



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISLAINE FERNANDES MATOZINHOS SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O
PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA?**

CAMPINAS/SP

2020

CRISLAINE FERNANDES MATOZINHOS SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O
PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA?**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Debora Mazza

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Doutora em
Educação na área de concentração de
Educação.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA CRISLAINE FERNANDES MATOZINHOS
SILVA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. DEBORA MAZZA.

CAMPINAS/SP, 2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38e Silva, Crislaine Fernandes Matozinhos Silva, 1984-
Educação integral : caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da
pessoa humana? / Crislaine Fernandes Matozinhos Silva. – Campinas, SP :
[s.n.], 2020.

Orientador: Débora Mazza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação integral. 2. Gestão democrática. 3. Implementação da
educação escolar. 4. Desenvolvimento da pessoa humana. I. Mazza, Débora,
1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Integral education : possible ways for full development of human person?

Palavras-chave em inglês:

Integral education

Democratic management

Implementation of school education

Development of the human person

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Débora Mazza [Orientador]

Adriana Emília Heitemann Gonçalves Teixeira Fontes

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Jaqueline Moll

Mara Regina Martins Jacomeli

Data de defesa: 24-11-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000000249178788

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4471305999625350>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O
PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA?**

Autora: Crislaine Fernandes Matozinhos Silva

COMISSÃO JULGADORA:

Debora Mazza
Adriana Emilia Heitmann Gonçalves
Teixeira Fontes
Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis
Jaqueline Moll
Mara Regina Martins Jacomeli

Ata da defesa assinada pelos membros da comissão examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

CAMPINAS/SP
2020

DEDICATÓRIA

Dedico a...

Àquele que em todas os momentos esteve presente dando
forças e motivos para continuar – **DEUS**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, Aquele que é Onipotente, Onipresente e Onisciente. Agradeço a Ele pela fé que habita em meu coração, vida e saúde. *“Posso todas as coisas em Cristo que me fortalece” - Filipenses 4:13.* Aos meus pais Sônia e Geraldo (*in memoriam*) pelas lições de vida, conselhos e toda a força de trabalho ser em prol de “nós filhas” acreditando que alcançaríamos um futuro melhor através da educação. Às minhas irmãs Caroline e Cristiane pela parceria e apoio nos momentos de alegria e tristeza. Ao meu grande amigo Júnior Lima e sua família pelo apoio, companheirismo e contribuições na leitura criteriosa.

Antes de chegar à Faculdade de Educação da Unicamp, agradeço às minhas professoras do ensino fundamental I e II, Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Sylvia Simões Magro, Ana Maria, Vanda, Fátima, Cidinha, Dorinha (*in memoriam*), Ruth, Marlene, Cida, Euvane, Sônia, Ana Maria Biela, Cledirley e Malvina.

Meu respeito e gratidão a todos servidores públicos da Prefeitura Municipal de Campinas lotados na Secretaria Municipal de Educação, em especial faço o registro de admiração pela querida, estimada professora e Secretária Municipal de Educação Solange Villon Kohn Pelicer.

Nos percursos acadêmicos quero agradecer a professora Nora Rut Krawczyk e o professor Vicente Rodriguez, que em meados dos anos de 2012, me acolheram como aluna ouvinte na disciplina Sociologia da Educação e aos colegas do grupo de pesquisa GPPEs.

Com todo carinho quero agradecer a querida e estimada orientadora professora doutora Débora Mazza pelo aceite com a orientação, por todo apoio, cuidado e paciência nesta longa jornada, desde o mestrado. Iniciamos os trabalhos com muita seriedade, dedicação, lealdade e na qualificação de mestrado com a aprovação e indicação de passagem direta para o doutorado,

os desafios intensificaram. Mas, em todo tempo se manteve pronta para instruir-me com excelência.

No exame de qualificação do mestrado, realizado em 15 de dezembro de 2016, os membros da banca examinadora sinalizaram a passagem direta para o doutorado considerando o ineditismo devido a dissertação ser elaborada através do levantamento dos dados publicizados em diário oficial apresentando a implementação do projeto piloto de educação integral no município de Campinas, sendo um inventário desses sete anos do projeto. Ainda se propôs a discutir se a educação integral pode fomentar o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Não poderei deixar de fechar esse ciclo, sem expressar os agradecimentos a toda equipe da pós-graduação, em especial a professora doutora e ex-coordenadora da pós-graduação Mara Regina Martins Jacomeli. Aos funcionários da Faculdade de Educação pelo gentil e cuidadoso atendimento que me dispensaram durante todo o período de minha formação.

Vale destacar a importância da defesa da Universidade Pública! Defender a universidade é defender os valores intrínsecos a esta instituição, ou seja, a democracia, a autonomia intelectual, a livre expressão de pensamento, a pluralidade de ideias, o desenvolvimento humano e a busca pela preservação da vida e do meio ambiente. A universidade cabe a nobre tarefa de se dedicar a desvendar todas as possibilidades que o conhecimento oferece a vida humana. Defender a universidade pública também é compreendê-la enquanto parte integrante da sociedade que a mantém, com recursos materiais e humanos, além da produção, disseminação de um rico patrimônio cultural e científico.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Meus agradecimentos as agências de fomento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em que fui contemplada com bolsa no mestrado de abril de 2015 a dezembro de 2016, destacando a pontualidade dos pagamentos que proporcionou dedicação exclusiva a pesquisa obtendo assim o inesperado reconhecimento descrito sexto parágrafo. E assim, no doutorado, de fevereiro de 2017 a março de 2018, com bolsa pelo Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na permanência da qualidade e efetividade da pesquisa. Sua interrupção e recusa deu-se pela feliz notificação em 23 de março de 2018 com aprovação/convocação do concurso público no cargo de professora da educação básica II pela Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Campinas.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas (PRPG) pela disseminação dos editais de Auxílio Financeiro a Docentes e a Estudantes para financiamento de auxílio diário e aquisição de passagens aéreas, em que pude participar de diversos seminários, congressos e simpósios com a apresentação de trabalhos, pôsteres e também como ouvinte. Proporcionando a pesquisadora um leque de conhecimento científico, cultural e social.

Agradeço aos profissionais da Universidade Estadual da Unicamp e Diretoria Executiva de Relações Internacionais (DERI) através do Programa Santander Mobilidade Internacional Estudantes da Pós-Graduação, edital nº 65/2017, na qual realizei estudos da disciplina Sociologia da Educação, no Nucleo Socioeducativo na Facultad de Humanidades y Artes, Universidad del Rosario, Provincia de Sante Fe, Argentina sob a supervisão da professora doutora Marta Diaz. Ao professor Diego Ivan Gurvich, Director Provincial de Planificación Educativ, na acolhida a visita ao Ministerio de Educación del Provincia de Santa Fe, Argentina e aceite em participar em meados de 2017 do seminário “Processos Educativos na América Latina: diálogos sobre a Educação Básica da Província de Santa Fé, Argentina”, organizado pelas professoras doutoranda Crislaine Fernandes Matozinhos Silva, doutoras Débora Mazza e Nima Imaculada Spigolon.

Ao professor doutor Carlos Eduardo Ferraço – UFES (Vice-Presidente Regional da ANPED – SUDESTE) e a professora doutora Mara Regina Martins Jacomeli – UNICAMP, (Coordenadora do Fórum Regional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sudeste - Forpred Regional), todos em exercício de 2018, pelo convite na atribuição de secretaria local e organização da ANPED Regional Sudeste realizada na Universidade Estadual de Campinas.

A todos professores e professoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GPPES).

Aos docentes da Faculdade de Educação que lecionaram disciplinas que tive a oportunidade de cursá-las para cumprimento dos créditos exigidos no programa de pós-graduação. Agradeço à professora Sylvia Castro do Centro de Línguas da Unicamp.

Aos colegas dos grupos de pesquisas Judicialização do Direito à Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, em especial Nélia, Juliana, Gilberto, Brito, Leandro, Elaine, Maria Angélica, Patrícia Ataíde, Max, Marli, Mara e Renato.

Aos membros da banca examinadora, as professoras doutoras Adriana Emília Heitmann G. T. Fontes, Ana Elisa Spaoloni Queiroz Assis, Jaqueline Moll, Mara Regina Martins Jacomeli, Lúcia de Fátima Valente, Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, Nima Imaculada Spigolon e ao professor doutor Luis Renato Vedovato. Destaco-me como privilegiada, esse seleto grupo de profissionais empenhados em seus ofícios, aceitar e contribuir para esse trabalho de doutoramento.

Finalizo meus agradecimentos sinalizando que alguns nomes foram referidos, porém em todo o percurso, foram muito mais. Pessoas queridas, que fizeram parte da minha história e deixaram um pouco de si. Um dia ouvi e guardei, ensinamentos de minha orientadora, Profa. Dra. Débora Mazza “As coisas passam e as pessoas ficam”. Para tanto, fica a todos a rubrica: Para sempre gratidão.

EPÍGRAFE

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? O que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação - não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?

Arendt (1954, p.234).

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo analisar e discutir a política pública de educação integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP. O cenário da educação brasileira tem sido pontuado por retrocessos sociais e desmontes de direitos com a redução de repasse dos recursos fortemente marcados pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016. Na contramão deste cenário, a Secretaria Municipal de Educação tem tentado ampliar as unidades escolares de educação integral e, por intermédio da constituição de uma comissão de estudos para avaliar essa política, incrementou os objetivos de elaborar as diretrizes curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral (EMEFEI) e expandi-las para demais unidades educacionais. Promovendo a busca por uma formação humana integral e a consolidação do fortalecimento da gestão democrática e participativa na construção da escola pública de qualidade social para todos, a questão central que procurou-se responder é: Como é que o princípio pleno desenvolvimento da pessoa humana ganha materialidade na escola? Para responder a essa pergunta, o trabalho teve por objetivo geral discutir: Quais os subsídios que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas ofereceu para a garantia e efetividade desta política pública? E, por conseguinte os objetivos específicos: 1) Levantar as normativas da legislação brasileira que apontam a ampliação do tempo escolar como direito; 2) Compreender como compareceu a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto piloto e durante o processo de implementação; 3) Analisar e discutir qual a concepção de educação integral adotada, sua relação com o princípio pleno desenvolvimento da pessoa e a repercussão no currículo. Para tanto, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, concomitante com a coleta de dados de fontes documentais de natureza variada publicizadas (BOGDAN & BIKLEN, 1994). O estudo revelou que compreender a educação integral e os princípios constitucionais à promoção do pleno desenvolvimento da pessoa humana, resulta em um modelo de educação que está em prol das reflexões sobre o currículo e as vivências, que tenha força de transformação e que se coloque a serviço da construção de uma sociedade que garanta uma vida plena de possibilidades a todos os estudantes e seus familiares.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação Integral. 2. Gestão Democrática. 3. Implementação 4. Pleno Desenvolvimento da Pessoa.

ABSTRACT

The research aimed to analyze and discuss the public policy of integral education in the Municipal Education Network of Campinas-SP. The scenario of Brazilian education has been punctuated by social setbacks and dismantling of rights with the reduction of transfer of resources strongly marked by the approval of Constitutional Amendment No. 95/2016. Against this backdrop, the Municipal Department of Education has tried to expand the school units of integral education and, through the constitution of a study commission to evaluate this policy, increased the objectives of developing curricular guidelines for Municipal Schools of Elementary Education Integral Education (EMEFEI) and expand them to other educational units. Promoting the search for integral human formation and the consolidation of the strengthening of democratic and participative management in the construction of a public school of social quality for all, the central question that was sought to answer is: How does the principle of full human development gain materiality in school? To answer this question, the work had the general objective of discussing: What subsidies did the Municipal Department of Education of Campinas offer for the guarantee and effectiveness of this public policy? And, therefore, the specific objectives: 1) To raise the norms of Brazilian legislation that point to the extension of school time as a right; 2) Understand how the school community participated in the preparation of the pilot project and during the implementation process; 3) Analyze and discuss the concept of integral education adopted, its relationship with the principle of full person development and the repercussions in the curriculum. For this, the research adopted a qualitative approach, concomitant with the collection of data from documentary sources of varied nature publicized (BOGDAN & BIKLEN, 1994). The study revealed that understanding integral education and constitutional principles to promote the full development of the human person, results in a model of education that is in favor of reflections on the curriculum and experiences, that has a transformational force and that is placed at service of building a society that guarantees a life full of possibilities for all students and their families.

KEY WORDS: 1. Integral Education. 2.Human Formation. 3.Implementation. 4. Full Development of the Person.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CEFORTEPE	Centro de Formação, Tecnológico e Pesq. Educacional Prof. Milton de Almeida Santos
CEMEFEJA	Centro Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
CHP	Carga Horária Pedagógica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPE	Departamento Pedagógico
DOM	Diário Oficial do Município
EEI	Escola de Educação Integral
EJA	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
EMFEI	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Integral
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
GAP	Grupo de Apreciação Partilhada
GF	Grupo de Formação
GT	Grupo de Trabalho
HP	Horas Projeto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LOED	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
NAED	Núcleos de Ação Educativa Descentralizada
PEC	Proposta de Ementa à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Projeto Pedagógico
RMC	Região Metropolitana de Campinas
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Campinas
RPAI	Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDF	Trabalho Docente De Formação
U.E	Unidade Educacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	27
Figura 02	Vista Aérea do Centro Completo.....	28
Figura0 3	Entorno do Centro Educacional.....	30
Figura 04	Bairro da Liberdade.....	31
Figura 05	Planta Arquitetônica CIEP.....	35
Figura 06	A dimensão do golpe em curso.....	80
Figura 07	Ciclo de políticas.....	98
Figura 08	Linha do tempo dos movimentos e marcos legais.....	107
Figura 09	Vista aérea da EMEFEI Zeferino Vaz – Ano de 1997.....	117
Figura 10	Vista aérea da EMEFEI Zeferino Vaz – Ano de 2020.....	118
Figura 11	Planta da EMEFEI Padre Francisco Silva.....	120
Figura 12	Vista aérea da EMFEI Padre Francisco Silva.....	122

LISTA DE MAPA

Mapa 1	Município de Campinas.....	88
Mapa 2	Macrorregiões do município.....	101
Mapa 3	Escolas de Educação Integral por Macrorregião.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Inclusão Social.....	61
Quadro 2	Palavras-chave que compõe o conceito de educação integral localizadas nas normativas.....	65
Quadro 3	Mapeamento das leis promulgadas que sinalizam políticas de educação integral com ampliação da jornada de 1932 a 2014.....	67
Quadro 4	Abrangência do Programa Mais Educação no municípios – Período 2008 a 2014.....	73
Quadro 5	Porcentagem de escolas públicas da educação básica no Brasil com matrículas em tempo integral.....	75
Quadro 6	Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral.....	76
Quadro 7	Economia / PIB per Capita de Campinas – Período 2008 a 2017.....	89
Quadro 8	Dotação orçamentária e autonomia administrativa.....	111
Quadro 9	Comparativo das concepções	130
Quadro 10	Jornada docente.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Instâncias e mecanismos de participação institucional (IPMI).....	93
----------	---	----

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	30
2.1- Os percursores e suas contribuições: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ..	35
2.2 – A crença diante do fato: educação integral em tempo integral é direito e não uma condição de privilégio.....	42
2.2.1 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	43
2.2.2 - Centro Integrado de Educação Pública: <i>Os Brizolões</i>	51
CAPÍTULO 3 - A DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O VIÉS DO PRÍNCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.....	57
3.1 – A educação, um direito social.....	69
3.2 – Fundamentos jurídicos da educação integral.....	82
CAPÍTULO 4 – A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS.....	105
4.1 – Ressignificando os tempos e espaços para caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa	147
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS.....	181
ANEXOS	209
ANEXO I – Levantamento do Arcabouço Jurídico que sinaliza a Educação Integral no Brasil	210
ANEXO II -Portaria SME nº 79, de 12 de setembro de 2019 (Portaria constitui Grupo de Trabalho "Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Integral" e, para tal, nomear os servidores, sem prejuízo do cumprimento das demais	

funções de seus cargos para planejar e elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para as Escolas de Educação Integral, Emefeis, da Rede Municipal de Educação de Campinas, RMEC).....	231
ANEXO III – Portaria SME nº 106, de 23 de dezembro de 2019 (Constituir o Grupo de Trabalho para, sem prejuízo do cumprimento das demais funções de seus cargos, elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para as Escolas de Educação Integral, Emefeis, da Rede Municipal de Educação de Campinas.	232
ANEXO IV – Comunicado SME nº 072, de 30 de abril de 2020 (Frente ao cenário emergencial imposto pela pandemia da Covid-19, as Ações Formativas da 1ª	
RELAÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS PARA O ANO DE 2020 dispostas no Comunicado SME nº 044, de 13 março de 2020, foram reconfiguradas).....	234

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Esse trabalho de doutoramento objetivou acompanhar a implementação da política pública de educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Vale destacar que a inquietação da pesquisadora surgiu nos anos de 2013, quando atuava como estagiária e na sequência como educadora social do Programa Mais Educação em uma das escolas escolhidas para integrar o “Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas”. Tendo a escola como espaço formativo que extrapolam seus muros, instaurou o desejo intelectual em contribuir para futuras pesquisas na área da educação, em construir um material inventário dessa política pública através das publicações em diário oficial do município e demais dados públicos publicizados.

