto, envolvendo a família e a comunidade.

#### Quadro 7

##### *Concepção de Educação Integral presente na Proposta Pedagógica da Escola 3*

Subcategoria	Concepções
Assistencialista	O Programa Mais Educação é tirar o estudante da vulnerabilidade social, permitindo a ele ser instruído na geração de conhecimentos. Ao ser inserido no programa, o aluno que vive em risco social passa a ter uma melhor qualidade de vida nos aspectos sociais, educativos, alimentícios e culturais.
Multissetorial	Possibilitar aos nossos estudantes a formação de pessoas conscientes, competentes e comprometidas com a vida e com o outro. Para tanto, propomos atividades pedagógicas diferenciadas nas oficinas.

*Nota: Dados fornecidos pela Coordenação Municipal do Programa Mais Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES. SEME/GAE, maio/2017.*

Podemos ver aqui (Quadro 7) uma concepção de Educação Integral mais ampla, existindo apontamentos discursivos alinhados às subcategorias de educação Democrática e Multissetorial. Contudo, o documento engloba também um caráter Assistencialista quando procura que ao “ser inserido no programa, o aluno que vive em risco social passa a ter uma melhor qualidade de vida nos aspectos sociais, educativos, alimentícios e culturais”.

Esta visão Assistencialista, predominante, encontra-se associada às diferentes interpretações dadas ao Manual Operacional da Educação Integral (Ministério da Educação [MEC], 2013), documento referência para adesão e a execução do Programa Mais Educação. Embora o referido documento aponte para a promoção e desenvol-

vimento de uma política educacional inclusiva, contendo aspectos das concepções democrática e multissetorial, ele apresenta critérios Assistencialistas para adesão das escolas e escolha dos alunos. Isso esteve bem presente nas escolas estudadas que eram contempladas com o Programa Dinheiro Direto na Escola Integral (PDDE/Integral) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando baixos índices de aprendizagem nos anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental e um percentual de matrícula igual ou superior a 50% dos estudantes participantes do Programa Bolsa Família (MEC, 2013). Ora, a desigualdade social que perpassa pelas escolas contribui para determinadas percepções sobre o processo de escolarização das crianças que frequentam aquelas, como podemos constatar pelas falas dos atores entrevistados, exemplificadas no Quadro 8.

Quadro 8  
*Concepção de Educação Integral dos Atores da Escola 3*

Subcategoria	Concepções
Assistencialista	<p>Objetivo do programa é desenvolver mais projetos na escola [...] nós vamos proporcionar a formação, supostamente, de um cidadão melhor e tirando esse menino das ruas [...] uma oportunidade de mudança de vida (PE3).</p> <p>Dar para essas crianças uma educação de qualidade e, por acharem que o tempo é curto, damos a Educação Integral no contraturno (M3).</p> <p>Trabalhamos com a filosofia de manter as crianças ocupadas com atividades que possam fazer com que elas cresçam de maneira de estarem fora do mundo do crime [...] (M3).</p>
Democrática	<p>Hoje a Educação Integral está sendo desenvolvida através do Programa Mais Educação (GE3).</p> <p>Trabalhar na formação do cidadão como um todo (CE3).</p>

Os testemunhos recolhidos dão conta que se trabalha "com a filosofia de manter as crianças ocupadas com atividades que possam fazer com que elas cresçam de maneira de estarem fora do mundo do crime" (M3), considerando ser essa "uma oportunidade de mudança de vida" (CE3) para o aluno. Apesar do caráter generoso do discurso e da coesão de ideias entre os atores entrevistados dessa escola, é bem evidente a concepção Assistencialista em expressões como "tirando esse menino das ruas" (PE3), explicitando o propósito de que ele cresça "fora do mundo do crime" (M3). Esta ideia convive com uma perspectiva que encara a escola como a instituição que deve assegurar a formação do cidadão consciente e competente, portanto, como aquela que atende à exigência da modernidade democrática. Em geral, prevalece uma ideia que vem do século XIX, em que a escola deve assegurar, simultaneamente, a formação necessária ao desenvolvimento conveniente ao país e a socialização de crianças a partir de normas disciplinares caras aos poderes dominantes. A dimensão de guarda e enquadramento institucional de crianças tem estado muito no centro das

preocupações sociais nas sociedades industriais e urbanas em razão da ocupação de pais e mães por razões profissionais.

Daí que, da análise dos documentos disponibilizados pelas escolas investigadas e, principalmente, das falas dos atores entrevistados, seja evidente que, apesar da abordagem globalizante e bem intencionada, a educação integral está especialmente refém da ideia da ampliação do tempo escolar e da conveniência de as escolas acolherem aquelas crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, revelando quanto estes estabelecimentos escolares são convocados a candentes missões de assistência social (Nóvoa, 2009), mesmo se para tal não foram devidamente pensadas.