Sendo assim, a pergunta problema perseguida pela pesquisa foi: a concepção de educação integral é uma possibilidade de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa? Essa pergunta problema escondia uma hipótese resposta acreditar ser possível atribuir à escola o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Isto posto, a educação integral não é uma modalidade de ensino, porém é uma concepção de educação que coloca o aluno no centro do processo e busca o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Essa compreensão, não é um conceito contemporâneo, todavia, está atrelado as demandas do século XX. Destaca-se em proposta inclusiva, pois reconhece a singularidade dos sujeitos na construção da pertinência do projeto educativo para todos. Ainda, alinhada a noção de sustentabilidade, busca promover a equidade ao reconhecer o direito de todos, em aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas. Através da interação com as múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes. Sendo assim, uma condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Outrossim, a escola tem assumido o papel de articuladora das propostas educativas e, como tal, se converte em um espaço essencial para assegurar que todos tenham garantida uma formação integral.

Certo disso, em âmbito legal, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sinaliza que a educação é um direito de todos e dever do Estado visando ao pleno desenvolvimento da pessoa (CF.1988, art. 205). Ademais, a legislação infraconstitucional, Lei nº 9.394/1996 aponta esse como princípio e fins da educação nacional (LDB/1996, art. 2º). Entretanto, a Lei nº 13.005/2014, determina como objetivo e diretriz, contida no art. 1º, inciso V. Nesse desiderato, podemos considerar que o conceito de educação integral implementado nas políticas públicas educacionais é um garantidor ao pleno desenvolvimento da pessoa? Como esse objetivo pode ser efetivado?

A discussão da política pública educacional “Escolas de Educação Integral” se faz necessária, visto tratar de uma atual discussão eivada de velha intencionalidade. Na tratativa do estudo, intencionalidade, compreende abordar a temática como investimento de uma política social na educação, com o objetivo de combater a ineficiência do sistema educacional em relação à aprendizagem dos alunos, buscando proporcionar-lhes novos tempos pedagógicos.

As demandas e pressões por melhor oferta de escolarização básica, provenientes de novas necessidades econômicas, culturais e sociais têm apontado a educação integral como possibilidade de melhoria da oferta e qualidade da educação. De modo geral, no Brasil, os projetos implementados caminharam para a descontinuidade, truncados sob a alegação de gastos onerosos para os cofres públicos (MOLL et al., 2012). Vale destacar que a política pública de educação integral é pauta na agenda da educação, sendo um direito social (Art. 6º, CF.1988).

Diante de tal perspectiva, os direitos sociais, por sua própria natureza, invocam do poder político uma demanda de recursos para sua aplicabilidade plena, o que gera fortes pressões ideológicas e envolve escolhas políticas determinantes, tendo em vista alcançar o ideal de uma sociedade mais justa e solidária (MODESTO et.al, 2019, p. 171).

Assim, consideramos a educação integral como processos de formação humana em que acontece o tempo inteiro, ao longo da vida, em todos os espaços. Uma trajetória social e trilha individual, em que valores, linhas de

pensamento e formas de organização social se fundem com as escolhas, preferências e habilidades de cada um. Essa concepção propõe a constituição de políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias.

Ao posicionar o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico e multidimensional, a educação integral tem contribuído para reconectar o sentido da escola e da educação com a vida (WEFFORT, et al.2019). A autora Jaqueline Moll ressalta que esse conceito de educação prevê uma escola de qualidade para todos (MOLL, 2019). Assim sendo, Mazza (2019) aponta que esse conceito não é novo, é objeto de estudo de diversos autores:

Pode-se anexar a proposta de educação integral ao ideal de educação humana expresso na Paideia grega (JAEGER, 1979), a restauração do homem natural para viver a virtuosidade da realidade social (ROUSSEAU, 1979), ao projeto iluminista de instrução pública (CONDORCET, 2008), as propostas da Pedagogia Nova no século XX com Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet (DEWEY, 1959; CAVALIERE, 2002), aos desafios da formação humana no confronto entre capital e trabalho expressos na pedagogia socialista (BAKUNIN, 1989, PISTRAC, 2018), à educação como direito e não como privilégio em Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1977), aos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima e Oscar Niemayer (LIMA, 1966), ao Projeto Mais Educação (PORTARIA MEC no. 01/2016 e RESOLUÇÃO MEC/FNDE No. 17/2017), para citar apenas algumas possibilidades de filiação (MAZZA et.al, 2019, p. 23).

Ademais, Moacir Gadotti leciona com extensão e profundidade o conceito:

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O princípio da integralidade que fundamenta a educação integral está associado ao princípio da totalidade. A

educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade. Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural etc. Com a ampliação do tempo, possibilita-se também maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre docentes, entre alunos etc. O tempo integral abre espaço para maior solidariedade, companheirismo e amizade na escola. A escola precisa de muita paz e sustentabilidade para realizar sua missão. Devemos considerá-la, acima de tudo, como um organismo vivo, um conjunto de relações sociais e humanas em evolução (GADOTTI, 2009, p.97 e 98).

Todavia, vale ressaltar que educação de qualidade, requer financiamento. A educação é um bem precioso e isto tem custo, é patrimônio de um povo, é o que exige uma nação (MODESTO, 2019). Parafraseando as considerações de Darcy Ribeiro que toda educação pública de qualidade, séria, é cara (RIBEIRO, 1984).

Vale destacar que um projeto de escola de educação integral em tempo integral é compreender que o tempo escolar ampliado é condição necessária para uma formação abrangente, uma formação que contemple o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral promovendo a superação das desigualdades sociais.

De acordo Moll et.al (2012), “o aprofundamento pela democracia no Brasil, impõe o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia” (Moll et al., 2012, p.130).

[...] embora alguns dados demonstrem que a desigualdade social em nosso país esteja encolhendo, esse processo tem sido muito tímido e, no que se refere aos seus reflexos na educação, não há muito para comemorar. A distância entre ricos e pobres no Brasil continua favorecendo a disseminação de sujeitos de segunda classe, privados dos direitos fundamentais – saúde, educação, habitação etc. A esses sujeitos não é proporcionada a possibilidade de se configurarem como cidadãos plenos, *status* que ademais é exigência de uma sociedade que se quer democrática. Temos no Brasil um círculo vicioso, no qual a desigualdade social favorece a dicotomia entre os direitos dos pobres e dos ricos. Ou seja, a população economicamente menos favorecida não tem acesso real a muitos dos direitos considerados fundamentais pela própria Constituição. Dentre tais direitos, cabe destacar aqui o acesso à educação enquanto direito social fundamental, uma conquista que, se efetivada, seria potencializadora da inserção social dos sujeitos como cidadãos plenos (SILVA, 2015).

Portanto, o debate do tempo escolar ampliado compõe um conjunto de possibilidades que, a médio e longo prazo, pode contribuir para uma formação humana que visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Em suma, partimos do pressuposto que o acesso a este direito liberta o indivíduo das amarras da ignorância tendo em vista a construção de sujeitos autônomos em condições de enfrentar os desafios sociais, políticos e econômicos com ações conscientes.

Contudo, bem sabemos que houveram propostas e experiências no Brasil que tinham por objetivo a formação humana integral e assim cuidaram em ampliar o tempo escolar. Conquanto, vieram ao fracasso devido à falta de financiamento, aliado à falta de intencionalidade política, ora uma vez retomada ou a descontinuidade.

Outrossim, aludir sobre a efetivação dessa política pública é importante sinalizar que a escola deve estar em condições para receber os estudantes como toda comunidade escolar, para atender a essa proposta de educação. Quando não, prejuízos sobrevêm aos envolvidos quando não está pautada no princípio pleno desenvolvimento da pessoa humana (CF.1988, art.205). Antes, algumas questões pertinentes precisam ser analisadas, a saber: A infraestrutura está adequada para adaptar-se a um projeto de currículo integrado? Os recursos materiais e humanos atenderão as demandas dos alunos matriculados? Quais as garantias para se efetivar a jornada docente integral em uma única escola? Essa política pública educacional garante acesso e permanência dos estudantes? Qual o número de alunos por turma/sala que não provoque prejuízos à qualidade da aprendizagem?

Essa política exige mais do que compromissos, impõe que projeto pedagógico seja elaborado democraticamente, com a formação continuada de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação. Assim, será o resultado das condições de partida e daquilo que foi construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, estudantes e das comunidades (SECAD, 2009, p. 06).

Haja vista, devido as recomendações internacionais e nacionais na busca pela qualidade da educação, nota-se o empenho pelo poder público em efetivar tal projeto através no direcionamento da ampliação da jornada escolar. Para tais medidas requer planejamento e investimento para atender as demandas.

A Constituição Federal de 1988 carrega em seu texto, no título segundo, art. 5.º, “que todos são iguais perante à lei”, ou seja, é preciso fazer do direito a igualdade como princípio da cidadania e o pleno exercício da democracia. Nesse desiderato, compreende-se que todos têm o direito à educação direcionada a promoção ao pleno desenvolvimento da pessoa, cujo é a principal finalidade que se atribuí à educação, tanto nos instrumentos de direitos humanos de caráter internacional como na legislação dos diferentes países.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é sinalizado que a educação há de ter por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações. No Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais sendo promulgado o Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992, aponta o desenvolvimento no sentido da dignidade e o capacitar todas as pessoas a fim de participarem efetivamente em uma sociedade livre.

Para Kelsen (2000), o conceito de pessoa em sentido jurídico é quem por definição é sujeito de direitos e deveres; caso não esteja ligada a eles, a pessoa deixa de existir (KELSEN, 2000, p. 136). Em contrapartida, para Carneiro (2015), trata-se de um processo dinâmico que é alcançado continuamente quando a pessoa satisfaz suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas compreendem tanto aspectos formais ensinados nas escolas como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, conhecimentos específicos, a solução de problemas. E, quanto aos aspectos sociais que dependem da vida em sociedade para serem transmitidos, como por exemplo, conhecimentos gerais, habilidades, valores e atitudes.

Dessa feita, vale discorrer que uma concepção renovada de aprendizagem se inscreve na diversidade e na complexidade dos contextos históricos e socioculturais dos alunos, sendo possível projetar um maior aproveitamento escolar.

Na concepção de educação para o desenvolvimento integral, o planejamento das atividades de ensino e aprendizagem aproveitam ao máximo autoria dos professores, com o máximo de escuta e diálogo possível com seus pares e estudantes com o objetivo de estimular ciclo de aprendizagem ativa e autônoma dos estudantes. A experimentação, a personalização e a avaliação formativa são elementos importantes

quando se quer efetivamente garantir propostas contemporâneas (de metodologias ativas) equitativas e inclusivas dentro e fora da sala de aula (WEFFORT, et al.2019, p. 95).

Portanto, refere-se ao seu protagonismo social e político, rompendo com o seu tradicional isolacionismo, prevendo disposição para diálogo e para a construção de um projeto coletivo de uma educação integral (MOLL et al., 2012). A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) considerando a Constituição Federal de 1988, teve como destaque em adotar os fundamentos: a dignidade da pessoa humana (art. 01.º, inciso III); construir uma sociedade livre, justa e solidária (art. 02.º, inciso I); da igualdade de todos perante a lei (art. 5.º); dos direitos sociais (art.6º); pleno desenvolvimento da pessoa humana (art. 205); os princípios que regem ao direito à educação (art. 206); os deveres e garantias (art.208); a aplicação dos recursos ao município (art. 212) e a articulação e cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (art.214).

Assim, como o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990 reitera ao respeito, na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente. Abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (art. 17); zelar pela dignidade da criança e do adolescente (art. 18) e na mesma medida, a educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa (art. 53). Tal como Plano de Desenvolvimento da Educação instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Na sequência, com o Plano Nacional de Educação, LEI Nº 13.005/2014 que sinaliza a ampliação do tempo escolar com estratégias que promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais, tendo como diretrizes, a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania, na erradicação de todas as formas de discriminação e promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país e melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, o estudo em questão procurou analisar as ações empreendidas pelo poder público, Prefeitura Municipal de Campinas, Rede Municipal do Ensino de Campinas no que se refere a política pública de escolas de educação integral em tempo integral, em 2014, implementada inicialmente

como projeto piloto e na sequência em 2015 efetivada como política pública. Durante o período de 2014 a 2020, foi implantado em oito escolas de ensino fundamental, considerando que a elaboração do projeto piloto se deu com a participação de toda comunidade escolar.

Em 2019, o cenário da educação brasileira pontuado aos desmontes dos direitos sociais com a redução de repasse dos recursos públicos, veio a Secretaria Municipal de Educação na contramão. Ao constituir uma comissão de estudos para avaliar essa política pública; com o objetivo de expandir para as demais unidades educacionais, além de incumbir à comissão a elaboração das diretrizes curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral (EMEFI), promoveu a busca para uma formação humana integral e consolidação do fortalecimento da gestão democrática e participativa na construção da escola pública de qualidade social para todos.

Diante disso, a questão central que se procurou responder é: A educação integral pode fomentar o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Para responder a pergunta, o trabalho teve por objetivo geral discutir: quais os subsídios que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas ofereceu para a garantia e efetividade desta política pública? E, por conseguinte os objetivos específicos: 1) Levantar as normativas da legislação brasileira que apontam a ampliação do tempo escolar como direito; 2) Compreender como compareceu a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto piloto e durante o processo de implementação; 3) Analisar e discutir qual a concepção de educação integral adotada, sua relação com o princípio pleno desenvolvimento da pessoa e a repercussão no currículo.

Para tanto, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, concomitante com a coleta de dados de fontes documentais de natureza variada publicizadas (BOGDAN & BIKLEN, 1994). É inegável que pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento que compõem o campo das Ciências Humanas têm optado pelas pesquisas qualitativas a fim de que possam alcançar seus objetivos de pesquisa. Essa opção não nos causa estranheza uma vez que as pesquisas de natureza qualitativa trazem em seu bojo, segundo Bogdan e Biklen (1994), o interesse e a preocupação com cinco aspectos: 1) o contexto dos seus estudos; 2) as palavras e imagens recolhidas (e não os números); 3) o processo (e não

apenas os resultados); 4) a análise indutiva dos dados (e não a obstinação de recolher dados para confirmar uma hipótese construída previamente) e 5) a forma como diferentes pessoas dão sentido à vida ou às questões das mais diversas ordens.

Portanto, os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente. (BOGDAN e BIKLEN, 1994). No âmbito da fundamentação teórica, Triviños (1987) aponta que a busca bibliográfica orientada pelos conceitos básicos de uma teoria servirá para compreender, explicar e dar significado ao assunto que lhe interessa, de forma a familiarizar-se com ele.

Sendo assim, seguindo as normas da *ABNT/NBR 14724:2020* este texto de apresentação pública da pesquisa de doutorado traz a introdução como capítulo um e na sequência apresentamos no segundo capítulo as contribuições do Manifesto do Pioneiros da Escola Nova de 1932 para as políticas públicas de educação integral, documento histórico, materializado por uma geração de educadores que tinham por objetivo a questão da formação humana integral como um projeto de nação. Aludimos as contribuições teóricas dos precursores desta concepção de educação, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, discutindo as primeiras experiências implementadas no Brasil.

No terceiro capítulo levantamos e discutimos as normativas que fundamentam essa política sob o princípio constitucional dignidade da pessoa humana. Entendemos que a efetivação desse direito não se resume apenas ao oferecimento da vaga em escola de educação integral, quando perpassa por esse viés. Fagnani (2014) ressalta que “o que venha ser esse direito em pauta nas condições de acesso e permanência de todos os envolvidos, qual a concepção de educação, o currículo integrado, o investimento em infraestrutura, recursos humanos e financiamento” (FAGNANI, 2014, p. 1000). Adotar o princípio da dignidade da pessoa humana como valor básico do estado democrático de direito é reconhecer o ser humano como centro e o fim do direito. De acordo com o Prof. Dr. Tércio Sampaio Ferraz Júnior, para que não caíssemos em apenas recortes da lei, optamos em analisar e discutir os textos legais, relacionando o law “a letra da lei, a norma escrita”, pois o fato de estar na lei não garante a efetivação deste direito, como o right “o direito em si”,

amparados pelo Direito Educacional (FERRAZ JR, 2003; JOAQUIM, 2015; ASSIS, 2012).

Discorremos no quarto capítulo a caracterização do município no contexto de interconhecimento nas questões geográficas, econômicas e políticas, a organização do sistema municipal de ensino, as etapas da implantação do projeto piloto de educação integral a efetivação da política pública na rede municipal. Explicitamos também as ações empreendidas pelo poder público estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Ainda, em anexos, é importante salientar os esforços da pesquisadora para a coleta de dados publicizados, o levantamento de palavras-chave que sinalizam a compreensão do conceito e linhas cronológicas que apontam a educação integral no arcabouço jurídico. Por meio de portaria municipal, conjuntamente com a Comissão de Educação Integral/ Núcleo de Educação Integral/Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas debruçou-se em esforços para a reflexão, discussão e avaliação desta política pública. Dessa feita a Comissão de Educação Integral instituída pela Portaria SME Nº 106, 23 de março de 2019, percorre até este período com produções para a elaboração das diretrizes curriculares para as escolas de educação integral.

Encerramos o trabalho com o resgate histórico da política pública de educação integral em tempo integral e seus desafios que há anos enfrenta diante da travada luta de correlação de forças e em busca aos direitos de aprendizagens e persistimos nos indagando sobre a possibilidade da escola horizontal o pleno desenvolvimento da pessoa.

CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Abrimos este capítulo com a análise e discussão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, um documento histórico que para Fernando de Azevedo “o Manifesto é um documento vivo e atual”. De acordo com a autora Libânia Nacif Xavier, “(...) rememoremos o Manifesto com vistas a extrair dele os sentidos, as reminiscências e as referências com as quais nós, educadores de hoje, elaboramos as nossas concepções a respeito dos problemas e das possibilidades de construção de uma sociedade democrática” (XAVIER, 2015, p. 134).

É preciso, porém, destacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelágicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços (AZEVEDO et al., 2010, p.39).

Segundo Geribello (1977), Anísio afirmava em suas obras que o passado é extremamente importante como uma luz que esclarece o presente e facilita sua melhor compreensão. Escrito e assinado por vinte e seis intelectuais, lutaram em defesa de uma educação de qualidade para todos, pois a consideravam, retardatária. Diz de passagem retardatária, porquanto o texto do Manifesto coloca explícito essa afirmação:

De fato, porque nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? A escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação (AZEVEDO et al, 2010, p. 35-36).

Conforme Azevedo et al. (2010), o sistema educacional ainda não estava a altura das necessidades modernas do país: estaria fragmentado e desarticulado. Em 1932, deu-se o lançamento do Manifesto resultado da IV Conferência Nacional de Educação de 1931, evento com a temática "As grandes diretrizes da educação popular", organizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada no Rio de Janeiro em 1924.

A pesquisadora e autora Simonini (2015) fez a investigação das cinquenta e sete cartas enviadas pelos intelectuais que subscreveram o Manifesto. Com trocas epistolares, as trajetórias dos correspondentes revelavam o cotidiano de cada um. Fernando Azevedo foi a figura aglutinadora, tinha a consciência de manter todos os signatários unidos. O documento foi divulgado nos principais jornais da mídia impressa do país, contudo, o desejo foi além, tornara-se um livro.

Trocamos, enfim, o romantismo estéril pelo idealismo prático e, por isso, fecundo; o sonho entorpecente pela realidade penosa; o brilho pela solidez; o ceticismo pela afirmação e as longas esperanças que enervam pelas atividades construtoras de uma geração viril, que, lutando por um ideal, aceita as condições do pensamento, da vida, das aspirações e das necessidades modernas. A campanha pela educação nacional é a grande obra, e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração, em cujo grupo sólido vieram incorporar-se, identificadas pelos mesmos ideais, outras figuras eminentes. **Eu tive a fortuna de ver reunidos, um dia, numa obra comum, em convívio de todas as horas, alguns dos vultos mais representativos dessa nova mentalidade que se espalhou; não se pode reunir. Mas os grandes ideais que nos uniram continuam a inspirar o pensamento e a ação de todos esses educadores que as circunstâncias afastaram, mas não tiveram forças para dividir e abater** (AZEVEDO et al., 2010, p. 22, grifo nosso).

Para Jorge Nagle, o Manifesto dos Pioneiros é uma herança, um tesouro inestimável. Além de seus princípios e valores, existe um modelo de como operar. Tornou-se um norteador, "uma bússola" na formulação dos planos de educação, na qual afirma a luta e o debate em torno da democratização do acesso à escola pública (CURY, CUNHA, 2015). Esse tem servido para a discussão de problemas contemporâneos da educação brasileira e para a revisão das questões históricas da nossa sociedade. A autora Clarice Nunes retoma resumidamente características fundamentais elencadas por Paschoal

Lemme que, assim como os outros reformadores tinham a intenção de materializar por meio da escrita um modo de afirmar o direito à educação:

[...] a concepção de educação integral para todas as classes sociais; a educação como direito dentro do princípio democrático de igualdade de oportunidades para todos; o dever de o Estado assegurar esse direito, tornando-se, assim, a educação uma função essencialmente pública; a escola única, obrigatória pelo menos até os dezoito anos de idade, gratuita, laica, em regime de igualdade para os dois sexos; a adoção pelo Estado de uma política global e nacional para todos os níveis e modalidades de educação e ensino; a adoção do princípio da descentralização administrativa; métodos, processos e avaliação da aprendizagem concebidos à luz das conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas; a constituição de um sistema de educação a partir de planos definidos do jardim da infância à universidade; a formação do professorado num espírito de unidade (NUNES, 2015, p.54).

Uma de suas grandes contribuições na organização da esperança e reconstrução da nação foi apresentar a escola como tema central da agenda pública, mesmo com as críticas à fragmentação das várias reformas da educação em curso nos estados brasileiros. Através do documento instaurou ideais pela valorização da educação pública, sinalizadas em propostas políticas como nunca antes outro documento havia feito. Assim, se apresenta como movimento político na medida em que articula a questão educacional a um projeto de reconstrução nacional, “(...) o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação” (AZEVEDO et al, 2010, p 38).

O documento dava visibilidade e organização a defesa de um sistema único de ensino, público, laico e gratuito. Os princípios nele firmados nortearam a discussão da comissão, decerto, Fernando de Azevedo propôs fixar na V Conferência Brasileira de Educação as normas de estruturação do sistema educacional brasileiro que foram defendidas pela Associação Brasileira de Educação na Constituinte de 1934 (CURY, CUNHA, 2015). A estreita relação entre a educação e a democracia desenhada no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e no Manifesto dos Educadores de 1959 foi retomada em outros contextos:

[...] resultou na produção de outros documentos, tal como a Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, no contexto de elaboração da Constituição de

1988. Não por acaso, esses documentos reafirmam o direito de todos ao ensino público; a responsabilidade do Estado com a garantia do acesso à educação escolar; as formas democráticas de organização do sistema de ensino e de funcionamento da escola, além da centralidade do trabalho docente (XAVIER, 2015, p. 138).

De acordo com Nunes (2015), ao afirmar os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, o Manifesto tocava a escola como potencialidade, como vir a ser, a exigir a intervenção nos seus aspectos materiais e simbólicos. Posto que, no plano de reconstrução nacional contra o empirismo dominante, o propósito seria criar e divulgar o conhecimento científico para a solução dos problemas nacionais e despertar no povo a consciência de suas necessidades. O trecho da introdução “A atitude brasileira em face dos problemas”, elucida a inquietude dos educadores:

E – o que é mais grave – além de não cuidarmos da solução de problemas fundamentais antes que viessem a se agravar sob a pressão de causas exteriores, deixamos de criar e organizar o nosso aparelho de cultura, para habilitar as novas gerações a enfrentá-los e a resolvê-los, numa época em que se acentua por toda a parte a intervenção da ciência na direção dos negócios públicos, entregues até então ao instinto dos povos e ao capricho do governo (AZEVEDO et al., 2010, p.17).

Para Azevedo et al. (2015), os signatários tinham a crença que era preciso examinar os problemas da educação do ponto de vista não de uma estética social, mas de uma sociedade em movimento. Não aos interesses da classe dirigente, mas aos interesses de todos. Assim para poder abraçar pela escola, que é uma instituição social, um horizonte com possibilidades de formação ao pleno desenvolvimento da pessoa.

Tratando das finalidades da educação, o projeto da escola nova desprende-se dos interesses da classe dominante, assumindo uma formação humana. Teve por objetivo organizar e promover o desenvolvimento integral do ser humano em cada uma das etapas do crescimento (AZEVEDO et al., 2010). Ainda carrega a concepção de escola contra as tendências exclusivamente passivas, intelectuais e verbalistas da escola tradicional, mas sim, a proposta curricular está voltada à base de atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo.

Portanto, o Manifesto sinalizava as funções do Estado,

Mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de

considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminente pública, que ele é chamado a realizar (AZEVEDO et al., 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, o modelo de escola única, estava assentado o princípio do direito biológico; a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação são outros princípios em que assenta a escola unificada. Para tanto, o documento traz a definição de cada um deles:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas, alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola, quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. *A gratuidade* extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e que **estejam em condições de recebê-la**. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e que se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos dezoito anos, é mais necessária ainda **na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem**, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. *A escola unificada* não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselhem suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições a educação em comum ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação (AZEVEDO et al., 2010, p.46, grifo nosso).

Logo esses princípios fundamentais são consagrados na legislação universal como condição essencial para a organização de um sistema educacional, relacionados com o direito do indivíduo. Notamos que no plano de reconstrução educacional do Brasil há condições precisas sociais, econômicas, políticas e administrativas. É claramente definida em suas linhas, a nova política educacional.

Consideramos as contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova como um compromisso maior, criado e materializado por uma geração, uma sociedade educada e que, nessa direção, empenhou seu trabalho, o melhor do seu conhecimento e dos seus esforços, e toda a sua esperança. Tem a potencialidade de despertar-nos o interesse à ação em que costumam se

desencadear aqueles “que pensaram sua vida e viveram seu pensamento”. Assim como Anísio Teixeira viveu e morreu por seus ideais.

2.1- Os precursores e suas contribuições: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro

As trajetórias destes grandes referenciais teóricos, Anísio Spínola Teixeira e Darcy Silveira Ribeiro, mantiveram-se na defesa do direito à educação com qualidade para todos. Ambos marcaram profundamente a história da educação brasileira, idealizaram outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde a cidadania seria um fato, não uma retórica político-partidária (MOLL et al., 2012).

Assim, consideravam a escola pública a força motriz para pensarmos a sociedade. Em suma, Darcy Ribeiro enfatizava que “a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura”. Anísio ressaltava que a escola pública produz a democracia, “é o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza” (TEIXEIRA, 1994, p.07).

Porém, para funcionar eficazmente deveriam ser implementadas políticas públicas como o projeto de escola de educação integral.

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais lato da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber. Por isto mesmo a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Nota-se no discurso de Anísio a compreensão que todos teriam o direito de uma educação que extrapolasse a mera instrução. De modo, que tanto para Anísio como Darcy a educação integral constituiria o caminho fundamental, instrumento necessário para as mudanças pelas quais o Brasil deveria passar para adentrar à modernidade.

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité estado da Bahia, de família abastada com influências na política, considerado cardeal da educação brasileira, conduziu sua gestão entre batalhas cruzadas, pelas quais lutava com garra para alterar o cotidiano da escola pública. Com formação em colégios jesuítas consolidou sua fé, que acabou sendo vivida na vida pública, numa espiritualidade produzida por inquietação e dúvidas.

Nele a definição da espiritualidade estava ancorada naquilo que o mobilizava, a defesa da democracia e da educação para democracia, motivo de sua devoção. As consequências de sua defesa deram-se ao enfrentamento das hostilidades de todos aqueles que insistiam nos valores antidemocráticos e na imposição de políticas que iam na contramão da redistribuição da educação como bem social (CURY, CUNHA, 2015).

Salienta Geribello (1977), que o caminho trilhado pelo educador baiano parte de sua formação humanística, calcada nos pressupostos do tomismo até encontrar-se com John Dewey em 1928, reunindo então, numa proposição de educação para o Brasil, as grandes contribuições do pensamento filosófico científico do pragmatismo e do funcionalismo, adquiridos nos Estados Unidos da América. Encontro esse que se constituiu o divisor de águas do seu pensamento sobre a educação.

[...] pensamento de Dewey, pretendeu criar novas bases para o reconhecimento da “autoridade pedagógica”. Bases que dispensassem a existência de um acervo cultural fechado de antemão e que permitissem a livre expressão e desenvolvimento das diversas individualidades e culturas, apostando na possibilidade de um encontro delas em algum ponto a ser descortinado. Não por acaso, foi nos Estados Unidos que o pensamento escolanovista mais se desenvolveu e onde sua prática foi mais consistente. Isso está relacionado à própria característica da formação social americana. Sua pluralidade étnica e cultural demandava um tipo de escolarização da qual emergissem cidadãos capazes de construir uma identidade cultural coletiva. Em síntese, o movimento escolanovista, ainda que minoritariamente, trouxe para a área educacional a compreensão de que a democracia é mais do que uma forma de organização das estruturas imediatamente políticas. O entendimento da democracia como uma “forma de vida

associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” estava presente no pensamento que fundamentou o movimento renovador (CAVALIERE, 2002, p. 256 – 257).

Diálogos e aprendizados com John Dewey na Universidade de Columbia foram os fundamentos em que Anísio Teixeira adotou em relação à crença no ser humano e que refletiu em toda sua práxis: sua obra e suas ações à frente dos cargos políticos que ocupou. Sendo assim, Anísio compreendia a educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência. Ressalta a pesquisadora e professora da Universidade Estadual de Campinas Mara Regina Martins Jacomeli (2004) que “a escola era pensada não como espaço de preparação do indivíduo, mas ao contrário, para um futuro rigorosamente desconhecido” (JACOMELI, 2004, p. 185).

Os dois polos da formação humana que exige a democracia são personalidade e cooperação. Portanto, a educação democrática faz do homem um ser capaz, uma individualidade e um ser responsável pelo bem social. A educação intencional e organizada torna-se o processo das modificações necessárias na formação do homem, mas não é qualquer educação que produz democracia, somente a que for intencionalmente planejada para realizar esse regime político e social (GERIBELLO, 1977).