#### Quadro 9

##### *Síntese das Concepções de Educação Integral presentes nas Propostas Pedagógicas*

Escolas	Concepções da Proposta Pedagógica	Concepções dos Atores Entrevistados
Unidade Central	Assistencialista, Democrática e Multissetorial	Assistencialista, Democrática e Multissetorial
Escola 1	Democrática e Multissetorial	Assistencialista e Democrática
Escola 2	Assistencialista e Multissetorial	Assistencialista
Escola 3	Assistencialista e Multissetorial	Assistencialista e Democrática

Embora a Proposta Pedagógica, documento que estabelece as diretrizes norteadoras das escolas, oriente para promoção de uma educação inclusiva, contextualizada e integral, os problemas sociais e as condições de implementação do Programa tendem a ceder à preocupação mais imediata, mais urgente e, consensualmente, mais necessária. Se a concepção de Educação Integral das vertentes Democrática e Multissetorial estão bastante presentes nos documentos analisados, o mesmo não se encontra nas falas dos profissionais que atuaram na execução do Programa, conforme se percebe na síntese apresentada no Quadro 9. De qualquer modo, é significativo que se verifique a presença de uma concepção de Educação Integral associada a uma perspectiva *Assistencialista* tanto nos documentos consultados quanto nas palavras dos entrevistados.

Considerando o papel da Unidade Central no direcionamento das políticas públicas de educação na rede municipal de ensino, é possível identificar um distanciamento entre a concepção Multissetorial, apresentada na proposta pedagógica da SEME, e aquelas apresentadas pelas escolas, com uma concepção *Assistencialista*, excetuando-se a Escola 1 que aponta para uma educação holística na formação do cidadão crítico.

Um projeto educativo deve ser promotor de atividades escolares que favoreçam o desenvolvimento das aptidões e capacidades individuais, que trabalhem tanto a instrução, restrita à dimensão cognitiva, quanto uma educação voltada para a formação do caráter, da cidadania e para o desenvolvimento social. Para isto, as

oportunidades educativas devem ser diversificadas e integradas, devem incluir a reorganização de tempos e espaços (Arroyo, 2012; Cavaliere & Velloso Maurício, 2012; Zucchetti & Ferreira, 2019), as estratégias e metodologias de aprendizagem, as formas de valorização da cultura, a inclusão das novas mídias e, ao integrar os diferentes públicos no processo educativo, contribuir para a transformação social e o desenvolvimento da cidadania.

Na verdade, há uma realidade social que se impõe à escola e ela não deve ser ignorada. Neste contexto, não surpreende a predominância da visão Assistencialista que perpassa as escolas alvo do estudo. Em geral, traduzem visões marcadas por uma pseudoinclusão social, oriunda de uma educação perspectivada pela ideologia da modernidade, associada ao capitalismo tradicional, em que se tornava necessário assegurar a ordem e o progresso da sociedade sob a batuta do Estado (Pinheiro, 2017; Ferreira & Pinheiro, 2018). Independentemente de retóricas politicamente corretas, muitas vezes expressas em documentos oficiais, há uma dinâmica social cuja complexidade não tem sido alvo de um enfrentamento racional e despreconceituoso. No melhor dos casos, verifica-se o delineamento de políticas que tendem amenizar problemas sociais dos alunos, como se estes se resolvessem todos da mesma forma e somente por intervenção na escola. Em geral, está-se diante de discursos que reconhecem as desigualdades sociais, mas que se satisfazem nas políticas públicas voltadas para uma inclusão social aparente, para o que Gentili (2009) chamou de *exclusão includente*, sem atenderem verdadeiramente ao desenvolvimento pessoal e social de cada criança ou adolescente.

## Considerações finais

As diferentes interpretações sobre educação integral têm influenciado na concretização dos programas desenvolvidos no País. Nesse sentido, pareceu-nos relevante no presente estudo, partirmos da análise das propostas pedagógicas das escolas que disponibilizaram o documento e ouvir as pessoas sobre o que pensam da educação integral, para vermos a consistência do saber mobilizado. Grosso modo, vemos que as concepções de Educação Integral presentes nos documentos das Escolas e nas falas dos entrevistados revelam equívocos no entendimento e na organização das dinâmicas, vendo-se um distanciamento entre teoria e execução do Programa.