A democracia assim não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a educação e a escola vão ensinar ao educando, fazendo-o um *socius* mais que puro indivíduo, em sua experiência de vida, de maneira que estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver sejam aspectos diversos de participação, a qual o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressiva que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade democrática (GERIBELLO, 1977, p. 151).

A educação, numa sociedade democrática, para Anísio Teixeira, é o “problema político por excelência de uma nação”, é a formação do homem para a vida democrática. Sendo o problema básico: econômico, político e social. “O problema econômico, porque resolve o da igualdade de oportunidades para todos; político, pois habilita ao uso das franquias políticas e o social em razão de criar a única hierarquia que não é iníqua, a do mérito e a do valor” (GERIBELLO, 1977, p. 152). Portanto, num governo democrático, nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é tão urgente como a de traçar orientações para essa reconstrução e estudar os meios de provê-la com segurança indispensável.

Nesta ótica, Darcy Ribeiro, em sua obra “Nossa Escola é uma Calamidade” faz o mesmo apontamento com outras teses:

O Senador João Calmon chamou a atenção, uma vez, com muita eloquência, para o fato de que o Brasil optou pela eletricidade em lugar da educação. E o provou, demonstrando, de um lado, o brilhante desempenho de nosso país em conseguir dinheiro para multiplicar a geração de energia elétrica de que resultou, até, produzirmos mais do que era necessário. E, de outro lado, o contraste desse desempenho com o da educação. O apoucamento crescente do dinheiro que se destinava ao sistema educacional foi paralelo ao incremento simultâneo das contas da eletrificação. Eu não sou contra a eletrificação, nem o senador o é. Nós ambos somos a favor da educação. Contrastamos os dois desempenhos para indicar que há uma opção implícita. É claro que a eletricidade e os viadutos respondem a certas necessidades. Minha tese, porém, é de que há um pré-requisito do Estado democrático moderno, há necessidade elementar de edificação nacional, que é assumir a responsabilidade de formar a cidadania pela educação através de uma rede pública de ensino. Enquanto em todo o mundo se atendeu, primeiro, à escola e só depois a outros encargos, aqui, entre nós, a educação foi deixada a léu e até se reduziram progressivamente os compromissos públicos para com o ensino (RIBEIRO, 1984, p. 24).

Outrora, Anísio faz a crítica que essa reconstrução só poderá ser efetiva através de duas ordens: a primeira é dupla, política e financeira, e a segunda, profissional, visto que a política se referia a necessária deliberação governamental que deve atingir a todos os cidadãos, enquanto, a financeira é também essencialmente política, pois depende do esforço conjugado das diversas esferas governamentais para o levantamento de recursos e a aplicação dos mesmos em âmbito nacional. Só assim ocorreria a realização de uma obra de incorporação dos homens a sociedade igualitária e democrática do Estado moderno. Porém, a segunda é de ordem profissional e só poderá ser resolvida pelos educadores e professores, em ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização (GERIBELLO, 1977).

Dentro dessa perspectiva salientada por Anísio compete ao governo da educação participar da sua permanente evolução, sofrendo todos os embates de um estado de liberdade, cujo resultante seja o progresso. É a maneira de manter, conservar e cultivar as verdadeiras condições de desenvolvimento. O educador baiano considerava que se o nosso interesse fundamental é pela vida, aprender é adquirir um novo modo de agir. A escola deve, pois, preparar-se para dar ao educando um ambiente social em que ele possa viver plenamente. No entanto,

é necessário que a escola leve o estudante a uma situação real de vida, onde possa exercitar todas as características intelectuais, emocionais e morais de sua personalidade.

Geribello (1977) sinaliza a compreensão de Anísio à escola progressiva, local onde as atividades organizam-se com o máximo de oportunidades para o crescimento e desenvolvimento harmonioso e integral do homem. A escola passa a ter como finalidade contribuir para o desenvolvimento da inteligência e personalidade do indivíduo, a plena participação aos direitos e deveres da sociedade.

A escola tem de fazer que programas e métodos sejam experiências e atividades da própria vida, conduzidas de modo a aguçar e alertar a inteligência do educando, a fim de que este compreenda os segredos e incertezas de um mundo complexo, mutável e seja suscetível de simpatia, de tolerância para com as tendências mais opostas, sem levar em contas as diferenças individuais ou da história de cada um, para poder reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga. Essa escola visa ao enriquecimento de uma verdadeira fraternidade humana (GERIBELLO, 1977, p. 168-169).

Nesse diapasão, essa escola pressupõe que sua finalidade seja ofertar oportunidades para a aquisição dos instrumentos fundamentais para a cultura. Anísio insiste na escola que se renova, que se reorganiza, que não fornece apenas as informações da velha escola, mas cabe-lhe ainda aparelhar a criança a ter uma atitude crítica de inteligência. Portanto, esse movimento constituído, uma mudança de mentalidade, uma emancipação, a plena consciência de um desígnio coletivo, só se tornará realidade com o homem sendo construtor de seu país (TEIXEIRA, 1976).

Darcy Silveira Ribeiro, nascido em 1922, filho da renomada professora alfabetizadora de adultos Mestra Fininha, natural de Montes Claros interior do estado de Minas Gerais. Antropólogo, cansado do discurso acadêmico de sua época, que ignorava a situação brasileira e privilegiava o ponto de vista europeu, propôs uma abordagem transformadora para o país que saísse da academia e repercutisse na realidade.

Dedicou-se aos estudos dos homens com caráter “antropológico”, um viés mais lato que englobava o desenvolvimento físico, material, cultural, fisiológico e psicológico. Muitas das ideias veiculadas por Darcy sobre a educação tiveram origem em suas pesquisas relacionadas às experiências, os costumes e

tradições das tribos indígenas. Assim, somente interessou-se a trabalhar ativamente pela educação depois de conhecer Anísio Teixeira de maneira que as causas defendidas pelo educador baiano, tornaram-se suas também.

Aprendi com o mestre Anísio Teixeira - e as duras penas tento cumprir este preceito – que o compromisso do homem de pensamento é com a busca da verdade. Quem está comprometido com suas ideias e a elas se apegar, fechando-se à inovação, já não tem o que receber nem o que dar. É um repetidor. Só pode dar alguma coisa quem está aberto ao debate (RIBEIRO, 1984, p.07).

Darcy exprimia amorosidade ao falar sobre a educação, “a educação é uma das causas da minha vida, falo sempre dela emocionado e com o coração na boca” (RIBEIRO, 1984, p. 07). Proferia críticas à escola primária elitista, com efeito recebia as crianças das classes populares, tratando-as como fossem iguais as oriundas das classes privilegiadas. Tornava-se como peneira, excluindo-as da escola, tratava-se da reprodução social da desigualdade. Explicitava que:

A criança popular urbana, que vive nas condições precárias, nas favelas ou na Baixada Fluminense, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas. O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por malformações se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. Sua fala é também peculiar e atravessada aos ouvidos da professora. Toda a sua inteligência está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma, em esforços nos quais alcança uma eficácia incomparável. A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é fácil no uso do lápis e na interpretação de símbolos gráficos, e chega à escola altamente estimulada pelos pais, através de toda espécie de prêmios e gratificações, para aprender rapidamente. Ocorre, porém, que todos vão à escola e ali competem. Mas o menino rico, felizmente não tem jamais de lutar pelo sustento, nem de cuidar dos irmãos e raramente cai na delinquência. Nessas circunstâncias, um desempenho natural e inevitável é valorizado e premiado pela escola e o outro é severamente punido (RIBEIRO, 1984, p. 68-69).

Denunciava a grave deficiência intrínseca da sociedade brasileira, a incapacidade de educar a população, como a incapacidade de alimentá-la “se devem ao próprio caráter da sociedade nacional, uma sociedade enferma de desigualdades” (RIBEIRO, 1984, p. 43). Para Ribeiro (1984), o fracasso brasileiro na educação devia a grande incapacidade de criar uma escola pública generalizável “a todos” que funcionava com o mínimo de eficácia. Acirradas foram as defesas por Darcy que o fracasso escolar não é culpa da criança pobre. Mas sim, o descaso do Parlamento:

Culpas maiores temos todos nós, que exercemos cargos e funções públicas de qualquer nível, em que se tomam decisões que afetam a escola. Fomos nós que negamos **os recursos materiais mínimos indispensáveis**. Fomos nós que a oneramos com regalias clientelística, dadas ao magistério por motivos eleitorais. Fomos nós que a deformamos por instalações demagógicas e fúteis, estendendo desmesuradamente a duração do primeiro grau e juntando crianças de condições desparelhadas. Fomos nós que a falsificamos, exigindo que em lugar de sua função efetiva e indispensável, que é ensinar a todas as crianças a ler, escrever e contar, exigimos que se fizesse uma oficina de profissionalização precoce (RIBEIRO, 1984, p. 53, grifo nosso).

Ademais, para reverter essa situação, seria necessário criar uma escola pública, uma escola para o povo, uma escola honesta nas palavras de Darcy, que tenha como tarefa encarar e vencer as dificuldades objetivas que a maioria do alunado enfrenta para alcançar um desempenho eficaz na educação primária. As tarefas desta escola seria especializar o corpo docente, produzir material adequado às necessidades dos alunos, assumir a postura da receptividade com os alunos e obviamente tem que ser uma escola de seis horas de atenção diária” (RIBEIRO, 1984, p.69). O antropólogo indignava-se com o sistema de ensino brasileiro, a escola simulatória, fazendo de conta que ensina. Anísio chamaria de escolas do improviso, “(...) para preencher a formalidade de nada mais precisa do que funcionários que entendam suas fórmulas” (TEIXEIRA, 1994, p. 176). Defendia a escola do dia todo,

“Em todo o mundo se considera que cinco a seis horas de atenção direta e continuada do aluno por seu professor é a jornada mínima admissível. Isto é o que a criança chinesa, canadense ou a francesa necessita como o mínimo para aprender a ler, escrever e contar. Como esse mínimo é negado às nossas crianças, o resultado só pode ser o que se conhece, a escola do faz de conta” (RIBEIRO, 1984, p. 52).

Darcy Ribeiro ressaltava que a grande crise que nosso país atravessava, seria a crise cultural, pois a escola pública é o elemento essencial de integração do Brasil na civilização moderna. Assim, sua trajetória nos leva a crer que acreditava na criação de instituições de difusão da cultura legítima aos setores populares. Associada a socialização por meio da escola, constituíam contribuições decisivas para contrapor a situação de opressão em que se encontrava o povo brasileiro. Para ele, a revolução necessária é que levaria o povo ao encontro de si mesmo, superando o preconceito, a tolerância e valorizando sua origem.

Sendo assim, entre vários questionamentos um deles seria: Qual o desafio cultural do Brasil? Sem dúvidas a resposta seria para Darcy:

“Manter escolas boas” para toda a criança. Oferecendo às crianças o curso primário que se dá no mundo inteiro, que dominem as habilidades da leitura, escrita e saibam contar e concomitante a informação cultural básica, só assim poderia preencher o requisito da integração na civilização, um povo capacitado a interagir em pé de igualdade com os demais” (RIBEIRO, 1984, p. 71).

Darcy compreendia que o caráter democrático que urgia imprimir à escola pública e ao ensino nela ministrado, passava pelo reconhecimento positivo das características culturais do alunado. Isso nos leva a inferir que a democracia constituída nesse processo seria o resultado das mudanças operadas na própria autorrepresentação do povo brasileiro, pressupondo uma reconciliação com sua história e um pacto coletivo para a reconstrução de seu futuro (CURY, CUNHA, 2015).

2.2 – A crença diante do fato: educação integral em tempo integral é direito e não uma condição de privilégio

Em tempos de campanhas eleitorais a bandeira da escola de educação integral com a ampliação da jornada faz parte do discurso político como uma condição de privilégio a sociedade. Embora deveria a ser um dever e constar como uma política de estado, a persuasão soa na crença que este ou aquele determinado partido lutará para a implementação desta política pública educacional. A crença para Michel Certeau não é propriamente o objeto de crer “um dogma”, mas o investimento das pessoas em uma proposição, o ato de enunciá-la, considerando-a verdadeira (CERTEAU, 1994).

Os candidatos se colocam numa posição de “salvadores da pátria”, omitem em seus discursos que este tema da agenda é uma discussão antiga, que grandes educadores já lutaram pela sua implementação e efetivação no sistema de ensino. Todavia, se investigarmos e analisarmos o arcabouço jurídico iremos mapear que esse direito está sinalizado nas normativas, indicando uma educação necessária para o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Bem sabemos que os projetos implementados tanto de Anísio Teixeira como de Darcy Ribeiro, Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), sofreram diversas críticas até que os governos sucessores não deram continuidade ao programa. No caso dos CIEPs nos anos que seguiram a implantação dos primeiros centros, o governo do Rio de Janeiro foi assumido por distintas gestões. Ora criaram condições para o funcionamento dessas escolas, ora relegaram ao esquecimento, ou seja, os governos contrários transformaram em escolas de tempo parcial.

A professora Lia Faria relata que a construção de uma escola pública esbarra na continuidade dos projetos instituídos por um governo quando assume o poder, pois assim não haveria desperdício de dinheiro público. Ainda faz a crítica dos governantes não darem continuidade a projetos por não serem de seus partidos, ou seja, como se a escola pública pudesse ser propriedade deste ou aquele partido.

Um dos colaboradores da obra Caminhos da Educação Integral no Brasil, Jaime Giolo, professor e ex-reitor da Universidade Federal Fronteira do Sul, relata que essas experiências foram truncadas sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos (MOLL et al., (2012). De grosso modo, não podemos deixar de mencionar que não se faz uma educação de qualidade sem financiamento. A educação é um bem precioso e isto tem custo, é patrimônio de um povo, é o que erige uma nação. Ribeiro (1984) afirmava que toda educação pública de qualidade séria, é cara.

2.2.1 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro¹

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi idealizado e construído para ser uma escola republicana, com a ampliação da jornada, com uma formação

¹ Anísio Teixeira referia-se ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro como a primeira demonstração de escola modelo de educação integral (TEIXEIRA, 1994, p.162).

humana integral, tendo o aluno como o centro do processo de aprendizado e a educação voltada para preparar o verdadeiro cidadão consciente de seus direitos e deveres. Em suma, seria uma escola integrada, que pudesse fazer a diferença no processo educativo, uma educação de qualidade. Foi inaugurado nos dias vinte e um do mês de outubro dos anos de mil novecentos e cinquenta, município de Salvador estado da Bahia, em que constituía um projeto popular voltado para a inclusão social.

A educação integral representava para Anísio Teixeira o modelo e a solução para a política educacional brasileira.

Desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização. Além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educa-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1994, p. 174).

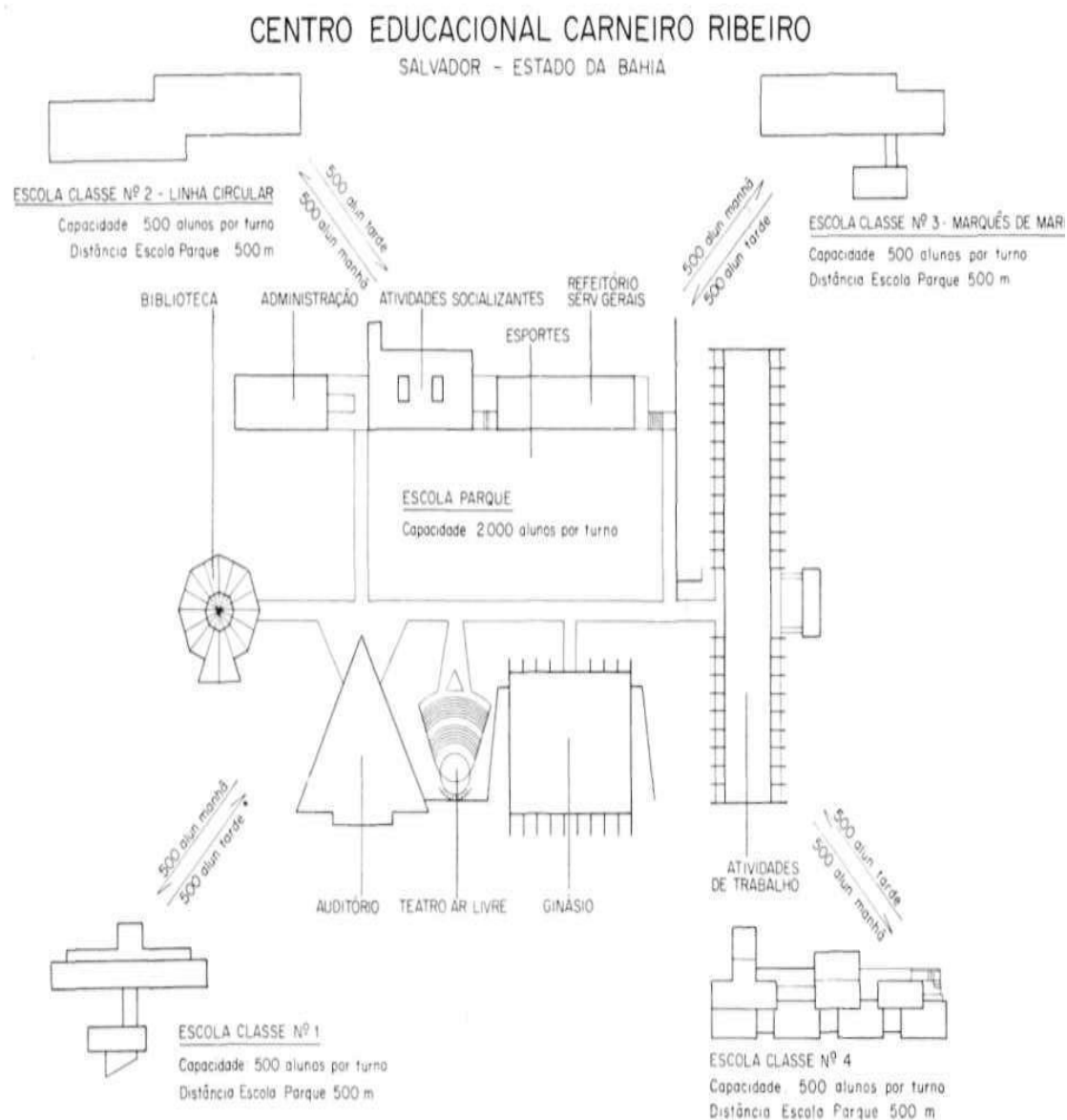
Anísio proferiu suas palavras ao governador da Bahia “não se pode fazer uma educação barata, assim como não se pode fazer guerra barata” (TEIXEIRA, 1994, p. 175). A organização do centro educacional teria o dia escolar dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro com atividades de oficinas de trabalho, com horário de funcionamento das 07h30m às 16h30m.

Com as escolas-classe e a escola-parque delineou o currículo com a multiplicidade das práticas educativas e seus espaços, sendo eles: teatro, biblioteca, educação física, pavilhão de trabalho, artes plásticas, jornal, rádio e banco econômico. O centro constituiu uma imagem viva em prol dos benefícios da educação integral, ou seja, esse projeto assumiu uma concepção viva em prol do que venha a ser uma concepção de educação integral, o processo educativo que considera o educando na inteireza da sua individualidade, desenvolvendo todos os aspectos da personalidade e procurando afirmar nele os valores maiores da pessoa humana (EBOLI, 1971). A autora endossa que cada um e todos devem participar da obra cultural e somente o Estado tem condições de oferecer a todos uma escola de currículo completo e dia letivo integral.

Portanto uma escola onde o estudante, dispondo de todos os meios e instrumentos de conhecimento, usufrui de condições propícias para empregá-los, vivenciando por si mesmo experiências enriquecedoras, descobrindo suas

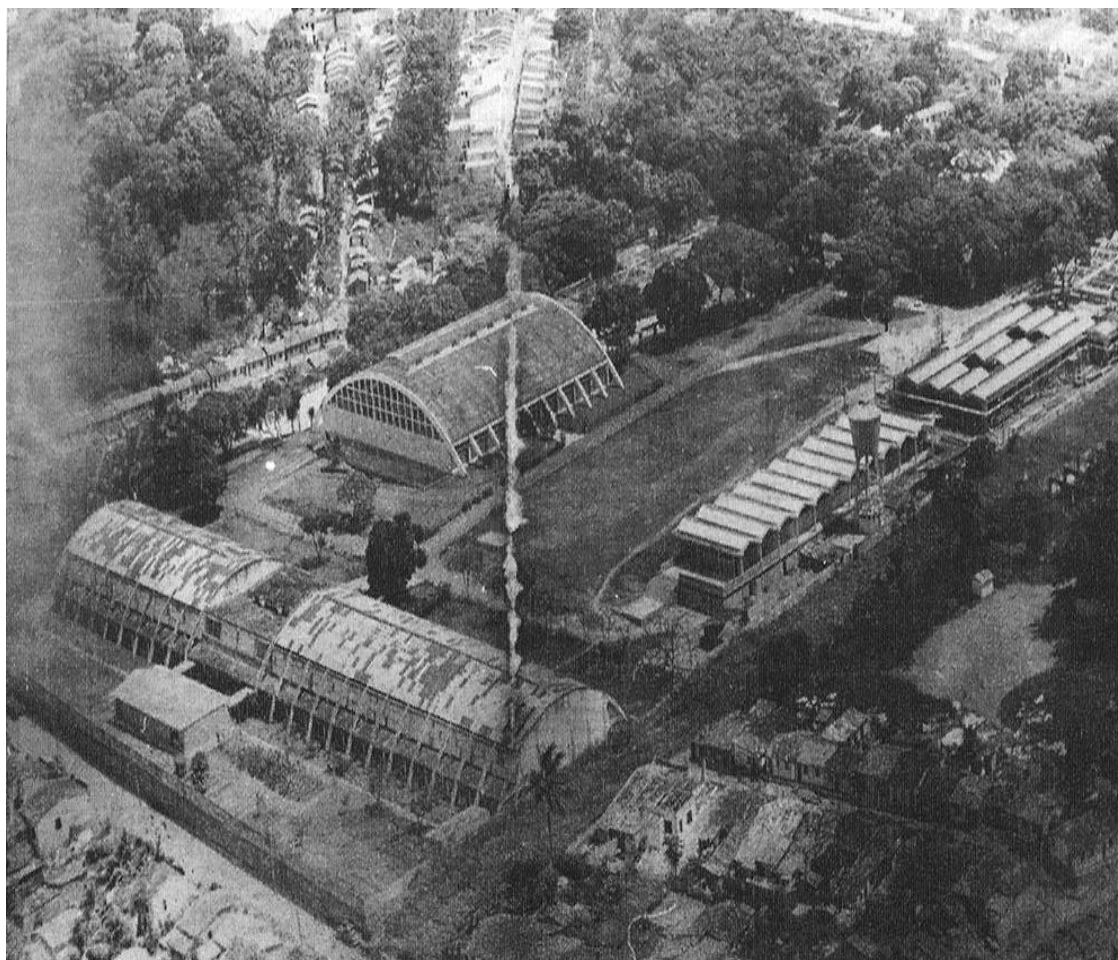
virtualidades e penetrando no conhecimento da natureza e da humanidade que o rodeiam e o influenciam. Para Anísio Teixeira, a arquitetura escolar deveria ser dinâmica, assim combinar com os aspectos da escola tradicional, com os da oficina, do clube de esportes e recreio, da casa, do restaurante, do teatro, compreendendo um programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais.

Figura 1 – Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: <http://www.diogenesreboucas.com.br/centro-educacional-carneiro-ribeiro-escola-parque/>.

Figura 2 – Vista Aérea do Centro Completo



Fonte: <http://www.diogenesreboucas.com.br/centro-educacional-carneiro-ribeiro-escola-parque/>

Para tanto, o Centro Educacional que estava situado no epicentro de uma área demográfica social e economicamente baixa, teve que se orientar no sentido de abrigar milhares de estudantes. O governador Otávio Mangabeira, do estado da Bahia, resolveu desapropriar algumas terras e assim ofereceu aos moradores lotes em outra região para que pudessem construir suas casas. E foi exatamente nesta área que construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, cujo objetivo seria implantar uma experiência de educação primária que revelasse a comunidade a importância da educação para solução de seus problemas de vida e pobreza (TEIXEIRA, 1994). Em 1961, estava o Centro quase concluído e assim constituído:

a) Três escolas-classe, em funcionamento desde 1950. b) A Escola-Parque, numa área arborizada de 42.000 m² com os seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral e almoxarifado; 6) o teatro de arena ao ar livre, mais tarde se construindo o último setor, o 7) artístico. Somente na Escola-Parque há 6.203 m² de área construída para educação em nível primário, algo inédito, pela sua extensão e alcance na história da educação brasileira (EBOLI, 1971, p. 18).

Segundo a autora, a obra foi financiada totalmente com a prata de casa com o custo aluno mensal em que somava de NCr\$ 25,00 (vinte e cinco mil cruzeiros novos), nos dias de hoje calculado pela base de dados da plataforma da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul estima-se um custo de R\$ 267,05 (Duzentos e sessenta e sete reais e cinco centavos). Na época, o custo foi considerado bem inferior as mensalidades cobradas pelos jardins de infância particulares. A todo instante o educador baiano proclamava seus objetivos e a ordem do projeto “temos que organizar para esses alunos instituições capazes de preparar-lhes como filhos do nosso tempo, pois o problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no país” (TEIXEIRA, 1994, p. 180).

Figura 3 – Entorno do Centro Educacional



Fonte: EBOLI, 1971, p. 17.

Figura 4 – Bairro da Liberdade



Fonte: EBOLI, 1971, p. 18.

Anísio Teixeira previa os fenômenos positivos e negativos que poderia resultar em relação ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

Um conjunto feliz de circunstâncias o vem mantendo há cerca de dez anos, mas, nem por isso se pode considerar a sua instabilidade garantida. De um momento para outro pode apagar-se, como se apaga, na mecânica quântica, um esforço especial e possível de direção a um conjunto de partículas que se movem por acaso, segundo a lei da natureza. Seu único fator de permanência, até hoje, são os funcionários, que acabou por ter, não por êle, mas pelas leis mais gerais, que governam o universo público brasileiro e lembram a lei da probabilidade da física quântica no mundo de partículas do átomo. A instituição propriamente dita está em plena instabilidade, sua permanência dependendo dessa lei das probabilidades. Uma simples mudança de autoridade poderá fazê-la desaparecer (TEIXEIRA, 1967, p.2).

Infelizmente, nos anos seguintes, o projeto não teve a continuidade vindo a ser abandonado em suas propostas iniciais, sobretudo durante o Regime Militar, o qual cassaria seu idealizador, Anísio Teixeira.

A verdadeira escola pública “a escola comum, a escola para todos”, somente poderia existir plenamente num regime democrático, entendido como tal aquele que permite a existência do homem integral, o jogo livre de ideias e de criação artística, as experiências inovadoras em todos os campos do saber e do viver. O homem deve ser educado não só para viver numa sociedade democrática, mas também para formar tal sociedade. Por isso, a escola pública melhor do que qualquer outra, deve conduzir o indivíduo para a democracia e este regime deve garantir ao indivíduo o pleno desenvolvimento das suas virtudes (TEIXEIRA, 1994, p. 169).

Sendo assim, é necessário amadurecer o sentimento de que justiça social somente será efetiva, num regime livre, com igualdade de oportunidades educativas (TEIXEIRA, 1994).

2.2.2 - Centro Integrado de Educação Pública: Os *Brizolões*

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foram criados na década de 1980, período de transição e de profundas transformações no espaço educacional (STOCK, 2004, p.21). A autora retrata o período de transição da política e a necessidade de resolver os graves problemas educacionais que fizeram da educação a “bandeira” de seus programas. No mês de março dos anos de mil novecentos e oitenta e três, Leonel de Moura Brizola - PDT² tomou posse do governo do Estado do Rio de Janeiro e indicou como vice-governador Darcy Ribeiro³, figura principal do Programa Especial de Educação (PEE), no

² Partido Democrático Trabalhista.

³ Darcy Ribeiro, vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, fazia parte da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município. O objetivo da Comissão era formular toda a política educacional do Estado, e coloca-la em órbitas estadual e municipal. (RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs, 1986, p. 20).

qual consolidou-se nos dois mandatos do governador do estado no Rio de Janeiro, nos decênios de 1980 e 1990.

A proposta inicial seria de quinhentas edificações, no entanto, foram construídas apenas trezentas, localizadas em áreas de maior densidade e de maior índice de pobreza. É importante ressaltar que Darcy Ribeiro foi discípulo de Anísio Teixeira e comungava com os ideais a respeito da educação. Assim o Centro Integrado “surge questionando esta realidade social injusta, desumana e impatriótica” (RIBEIRO, 1986, p. 7).

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Defensor da escola pública de tempo integral acreditava que esse modelo de educação poderia alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de alunos. Darcy concebia este modelo de escola como um projeto de formação humana integral, com o público-alvo, a infância. Os Brizolões atendiam mil crianças matriculados de 1ª a 8ª série, no período das oito horas da manhã às dezessete horas da tarde, recebiam além das aulas de recreação, ginástica, três refeições e um banho diário. Ademais, em período noturno, atendiam aos programas de recuperação para jovens de 14 a 20 anos. Através dessa organização, buscava-se criar uma escola adaptada às condições e às necessidades do alunado popular.