No documento da Unidade Central está explícita uma Educação Integral voltada para a superação das desigualdades sociais. No entanto, essa preocupação é enquadrada tanto por uma visão *Assistencialista* como por uma concepção *Democrática e Multissetorial*, porquanto pretende atender à qualidade do ensino, à formação

integral da pessoa e à necessidade de parcerias para construção de uma agenda intersetorial. Todavia, no discurso dos gestores públicos é mais evidente a concepção Assistencialista porque aí se acentua a vulnerabilidade social dos estudantes e evoca a educação integral sobretudo como proteção social. As concepções Democrática e Multissetorial ainda não foram devidamente apropriadas por esses atores. Vendo bem, o conceito de Educação Integral não é o essencial. Ele surge como politicamente correto, mas não é verdadeiramente mobilizado.

Na Escola 1, o documento analisado contempla uma concepção *Democrática e Multissetorial* de Educação Integral, com ênfase no desenvolvimento pessoal e social do cidadão e em parcerias para a oferta de diferentes atividades sociais e culturais no território. Na prática, pelo relato das entrevistas, ela vem acompanhada de uma vertente *Assistencialista*, onde o tempo de permanência na escola está associado à proteção social. Embora, também se possa encontrar a ideia de que o Programa promoverá o desenvolvimento da cidadania, tal suposição é meramente residual.

As mesmas concepções encontramos no documento da Escola 2. Embora o texto expresse ideias próximas da concepção *Democrática*, propondo maiores oportunidades educativas, a preocupação central está em “atender principalmente os estudantes que se encontram em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência”, replicada no discurso dos atores entrevistados.

O documento da Escola 3, assim como os da Unidade Central e da Escola 1, enuncia ideias das concepções *Assistencialista, Democrática e Multissetorial*, associando-se aos princípios do Programa Mais Educação. Esse texto aborda ações envolvendo a família, escola e comunidade, perspectivando uma Educação Integral mais ambiciosa. Contudo, as entrevistas dos atores revelam que eles colocam a ênfase na concepção *Assistencialista*, centrando o seu discurso na proteção social. Independentemente da razoabilidade desta perspectiva diante dos problemas sociais e de abandono escolar que possam marcar as comunidades das escolas em causa, há que reconhecer que o pensamento dos diferentes atores entrevistados não atende à ambição da concepção de educação integral que tem orientado os educadores mais emblemáticos desde o início do século XX.

Embora se encontrem ideias da concepção *Multissetorial* nos documentos da Unidade Central, da Escola 1 e da Escola 3, elas apenas aparecem nas entrevistas dos gestores públicos e de forma incipiente, carecendo de um pensamento claro, assertivo e devidamente fundamentado. Enquanto tal não acontecer, será difícil encontrar uma dinâmica por parte da gestão pública no direcionamento de ações e medidas que são necessárias para uma oferta educativa mais ampla, mais equitativa, mais geradora de uma educação consistente.

O conceito de educação integral nestes discursos analisados está refém de lógicas de institucionalização da criança. No mundo contemporâneo, a escola tornou-se o lugar da criança, enquadrando a educação a que esta deve ser sujeita. Fora do espaço escolar, ela corre o risco de se perder no trânsito civilizacional. Os discursos analisados registram a convicção de que há que recolher todas as crianças no espaço escolar de modo a disciplinar corpos e espíritos e a proteger a sociedade. Daí a concepção *Assistencialista* ser predominante nos documentos e no discurso de cada grupo de atores entrevistados. O contexto sociocultural que enquadra muitas das escolas públicas brasileiras tem possibilitado essa visão e tal reflete-se nas atitudes dos profissionais que trabalham com os alunos desses estabelecimentos, que continuam a se orientar, principalmente, para as missões sociais, voltadas, sobretudo, para atender pobres ou crianças provenientes das camadas mais baixas da sociedade, num reflexo das políticas seletivas e pontuais, quase seculares, resultantes do processo de modernização conservadora, que continua a inibir a superação dos elementos tradicionais de nossa cultura política verticalizada.

O Programa Mais Educação procurou fomentar a Educação Integral no Brasil. Com diretrizes norteadoras, colaborou para que os Estados e os Municípios, a partir de suas respectivas realidades, desenvolvessem diferentes experiências e arranjos para a oferta de Educação Integral no país. No Município de Cachoeiro de Itapemirim, essa realidade não foi diferente. Contudo, constituiu um grande desafio sair do plano teórico, romper com a acomodação resultante da continuidade de um sistema consolidado, para construir uma nova concepção de escola e educação, seja pela forma como as políticas foram implementadas, seja pela carência de formação e conhecimentos necessários para construir e desenvolver projetos e programas.