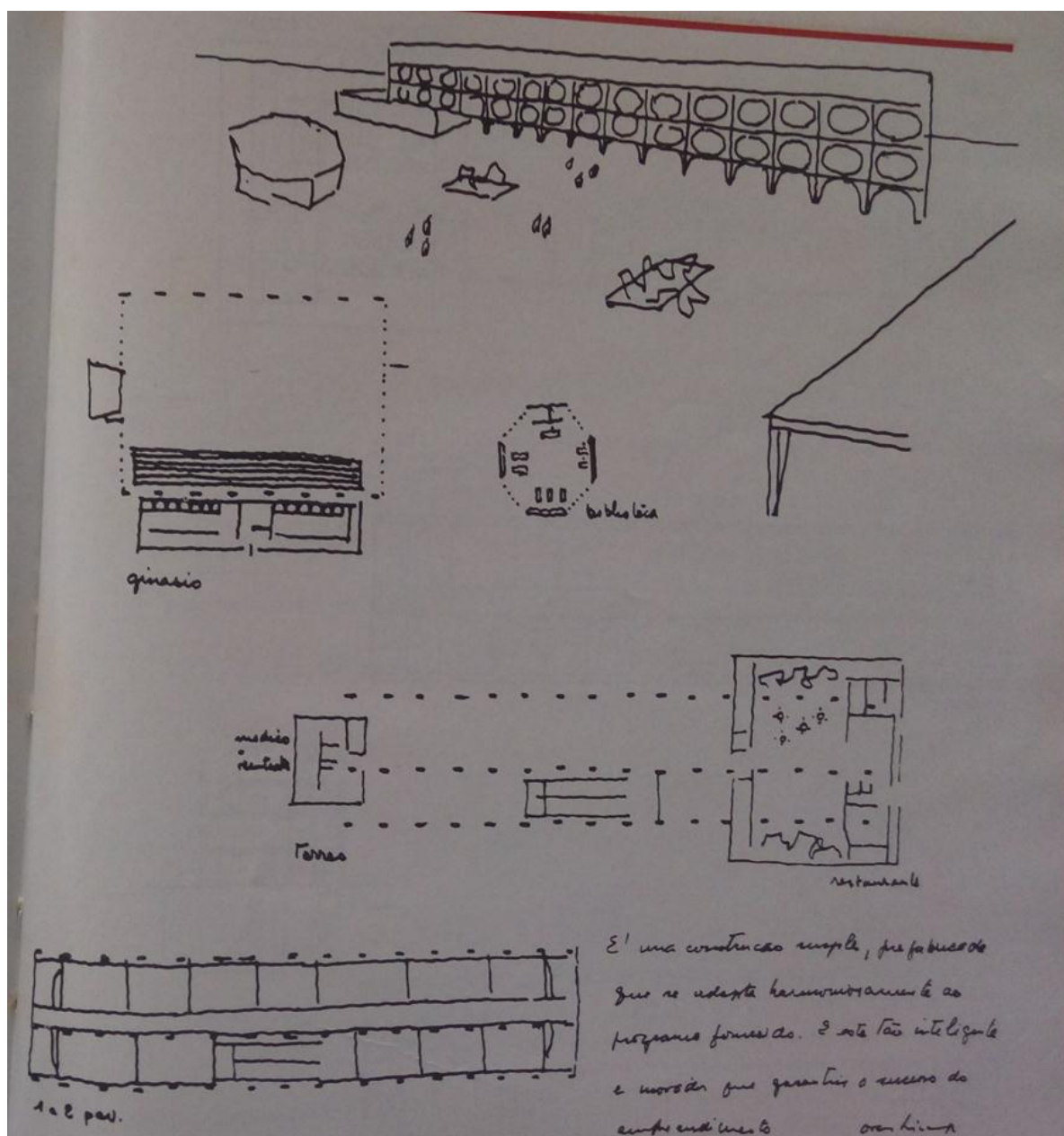
Foi um projeto integrado que procurou congregar várias atividades educativas no mesmo espaço, procurando interliga-las entre si e entendendo que todas elas eram essenciais a formação do aluno, tais como: atividades culturais, estudos dirigidos⁴ e educação física. Forneciam refeições completas,

⁴ Nos CIEPs da 1ª a 4ª série, devido ao caráter pedagógico próprio desta etapa e à necessidade de jogos educativos (tendo-se em vista a faixa etária dos alunos), reservava-se apenas um tempo diário de estudo dirigido para cada turma. Já nos CIEPs da 5ª/8ª série reservam-se dois tempos diários para cada turma, sendo um pela manhã e outro à tarde. Os dois tempos são divididos da seguinte forma: 1. Cada disciplina

além de atendimento médico e odontológico. No bloco principal de cada prédio do centro integrado havia três andares: o primeiro composto por salas de aula, centro médico, uma cozinha, refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. E, o segundo bloco abrigava o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. O ginásio ficou conhecido como salão polivalente, na medida que era utilizado para apresentações de espetáculos teatrais, show de música, a roda de capoeira ou festas promovidas pela Associação de Moradores (RIBEIRO, 1986). No terceiro bloco, de forma octogonal, ficava a biblioteca dos CIEP e, sobre ela existiam ainda, as moradias para os alunos-residentes.

(Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) desenvolve cada uma a seu dia, um tempo semanal de atividades de estudo dirigido; 2. O segundo tempo diário envolve uma proposta de diversificação. É utilizado para a realização de exercícios variados, que servem para a fixação das diversas disciplinas do dia. A definição das atividades fica a critério do professor que estiver acompanhando a turma no momento, o qual deverá tomar conhecimento, via coordenação da equipe técnico-pedagógica, das necessidades da turma e/ou de cada aluno em particular, a fim de planejar as atividades. (RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs, 1986, p. 128).

Figura 5 – Planta Arquitetônica CIEP⁵



Segundo a autora Suzete Stock (2004) os CIEPs também fracassaram, pois a atuação de Darcy Ribeiro na pasta de Educação se resumiram ao programa CIEPs retirando verbas das universidades e de outros setores. Ainda

⁵ Fonte: O Livro dos CIEPs, 1986, p. 105.

fez parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) exclusivamente para gerir o 1º Programa Especial de Educação. Muitas polêmicas envolveram os Brizolões, além da visibilidade política.

A autora, em entrevista com Laurinda Barbosa, representante da Fundação Darcy Ribeiro denunciou que havia um posicionamento de resistência dos intelectuais frente a implantação das escolas do dia completo.

Para os intelectuais de esquerda, uma escola pública de horário integral, como iniciativa de governo poderia representar uma intervenção perigosa do Estado na esfera das escolhas individuais. Funcionaria como uma Instituição Total. O CIEP representava uma visão salvacionista de escola com profundo viés populista (STOCK, 2004, p. 37).

Existia a recusa por parte das famílias de baixa renda, devido as reações de todos os tipos e matizes que eram estimuladas, de um lado pela ideologia acadêmica e por outro pelos meios de comunicação. Apresentavam os CIEPs como um gueto de pobres ou como escolas do gueto (STOCK, 2004). Segundo os resultados de pesquisa de Stock (2004), houve ataques de ciúmes por parte de Leonel Brizola à Darcy, tanto em público, quanto nos bastidores. Leonel manifestou dificuldades em falar sobre os CIEPs, e seu tom de voz diminuía quando era indagado sobre o projeto. Para os que defendiam posições conservadoras, uma escola pública de qualidade social poderia pôr em risco a hierarquia social. O topo deveria ser ocupado por uma elite consolidada e escolarizada, e assim destinava aos pobres, a ignorância e os postos de trabalho que não exigiam especialização específica.

Logo os Centros Integrados foram sucateados, abandonados especialmente durante o governo de Wellington Moreira Franco principal adversário de Brizola e Darcy na política carioca (CARLINI, 2012). E assim, retornou ao círculo vicioso de uma educação aligeirada, improvisada e falida (TEIXEIRA, 1994).

Em contrapartida, discutiremos no próximo capítulo as normativas que respaldam a implementação das políticas públicas educacionais, no caso, tratando da educação integral, todavia, com destaque para que seja uma política de estado e não de governo. De grosso modo, compreendemos que a garantia ao pleno desenvolvimento da pessoa está atrelado a não interrupções ou

intencionalidades políticas; não é uma condição de privilégios, mas sim, um direito educacional.

CAPÍTULO 3 - A DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O VIÉS DO PRÍNCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Iniciamos esse capítulo com a discussão sobre o que venha a ser o Direito Educacional para compreender a implementação da política de educação integral sob o viés do princípio da dignidade da pessoa humana, com a seguinte indagação: O quê, para quê e para quem? Para tanto, vale destacar as considerações de Anísio Teixeira descritas em sua obra “Educação é um direito”, que: “afirmar um sistema de educação é reconhecer a necessidade de uma estrutura jurídico-política que amplie as possibilidades do Estado para a educação” (TEIXEIRA, 1996, p.39).

Tratando do Direito Educacional, o jurista e professor Nelson Joaquim descreve em seus estudos embasados na tese de livre docência “Contribuição à Sistematização do Direito Educacional”, defendida pelo educador e jurista Renato Alberto Teodoro Di Dio, apresentada em 1981 à Universidade de São Paulo (JOAQUIM, 2015, p. 65). Conforme Joaquim (2015), o termo efetivo das discussões, ocorreu nas dependências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), nos dias 19 a 21 de outubro de 1977, o primeiro seminário de Direito Educacional coordenado pelo professor doutor Guido Ivan de Carvalho.

Constituiu um marco significativo na evolução do pensamento educacional brasileiro, em que os organizadores da época compreendiam que atingiriam em médio e longo prazo as recomendações propostas. Dentre os educadores e juristas presentes Esther de Figueiredo Ferraz, Lourival Vilanova, Guido Ivan de Carvalho, Álvaro Álvares da Silva Campos, José Alves de Oliveira, dispuseram a fazer a síntese das exposições, dos debates e no final apresentaram treze conclusões. Em que de modo geral, o objetivo foi a sinalização do Direito Educacional fazer presente e efetivo no **sistema educacional brasileiro** (JOAQUIM, 2015, grifo nosso).

Para fomentar o debate o professor emérito da Universidade Estadual de Campinas, Dermeval Saviani, pontua em sua obra “Educação Brasileira: estrutura e sistema”, publicada a segunda edição em 1975, na medida que utilizamos para a análise a décima primeira edição publicizada em 2012, a seguinte indagação: Existe um sistema educacional no Brasil? O autor traz em questão a educação ser destinada à promoção do homem, todavia é necessário que exista um sistema educacional que atenda às exigências da realidade existencial do povo brasileiro (SAVIANI, 2012). Saviani (2012) corrobora com a compreensão histórica e filosófica do conceito, sistema educacional, em que é oriundo da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946, nos artigos 170 e 171, com a exigência no artigo 5º, XV, onde nasce o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Assim, para se ter um sistema educacional que evidentemente deverá preencher os três requisitos apontados, a saber: intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa), é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), esta outra: a formulação de uma teoria educacional. (SAVIANI, 2015, p. 78).

Nesse desiderato, o autor aponta que a consciência dos problemas é um ponto de partida necessário para se passar da atividade assistemática à sistematização; sendo captados os problemas, os mesmos exigirão soluções. Ainda, discorre sobre os pontos apontados acima, pois será conveniente confrontá-los com a LDB para responder as seguintes questões, aferidas pelo autor:

Do ponto de vista das condições do sistema: a) A lei revela uma tomada de consciência dos problemas nacionais de educação? b) É ela fruto de um conhecimento da realidade nacional? c) Pode ela ser considerada expressão de uma teoria da educação nacional? B) Do ponto de vista dos caracteres do sistema: a) A lei pode ser considerada um produto intencional de uma atividade intencional? b) Constitui-se ela num conjunto de vários elementos relacionados entre si de modo a formar uma unidade? c) Analisada em si mesma e em relação à situação à qual se destina, qual o grau de coerência da Lei? (SAVIANI, 2012, p. 93).

Saviani (2012), evidencia e chega à guisa da conclusão que “quem faz o sistema são os homens quando assumem a práxis e quem faz o sistema educacional são os educadores” (SAVIANI, 2012, p. 108). Contudo, em termos históricos, o Direito Educacional advém dos marcos do Brasil Colônia (1500 - 1822). A primeira legislação educacional surgiu em 1549, quando chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas.

O plano de educação de Padre Manoel de Nóbrega não se limitava, apenas, a ministrar a catequese e a instrução aos mamelucos e curumins indígenas. Visava, também, a organizar idêntica série de recolhimentos paralelos, para neles abrigar e educar as pequenas mamelucas e meninas indígenas. Dom João III baixa instruções especiais sobre a educação dos meninos indígenas, enquanto os adultos catequizados permaneciam aldeados nas imediações dos núcleos de povoação branca; os menores mais dóceis a uma rápida aculturação, residiam dentro dos núcleos civilizados em regime de vida escolar, internados nos colégios dos padres jesuítas. Temos, assim, o primeiros esboço de uma política educacional para o Brasil e a primeira aproximação entre o direito e a educação no Brasil Colonial (JOAQUIM, 2015, p. 26).

Surge então, a concepção de educação como necessidade de vida, vinculada aos valores morais, religiosos e aos costumes, como possibilidade de desenvolvimento da pessoa. Segundo Joaquim (2015), no Brasil Colônia foram implementados um significativo número de colégios jesuítas nos estados da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro sendo considerado a estrutura econômica da região. No século XVII, no Pará, Maranhão e São Paulo, diante aos atritos entre os jesuítas e os colonos, acarretou a ruptura e a expulsão dos mesmos pelos oficiais da câmara.

Com a expulsão dos jesuítas e a Reforma Pombalina, em 1759, desmorona todo sistema educacional da Colônia, que perdurara por mais de dois séculos, sob o comando da Companhia de Jesus. Embora seja discutível o aparente caráter exclusivamente privado da escola, em face da união entre o Estado e a Igreja. Encerrando-se, assim, um capítulo da história da educação colonial do Brasil, mas abrindo-se um novo, marcado pela administração do Marques de Pombal, com o Alvará de 28 de junho de 1759. Aqui, pela primeira vez reconhecia o dever do Estado (JOAQUIM, 2015, p. 27).

Vale ressaltar que a influência da Universidade de Coimbra, Portugal, a formação das elites brasileiras prosseguiu, pois a política educacional pombalina pretendia formar uma elite brasileira apta a conduzir as transformações sociais, políticas e econômicas (JOAQUIM, 2015). Contudo, no Brasil Império (1822 – 1889), com a proclamação da independência, fundada em 1822, adentra fase de debates, projetos, reformas de ensino primário, secundário e superior, em vista de uma estruturação da educação nacional. O autor aduz que:

Pretendia-se, no projeto da Carta de 1823, que cada vila ou cidade tivesse uma escola pública. Cada comarca, um liceu e que estabelecessem universidades. Aliás, o constitucionalismo do Império, em 1823, presente no projeto de Antônio Carlos, foi para a época um momento liberal, pois havia o germe de uma declaração social de direitos. A Assembleia Constituinte foi dissolvida por D. Pedro I, que outorgou a Carta Constitucional de 11 de dezembro de 1824, cujas preocupações de educação pública limitavam-se à declaração do direito do cidadão à gratuidade da instrução primária, em seu artigo

179, alíneas 32 e 33. A instrução primária gratuita a todos os cidadãos e que em colégios e em universidades ensinassem-se em ciências, as Belas-Letras e as Artes. Contudo, os escravos eram absolutamente excluídos da escola, mesmo na instrução primária. No primeiro caso, a primeira lei que regulamentou o dispositivo constitucional só veio mais tarde, em 15 de outubro de 1827. Esta mandou criar em todas as cidades, vilas e lugarejos, escolas de primeiras letras e escolas de meninas, nas cidades e vilas mais populosas. Essas escolas apresentariam o ensino da leitura sobre a Constituição e história do Brasil, escrita, conta, geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica, diferenciando-se das meninas, que a respeito do aprender a contar, bastariam quatro operações e, em lugar da geometria, estariam as prendas que servem à economia doméstica (JOAQUIM, 2015, p. 30).

De modo geral, as contribuições do Brasil Colônia e Império para a educação foram precárias, uma vez que se manteve um sistema de ensino seletivo e dualista. O autor ressalta que somente torna efetivo, na Segunda República (1930 – 1985) quando a Constituição Federal de 1934, inclui um capítulo próprio sobre o direito à educação composta por onze artigos. É notório que suas bases são fundamentadas pelos ideários da Escola Nova (JOAQUIM, 2015). No que tange, na conceituação do direito educacional, o autor define como:

Conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores e gestores educacionais, estabelecimento de ensino e o poder público. Enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento. (JOAQUIM, 2015: p. 67).

O Direito Educacional tem natureza interdisciplinar, com regras de direito público, disciplinando as relações educacionais nas instituições de ensino públicas e privadas em todos os níveis de ensino. Ainda, Boaventura (1996), aponta como um sistema regulador das atividades do poder público concernentes ao ensino, ou seja, um sistema de normas que dispõe especificamente sobre a validade legal “para o cumprimento da prestação educacional, tornou-se necessário o exercício da força coercitiva da norma do direito, uma vez que coube ao Estado a proteção dos direitos educacionais” (BOAVENTURA, 1996, p. 34).

Menezes (2012) sinaliza que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988) está atrelada a influência dos organismos internacionais e aos valores jurídicos propugnados por alguns documentos do século XX. Sendo eles, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948),

Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), Convenção Americana de Direitos Humanos (1969) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). A construção do estado de bem-estar social e do reconhecimento dos direitos econômicos e sociais se deu num período histórico que abrange as duas últimas décadas do século 19 e alcança as primeiras sete décadas do século 20 (BEDIN e NIELSSON, 2013).

Vale contextualizar que o marco inicial do surgimento dos organismos internacionais, deu-se depois da segunda guerra mundial. As principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental (HADDAD, 2008).

No campo econômico, pela primeira vez, um sistema de regras públicas foi adotado para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países por meio da atuação de instituições internacionais. Com esse propósito, em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O primeiro com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós-guerra, o segundo, destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade do sistema cambial. Tais Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global (HADDAD, 2008, p. 07).