Apesar dos equívocos com relação à concepção de educação integral e educação em tempo integral e dos desafios vivenciados, o Programa Mais Educação deixou um legado para a educação brasileira, pois suscitou a ideia de oferecer com mais equidade, oportunidades educativas e, com isso, servir a coesão social, sempre desejável em uma sociedade. Na verdade, compagina-se com dinâmicas comprometidas com os ODS e, em especial, com o estipulado no ODS4, procurando, não há dúvida, garantir uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, tentando assegurar que todos tenham oportunidade de prosseguir na busca de aprendizagens durante toda a vida.

Contudo, viu-se bem que há um caminho a percorrer, notadamente no que se refere à explicitação da concepção de educação integral, que precisa ser equacionada de modo mais fundamentado e consistente pelos educadores em geral e, principalmente, pelos gestores das dinâmicas de articulação da política pública local. Só desse modo se conseguirá a necessária apropriação da exigência conceptual da

educação integral contemporânea pelos atores a mobilizar e organizar-se propostas pedagógicas claras na concepção e nos procedimentos, de tal forma que orientem ações e medidas necessárias para uma oferta educativa mais ampla, diversificada, equitativa e transformadora.

## Referências

- Alderoqui, S. (2006). Enseñar a pensar la ciudad. In S. Alderoqui & Penchansky (Comps.), *Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano* (pp. 33-66). Paidós.
- Ander-Egg, E. (2006). *La ciudad educadora como forma de fortalecimiento de la democracia y una ciudadanía activa y convivencial*. Brujas.
- Arroyo, M. (2012). O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In J. Moll et al. (Eds.), *Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 33-45). Penso.
- Bernardo, E. S. (2020). Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 79-94. <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/1c187ad9-5d9d-4878-9e4a-e9864c23859e>
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1015-1035. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.
- Cavaliere, A. M., & Velloso Maurício, L. (2012). A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Revista Educação Em Questão*, 42(28), pp-pp?. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [CRFB] (1998). Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília. [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)
- Evangelista, O., & Leher, R. (2012). Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, 10(15), pp-pp?. <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>
- Ferreira, A. G. & Pinheiro, M. D. (2018). Políticas e gestão em educação de tempo integral: Desafios contemporâneos. In A. G. Ferreira, E. da S. Bernardo, & J. S. da S. Menezes (Orgs.), *Políticas e gestão em educação em tempo integral: Desafios contemporâneos* (Vol. 1, pp. 19-40). CRV.
- Ferreira, A. G. (2019). Pensar a educação do mundo comum e o senso comum em Hannah Arendt. In C. Boto & J. Groppa Aquino (Orgs.), *Democracia, Escola e Infância* (pp. 60-74). FEUSP.
- Gentili, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, 30, 1059-1079. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>

- Lei nº 8.069, Presidência da República, Casa Civil: *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990). Diário Oficial da União, Seção 1, de 13-07-1990. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Lei nº. 9.394, Presidência da República, Casa Civil: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Diário Oficial da União, Seção 1, de 20-12-1996. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- Martinez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos Editorial.
- Ministério da Educação [MEC]. (2013). *Manual Operacional de Educação Integral*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/11/manual\\_operacional\\_de\\_educacao\\_integral\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/11/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf)
- Miranda, M. G. de, & Santos, S. V. (2012). Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?. *Perspectiva*, 30(3), 1073-1098. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1073>
- Ministério da Educação e do Desporto [MEC]. (1993). *Plano Decenal de Educação Para Todos* (versão atualizada). Secretaria de Educação Fundamental. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>
- Nações Unidas Brasil (2024). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. Nações Unidas. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Ibero-americana de Educación*, (49), 181-199. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)
- Pinheiro, M. D. S. L. B. (2017). *Educação e desenvolvimento sustentável: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação* [Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. <https://hdl.handle.net/10316/33250>
- Portaria Normativa Interministerial nº 17, Ministério da Educação (2007). Diário Oficial da União, Seção 1, de 24-04-2007. [https://www.sinesp.org.br/images/16\\_-PORTARIA\\_NORMATIVA\\_INTERMINISTERIAL\\_17\\_2007\\_INSTITUI\\_O\\_PROGRAMA MAIS EDUCACAO.pdf](https://www.sinesp.org.br/images/16_-PORTARIA_NORMATIVA_INTERMINISTERIAL_17_2007_INSTITUI_O_PROGRAMA MAIS EDUCACAO.pdf)
- Saviani, D. (2009). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política*. Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 99).
- Vygotsky, L. (2002). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.
- Zucchetti, D. T., & Ferreira, A. G. (2019). Da Escola de Tempo Integral à Educação Integral: As Circunstâncias e o Ideal do Desenvolvimento Humano. In J. L. R. de Lima Severo

& E. Gonsalves Possebon (Orgs.), *Fundamentos e Temas de Pedagogia Social e Educação Não Escolar* (pp. 177-198). Editora da UFPB. <https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/587>