[...] o grupo Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que abrange cinco outras agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Cooperação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). Com a emergência das tensões com a União Soviética e a escalada da Guerra Fria, a década de 1950 marcou uma reorientação das políticas do Banco na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes. De meados da década de 1950 até o início dos anos 1970, o perfil de 70% dos programas de empréstimo do Banco era voltado às políticas de industrialização dos países do Terceiro Mundo, visando sua inserção, ainda que essa orientação era a de que a pobreza desaparecia como consequência do crescimento econômico desses países (HADDAD, 2008, p. 17-18).

Assim, é necessário o aprofundamento sobre a crise internacional

iniciada em meados da década de 1970 e que se agravou na virada do século XX para o XXI. Este período foi marcado pela inflexão neoliberal nos principais países do bloco capitalista ocidental e nas recomendações dos organismos internacionais afetando o modo de regulação da economia, a arrecadação fiscal dos Estados nacionais e os percentuais destinados às políticas sociais.

O período de construção do estado de bem-estar social e do reconhecimento dos direitos econômicos e sociais perpassou, várias décadas, chegando a alcançar os primeiros anos da década de setenta do século 20. Estes primeiros anos são também, contudo, o momento de surgimento das primeiras dificuldades mais significativas do estado de bem-estar social e do início do refluxo de sua trajetória crescentemente social e democrática. Estas dificuldades foram frutos, entre outros fatores, da profunda estagnação econômica das sociedades capitalistas daquele período, da elevação dos índices de inflação e da primeira grande crise do petróleo. Neste sentido, é importante destacar que a economia mundial, ao longo dos anos 70 do século 20, passou da era da expansão à era da estagflação, isto é, uma situação marcada pela coexistência da inflação e de um marasmo acompanhado de desemprego. O processo foi progressivo e não brutal, contrariamente aos krachs e às depressões do século XIX e de antes da guerra, não houve um afundamento brutal. A crise contemporânea é um processo de lenta deterioração, um cancro sutil e não um acesso de febre. Se bem que, não se possa encontrar, a título de ilustração, uma data-símbolo análoga à que foi a quinta-feira negra de outubro de 1929, o lento progresso da crise pode, apesar de tudo, ser batizado por datas-chaves, que a história certamente fixará, mesmo se aqueles que as viveram não lhes apreenderam de imediato o alcance. Agosto de 1971, com a declaração de inconvertibilidade em ouro do dólar; Outubro de 1973, com o primeiro choque petrolífero; Outubro de 1979, com a aplicação de uma política monetária radical pela Reserva Federal dos Estados Unidos; Fevereiro de 1981, com o anúncio do programa Reagan; Agosto de 1982, com as medidas de emergência tomadas para evitar a bancarrota do México. Eis, com um pouco de distanciamento, alguns marcos da crise contemporânea. Assim, a crise em análise não foi mais uma crise conjuntural e passageira como outras tantas que existiram no decorrer do século 20. Ao contrário, foi uma crise que produziu uma notável virada histórica e uma grande mutação da tendência dominante nas sociedades capitalistas. A substancial diferença existente entre a crise dos anos setenta do século 20 e as demais crises conjunturais do mesmo século, é que ela nos conduziu a uma nova hegemonia política, econômica e social – designada de neoliberal – e a um novo modelo de sociedade – chamado de pós-moderno. Essa nova hegemonia política, econômica e social, gerada com a crise dos anos setenta, consolidou-se de forma muito rápida nos anos subsequentes ao início da crise, devido principalmente à incapacidade do Estado de bem-estar social em responder de maneira qualificada aos ataques destrutivos de seus oponentes neoliberais e à sua permanente crise fiscal, que o tornou impotente diante das crescentes demandas da sociedade (BEDIN e NIELSSON, 2013, p.38-39).

O historiador marxista britânico Eric John Ernest Hobsbawm tratara esse período como a era do desmoronamento.

A batalha entre keynsianos e neoliberais não era nem um confronto puramente técnico entre economistas profissionais, nem uma busca de caminhos para tratar de novos e perturbadores problemas econômicos. Era uma guerra de ideologias incompatíveis. Os dois lados apresentavam argumentos econômicos. Os keynsianos afirmavam que altos salários, pleno emprego e o Estado de bem-estar haviam criado a demanda de consumo que alimentara a expansão, e que bombear mais demanda na economia era a melhor maneira de lidar com depressões econômicas. Os neoliberais afirmavam que a economia e a política da Era de Ouro impediam o controle da inflação e o corte de custos tanto no governo quanto nas empresas privadas, assim permitindo que os lucros, verdadeiro motor do crescimento econômico numa economia capitalista aumentassem. De qualquer modo, afirmavam, a “mão oculta” smithiana do livre mercado tinha de produzir o maior crescimento das “Riqueza das Nações” e a melhor distribuição sustentável de riqueza e renda dentro dela; uma afirmação que os keynesianos negavam. Contudo, a economia nos dois casos racionalizava um compromisso ideológico, uma visão a priori da sociedade humana (HOBSEBAWM, 1995, p. 399).

É nesse contexto que emerge a acentuada reforma educacional que atinge a máxima em escala mundial, e que se desenvolveu nas décadas de 1970 a 1990, atrelada a regulação política e a estratégia de mudança (KRAWCZYK e VIEIRA, 2012). De acordo com a nota das autoras, enfatizaram que:

Apesar do balanço negativo que é habitual fazer dos resultados das reformas escolares, não podemos esquecer de que elas desempenharam uma função essencial enquanto discurso de organização e regulação sociais, e como instrumento de persuasão (como lembra Popkewitz), o que explica o tom messiânico com que os governantes anunciam, normalmente, a preparação da reforma e apelam à participação e ao debate. Por um lado, o tempo da reforma (normalmente longo na sua elaboração e experimentação) é apresentado como um tempo de esperança, que convida a benevolência, ao consenso e ao entusiasmo. Por outro, a reforma promete sempre um futuro melhor, que é, como se sabe, a melhor maneira de tentar esquecer os piores presentes (KRAWCZYK e VIEIRA, 2012, p.13).

Elucidam que as reformas educacionais ocorridas na década de 1990 tiveram como antecedentes compromissos assumidos pelos governos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no início dessa década, face aos problemas identificados por eles e pelos organismos internacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), defendia o pressuposto de que uma reforma sistêmica na educação daria aos diferentes países condições para enfrentar, com equidade, os desafios de uma nova ordem econômica mundial (KRAWCZYK e VIEIRA, 2012).

No entanto, é importante destacar que a Reforma Educacional no Brasil ocorreu na segunda metade da década de 1990, embora algumas políticas já se

perfilassem nos anos anteriores. Buscava-se conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação, no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do estado, e , a premente necessidade de reverter o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado principalmente, pelo exíguo atendimento à demanda do ensino fundamental, médio e dos altos índices de fracasso e evasão escolar.

Nessa década, lutava-se pela democratização das instituições políticas e pela liberdade de organização partidária. O senso crítico, profundamente represado durante a ditadura, ressurgiu com a reorganização das forças sociais, dentre as quais se destacavam as organizações sindicais que, juntamente com os intelectuais, formaram um partido político de esquerda, denominado Partido dos Trabalhadores. Este e outros partidos políticos, juntamente com diversos tipos de organizações sociais, conhecidas como organizações de base, foram protagonistas importantes na mobilização pela Assembleia Nacional Constituinte e em muitas eleições governamentais, possibilitando a ascensão de novos representantes destes segmentos sociais aos governos municipais. As demandas sociais por educação, incorporadas na Carta Constitucional de 1988, resultavam de uma ampla mobilização social que não se concentrou nos setores de esquerda. Ela reuniu interesses sociais distintos que extrapolavam a questão específica da educação, pois recolocava o debate em torno da recuperação das bases federativas e incorporava a necessidade de resolver os problemas sociais cada vez mais agudizados pela concentração de renda, pela crise econômica e pela incapacidade do Estado responder às demandas sociais. Em tese, a Carta de 88 viabilizava, pela primeira vez, o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação ao vincular, obrigatoriamente, recursos orçamentários para a área e definir um regime de colaboração entre as diferentes instâncias da Federação pela universalização do ensino básico (KRAWCZYK e VIEIRA, 2012, p. 54).

No que se refere ao direito à educação, a Carta Magna de 1988, o apresenta como direito social sinalizado no art. 6º, explicita como “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” (Art. 6º, CF.1988, grifo nosso).

Nesse diapasão, precisamos evitar esforços no sentido em compreender se a concepção de educação integral é uma possibilidade para a garantia ao pleno desenvolvimento da pessoa. Sem embargo, fundamentados em Saviani, (2012) houve a necessidade de uma análise filosófica do que venha ser a estrutura do homem.

Em outras palavras, trata-se de enfrentar aqui a questão, a mais antiga (e a mais nova), a mais próxima (e a mais distante), a mais complexa (e a mais simples), a mais profunda (e a mais trivial): que é o homem? Ao se abordar essa questão, cuja complexidade ninguém ignora, as exigências da reflexão filosófica levariam a alargar consideravelmente o âmbito das indagações, inserindo o dado homem num contexto mais amplo que engloba outras modalidades de ser das quais ele depende e a partir das quais ele se afirma e se constitui como tal. [...] “O homem é um animal”. “O homem é uma substância composta de dois elementos incompletos e complementares, o corpo e a alma”. “O homem é um animal que pode chegar a ser racional”. “O homem é apenas um produto mais desenvolvido do processo de evolução geral do Universo”. “O homem não é senão sua alma”. “O homem é apenas corpo”. “O homem é o grau mais alto de condensação de energia atingido pela natureza” (SAVIANI, 2012, p.30-31).

Em contrapartida, a definição encontrada no dicionário de filosofia são três: a) o homem em relação a Deus; b) o homem segundo uma característica ou capacidade que lhe é própria e c) o homem segundo a capacidade de autoprojetar-se (ABBAGNANO, 2003, p. 45).

A relação de identidade do homem para com Deus extraída do contexto bíblico pode ser vista, por exemplo, no livro de Gênesis segundo o qual diz o Criador: “façamos o Homem à nossa imagem e semelhança” (Gen. I, 26). A segunda categoria trata das definições baseadas em alguma característica ou capacidade inerente ao homem, em oposição aos demais seres vivos. A terceira categoria, que consiste na compreensão do homem com capacidade de autoprojeção, deve ser compreendida a partir da concepção do homo juridicus (FERREIRA, 2011, p.2).

Dessa feita, Ferreira (2005), ressalta que o homem nasce com direito à liberdade de sua pessoa, desenvolve como ser inteligente, racional e responsável pelos seus atos, que se reconhece como a si mesmo em diferentes tempos e lugares (FERREIRA, 2005). Vale resgatar os ideais do filósofo inglês John Locke, cujo seu ideário concluía que todos os homens, ao nascer, tinham direitos naturais, direito à vida, à liberdade e à propriedade. Embora, seus interesses estavam na educação dos filhos da burguesia, em transformar a criança em um futuro homem. Os princípios de Locke asseguravam que a educação deveria ser pautada no rigor físico e intelectual, preparando o aluno para o cuidado com as funções orgânicas e mentais. No pensamento lockeano, a mente e o corpo devem ser sadios para garantir o estado de felicidade do homem (FERREIRA, 2005).

Isto posto, a educação integral não é uma modalidade de ensino, mas sim, uma concepção de educação que coloca o aluno no centro do processo e busca o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Nessa

compreensão, não é um conceito contemporâneo, todavia, está atrelado as demandas do século XX. Destaca-se em proposta inclusiva, pois reconhece a singularidade dos sujeitos e na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas.

Ainda, na busca de promover a equidade ao reconhecer o direito de todos, em aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas, sendo através da interação com as múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes. Uma condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Outrossim, a escola, assume o papel de articuladora das propostas educativas e se converte em um espaço essencial para assegurar que todos/as tenham garantida uma formação humana integral.

A efetivação desse direito não se resume ao oferecimento da vaga numa escola de educação integral em tempo integral, bem sabemos que houve e há experiências no Brasil que se configuram como “escolas depósito de crianças”, oferecendo o mais do mesmo. Compreendemos que essa política pública educacional é muito mais que isso quando é entendida sob a égide do princípio da dignidade da pessoa humana.

Estamos falando do que vem a ser esse direito em pauta nas condições de acesso e permanência de todos os envolvidos, o investimento em infraestrutura, os recursos humanos, o currículo integrado e a jornada docente integral. Fagnani (2014) traz em discussão os problemas endógenos e exógenos da educação básica considerando o grande desafio do ensino público a ser ofertado com qualidade:

A responsabilidade do sistema educacional tem dimensões relacionadas a uma série de deficiências específicas vinculadas a fatores como, por exemplo, formação, carreira e salários dos professores; infraestrutura inadequada; tamanho da escola; número de alunos por sala de aula; turnos de funcionamento e tempo parcial; organização escolar; processos pedagógicos; organização curricular; políticas de acesso, permanência e acompanhamento pedagógico (FAGNANI, 2014, p. 1000).

Ademais, a autora Ângela Limongi Alvarenga Alves ressalta que:

O direito à educação por si só não se faz suficiente. O seu exercício, com efeito, encontra-se atrelado à qualidade, que por sua vez também conta com prescrição constitucional expressa no artigo 206, inciso VII da Constituição Federal. A definição de “qualidade”, no entanto, não encontra amparo legal, constituindo-se, outrossim, desafio a ser enfrentando a fim de conferir substância ao direito. Como se vê, a

questão da educação de qualidade levanta importante discussão sobre a abrangência do direito e se apresenta como desafio a ser dirigido não apenas para a efetivação do direito, mas para o alargamento da cidadania (ALVES, 2018, p. 116).

Nessa perspectiva, a professora doutora e operadora do direito Ana Elisa Spaoloni Queiroz Assis considera que “as políticas públicas educacionais são fruto das discussões legislativas e promulgações de suas normas, dos atos administrativos à luz das normas vigentes no ordenamento jurídico” (ASSIS, 2012, p. 73).

Tratando, do princípio da dignidade da pessoa humana, nos referimos ao valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem. Define-se como valor básico do estado democrático de direito, reconhecendo o ser humano como centro e o fim do direito (AWAD, 2006).

“A constituição confere uma unidade de sentido, de valor e de concordância prática ao sistema dos direitos fundamentais. E ela repousa no princípio da dignidade da pessoa humana, ou seja, na concepção que faz a pessoa fundamento e fim da sociedade e do Estado” (PIOVESAN, 2013, p.86 apud MIRANDA, 1991, p.166).

O jurista Ingo Wolfgang Sarlet conceitualiza esse princípio como qualidade intrínseca da pessoa humana que é irrenunciável e inalienável, constituindo elemento que qualifica o ser humano como tal e dele não pode ser retirado.

A qualidade integrante e irrenunciável da própria condição humana, pode e deve ser reconhecida, respeitada, promovida e protegida, não podendo, contudo (no sentido ora empregado) ser concedida ou retirada, já que existe em cada ser humano como algo que lhe é inerente (SARLET, 2001, p. 143).

O princípio da dignidade está atrelado à concretização e realização dos direitos fundamentais e que impõe limites à atuação estatal visando ampla proteção do ser humano, como previsto no artigo 1º, inciso III da CF.1988. Assim exigindo sua aplicabilidade e prática constitucional. Para Nunes (2002) esse princípio foi elaborado no decorrer da história da humanidade, como uma conquista contra as atrocidades, cometidas pelos homens em diferentes épocas e de diferentes formas.

Salienta que, o reconhecimento e garantia da liberdade e dos direitos fundamentais são exigências do princípio da dignidade da pessoa humana. Pondera que a incumbência do estado não está somente em proteger esses

direitos e fazer que se respeitem as ações correlativas, mas sim, da efetivação e da manutenção da ordem. A professora doutora socióloga e especialista em ciência política Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares, pressupõe que defender uma formação que vise à dignidade da pessoa humana significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo.

Que efeitos queremos com esse processo educativo? Queremos uma formação que leve em conta algumas premissas. Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (SOARES, 2007, p. 346-347).

Todavia, o Estado tem o dever em criar condições favoráveis de respeito à pessoa por parte de todos os que dependem de sua soberania, e as normas dos direitos sociais somadas aos direitos fundamentais (NUNES, 2002). Dessa feita, debruçamos em analisar os textos legais relacionando o *law* “a letra da lei, a norma escrita”, embora o fato de estar na lei não garanta efetivação do direito, como o *right* “o direito em si” (FERRAZ JR, 2003). Assis, afirma que “conhecer o texto legal e relacionar *law* e *right* também são questões de extrema importância na discussão jurídica, pois só assim será possível determinar uma política pública educacional, que nos leve diretamente de onde estamos “*law*”, para onde queremos chegar “*right*” (ASSIS, 2012, p. 37).

3.1 – A educação, um direito social

Reconhecemos a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988, no Diário Oficial da União, como o resgate das promessas do Welfare State “Estado de bem-estar social”. Para a fundamentação e contribuição do debate, a professora em ciência política Sônia Miriam Draibe, compôs um caderno de pesquisa referente ao “Welfare State no Brasil: características e perspectivas” junto ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E, no caput da discussão, busca a compreensão e a definição, o que venha ser em Anthony Briggs:

O Welfare State um Estado no qual se usa deliberadamente o poder organizado (através da política e da administração) num esforço para modificar o jogo das forças do mercado ao menos em três direções: primeiro, garantindo aos indivíduos e às famílias uma renda mínima independente do valor de mercado do seu trabalho ou de sua propriedade; segundo, restringindo o arco de insegurança, colocando os indivíduos e famílias em condições de fazer frente a certas "contingências sociais" (por exemplo: a doença, a velhice e a desocupação), que, de outra maneira, conduziriam a crises individuais ou familiares; e terceiro, assegurando que a todos os cidadãos, sem distinção de status ou classe, sejam oferecidos os padrões mais altos de uma gama reconhecida de serviços sociais" (BRIGGS, 1961, p. 228 apud DRAIBE, 1993, p. 05 e 06).

Por conseguinte, Draibe (2009) conclui que:

Por Welfare State estamos entendendo, no âmbito do Estado Capitalista, uma particular forma de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a Economia, entre o Estado e a Sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações se manifestam na emergência de sistemas nacionais, públicos ou estatalmente regulados de educação, saúde, integração e substituição de renda, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e emprego, regulam direta ou indiretamente o volume, as taxas e o comportamento do emprego e salário da economia, afetando portanto, o nível de vida da população trabalhadora. Concretamente, trata-se de processos que, uma vez transformada a própria estrutura do Estado, expressam-se na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas e transferências sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos (DRAIBE, 1993, p. 19).

A cientista aludi às definições. Todavia, também sinaliza as contradições no caso brasileiro, cujas políticas sociais não foram elaboradas em seu conjunto

sob a ótica do Estado de Bem-Estar Social. Ressalta que no Brasil nunca foram estruturadas como semelhantes aos dos países de primeiro mundo. Ainda, aponta que o movimento inicial se deu a partir da década dos anos trinta, instituído o Estado Social. Dessa maneira, sinaliza que vários países adotaram concepções díspares, como demarcado nas literaturas:

[...] esta literatura, ao examinar comparativamente os processos históricos de formação do "Welfare State" em diversos países, admitiu e conheceu distintos padrões que marcaram a consolidação dos contemporâneos Estados do Bem Estar Social. Padrões ou modelos que expressam raízes e condições históricas distintas se manifestam em variação das complexas dimensões da proteção social, seja no que tange às relações de inclusão\exclusão que os sistemas abrigam, seja no que concerne a seus aspectos redistributivos, seja finalmente no que diz respeito às relações com o sistema político. Por isto mesmo aquele forte componente valorativo positivo, que parecia estar embutido no que os estudos comparativos tem mostrado é que o "Welfare State" pode ser mais universalista, institucionalizado e estatizado, em alguns casos, ao passo que , em outros se mostra mais privatista e residual; em uns mais generoso na cobertura e diversificação dos benefícios, em outros mais seletivo e assistencialista; em alguns países é mais intenso o mecanismo de dinâmica político-partidária e eleitoral, enquanto em outros é mais "politizado" e clientelisticamente utilizado. Em determinados casos e padrões, foi capaz de praticamente extirpar a pobreza absoluta, garantindo uma renda mínima (ou o imposto negativo) a todos quanto não lograram integrar-se via mercado e salário; em outros, tem deixado relativamente a descoberto e desprotegidos os bolsões ou, as camadas mais pobres da população. No que tange à estrutura das despesas, as diferenças também não deixam de se manifestar. Em geral os sistemas tendem a ser financiados por contribuições sociais de empregados e empregadores, mas os pesos relativos destas contribuições, assim como a participação do Estado (com recursos de origem fiscal), variam bastante, conforme os países. Em relação à composição e evolução das despesas, é certo que tendências gerais de elevação contínua tem se manifestado desde o pós-guerra, na maioria dos casos respondendo principalmente as altas taxas de crescimento (em valor e em número) das aposentadorias e pensões, assim como aos crescentes gastos com a atenção à saúde (predominantemente a hospitalar) e, mais recentemente, com os esquemas de seguro desemprego. Entretanto, também nestas questões, os países estão longe de apresentar modelos uniformes (DRAIBE, 1993, p. 19 e 20).

Outrossim, Lopes (2012) destaca que os fundamentos, objetivos e princípios descritos na constituição agregam ao estado democrático de direito, as possibilidades para o suprimento das insuficiências das etapas constitucionais anteriores. Após as árduas lutas, através do texto constitucional, restabeleceu a democracia e desenhou o embrião da proteção social inspirada nos princípios fundamentais “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa

humana” (BRASIL, 1988; FAGNANI, 2014).

Conforme o filósofo e jurista austríaco Hans Kelsen, criador da Teoria Pura do Direito, conceituou a constituição ou a carta magna como a “estrutura hierárquica da ordem jurídica de um estado, sendo o nível mais alto dentro do direito nacional” (KELSEN, 2000, p. 186). A carta magna se define como sistema de normas e princípios que regula e institucionaliza juridicamente o fenômeno político, almeja a sua concretização no mundo dos fatos. A efetivação ocorre quando os valores descritos, correspondem aos anseios populares, existindo um empenho dos governantes em concretizar os dispositivos constitucionais. O professor da Universidade de Brasília (UNB), jurista e magistrado Luís Roberto Barroso, em breve síntese, afirma:

A efetividade significa, portanto, realização do direito, o desempenho concreto de sua função social. Ela representa a materialização dos fatos, dos preceitos legais e simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o dever ser normativo e o ser da realidade social (BARROSO, 1993, p. 79).

Nessa perspectiva, o caminho traçado para a efetivação das políticas públicas educacionais são os princípios. Segundo o professor Moacir Alves Carneiro entende que “são mandamentos de otimização que ordenem algo que seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existentes” (CARNEIRO, 2015, p. 59). Assis considera que “os princípios são vigas mestras, alicerces sobre os quais se constrói o sistema jurídico” (ASSIS, 2012, p. 29). Entretanto, para a autora não são apenas alicerces, mas é o que permite identificar o *telos* da norma. Desse modo, a constituição federal elenca quais os princípios que serão base para o ensino:

Art. 206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei e;
 VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Haja vista, a igualdade de condições para acesso e permanência na

escola vai além de proclamar direito de todos ou o oferecimento de vagas nas unidades educacionais. Várias dimensões interpelam essa realidade, interferem no reconhecimento da escolarização, conforme descritos nos aparatos jurídicos supracitados.

Carneiro (2015), sinaliza que uma aprendizagem atrelada aos fins da autonomia, está fundamentada nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Enfatiza que o conhecimento se hospeda no currículo escolar, através das múltiplas linguagens aos processos de liberdade criadora. A liberdade, acontece no palco da escola e pressupõe formas flexíveis de construção do dinamismo do cotidiano escolar. Para o referido autor, a aplicação desse princípio supõe processos contínuos de interação, envolvendo componentes afetivos, cognitivos, éticos, morais, políticos e sociais. Refletem a vida concreta dos alunos, com uma interlocução construtiva pelos caminhos da diversidade humana.

O princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas compreende que o espaço escolar e o ensino nele ministrado, devem ser dinamizados a partir do conceito de heterogeneidade cultural. Ainda, salienta que:

Mais do que isto, a partir do eixo igualdade/diversidade, o ponto essencial do trabalho do professor, ao preparar suas aulas, reside em como articular o itinerário educativo da sala de aula com a pluralidade cultural e ideológica dos alunos. Ao professor e à escola cabe contribuir para desatar as capacidades intelectuais do aluno, porém jamais para induzir este aluno a pensar como ele (professor) pensa. Se a escola não caminhar neste horizonte, o ensino será apenas, um processo de impostura (CARNEIRO, 2015, p. 63).

Na sequência, o princípio a garantia dos padrões de qualidade, aduz aos insumos necessários à aprendizagem, conteúdos contextualizados e trabalhados sob a orientação de professores qualificados e, ainda, uma modulação didática com sensibilidade à diversidade dos sujeitos aprendentes, tudo isto articulado e integrado, do desempenho qualitativo do aluno (CARNEIRO, 2015). Numa perspectiva histórica Oliveira e Araújo (2005) ressaltam que a insuficiência do ensino até 1980, decorreu do aumento quantitativo das vagas no ensino público. Logo, com a incorporação no texto constitucional a educação ser direito de todos, urge então o problema da

qualidade. Para os autores, a qualidade, deriva de palavra polissêmica e permite a abertura para interpretações diversas.

[...] a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira. De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 08).

Entretanto, com a universalização do acesso a etapa obrigatória da escolarização, o grande desafio permaneceu na lógica o que se atribui aos padrões de qualidade da educação. Em contrapartida o autor Carlos Roberto Jamil Cury discute “A qualidade da educação brasileira como direito”, e assim apresenta em linhas preliminares:

A qualidade é algo que, na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários. Ela caracteriza e distingue algo ou alguém como por uma certa propriedade que lhe é inerente. A qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade (CURY, 2014, p. 1054).

Outrossim, em breve síntese caracteriza o que venha ser garantia dos padrões de qualidade na educação:

A qualidade não é a falta de acesso, não é o aligeiramento, não é a carência de recursos e, sobretudo, não é a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDB considera como formação comum (art. 22) e formação básica do cidadão (art. 32) e respectivos objetivos e finalidades (art. 32 e art. 35) (CURY, 2014, p. 1055)

Em contrapartida, o processo de democratização no Brasil instaurou-se após o regime militar ditatorial, que perdurou dos anos 1964 a 1985 (PIOVESAN, 2013). A jurista descreve o discurso realizado por Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, em que a constituição cidadã, se voltou para a plena realização da cidadania. Diante a contextualização histórica por Piovesan (2013), a Assembleia Constituinte de 1988 teve por intenção primordial constituir a República Federativa do Brasil em Estado Democrático e Social de Direito, o qual, para além da acepção apenas política do termo, nos remete a uma verdadeira estrutura jurídica pautada em princípios

garantidores dos direitos fundamentais. Assim retoma o compromisso para com a promoção da justiça social intento que viabilizará pela efetiva proteção e ampliação da dignidade da pessoa humana.

Segundo Almeida (2007), os direitos sociais por sua própria natureza, invocam do poder político uma demanda de recursos para sua aplicabilidade plena, o que gera fortes pressões ideológicas e envolve escolhas políticas determinantes. Conforme Guérios e Stoltz (2015), os direitos sociais são o cerne da discussão das políticas públicas com destaque às políticas sociais. Portanto, representam a ruptura da vinculação incondicional do bem-estar social ao desempenho no mercado, acarretando a introdução na agenda política dos Estados Nacionais de políticas sociais orientadas pela perspectiva de construir uma sociedade mais justa e igualitária, com legitimação na ordem jurídico-institucional de um país, garantindo o respeito aos direitos fundamentais. Os direitos sociais são subespécies dos direitos fundamentais e surgem como um escudo de proteção a estes direitos.

Vale destacar, que a essencialidade dos direitos sociais reside no princípio da dignidade da pessoa humana, direitos que se traduzem em condições mínimas para sobrevivência. De acordo com Piovesan (2013), sob o prisma histórico, a primazia jurídica do valor da dignidade da pessoa humana é resposta à profunda crise causada pelo positivismo jurídico, associada a derrota do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha, “esses movimentos políticos e militares ascenderam ao poder dentro do quadro da legalidade e promoveram a barbárie em nome da lei” (PIOVESAN, 2013, p. 87).

Outrossim, ao final da segunda guerra mundial emergem a grande crítica e o repúdio a concepção positivista de um ordenamento jurídico indiferente a valores éticos. Para Piovesan (2013), é justamente na reconstrução dos direitos humanos que é possível compreender o pós-guerra e as atrocidades cometidas. Entretanto, há um reencontro com o pensamento kantiano relacionado ao princípio da dignidade da pessoa humana, ideias de moralidade, dignidade, direito cosmopolita e paz perpétua. Compreendia que as pessoas devem existir para um fim e jamais para um meio, ou seja, ser usadas para este ou aquele propósito. As pessoas têm um valor intrínseco absoluto, são insubstituíveis e únicas (PIOVESAN, 2013).

Nessa perspectiva, temos a interpretação desse princípio de forma eficaz, que resultaria na melhor aplicação da noção da materialidade dos direitos fundamentais, ou seja, no preenchimento de lacunas, no combate as injustiças provenientes da natural mudança da sociedade, especialmente frente aos direitos sociais prestacionais que constituem o mínimo existencial. Destacada no epicentro da ordem jurídica brasileira, tendo em vista que concebe a valorização da pessoa humana, como razão fundamental para a estrutura de organização do Estado e para o Direito (ASSIS, 2012). É a imposição que recai sobre o Estado de proteger e promover as condições que viabilizem a vida com dignidade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à **dignidade**, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ingo Wolfgang Sarlet, em estudo sobre a eficácia dos direitos fundamentais aponta para a necessidade de reconhecimento de certos direitos subjetivos à prestações, ligados aos recursos materiais mínimos para a existência de qualquer indivíduo. A existência digna, segundo ele, estaria intimamente ligada à prestação de recursos materiais essenciais, devendo ser analisada a problemática do salário mínimo, da assistência social, da educação, do direito à previdência social e do direito à saúde (SARLET, 2001).

O direito à educação implica um atuar positivo do Estado na criação de específicas políticas públicas de cunho social para a concretização do direito constitucionalmente assegurado. Com efeito, criar condições para que a pessoa se desenvolva, para que adquira o mínimo necessário para viver em sociedade (CF., 1988). Embora longa, cumpre trazer uma citação de Ranieri (2013), pelo seu caráter claro, direto e fundamentado. Segundo ela, a educação básica, no âmbito da esfera pública:

[...] goza, como direito fundamental, das prerrogativas de imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, universalidade, efetividade, interdependência e complementaridade. Exemplificando. O direito não se perde por decurso de prazo (a educação básica obrigatória e gratuita é assegurada para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, CF, art. 208, I); não pode

ser violado, sob pena de responsabilização administrativa, civil e criminal (o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente, assim como é dever dos pais e responsáveis zelar pela frequência à escola, CF, art. 208, §§ 1º e 2º); é universal (art. 208, I e II), supõe a atuação do Poder Público e o recurso a meios coercitivos para impor sua execução, caso necessário (ação judicial prevista no art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei n. 9.394/96, de 20/12/1996), é interdependente e complementar a outras previsões constitucionais (a educação tem papel fundamental no desenvolvimento nacional, na construção de uma sociedade justa e solidária - CF, art. 3º - e no desenvolvimento da pessoa para o exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais - CF, 205; em relação à criança e ao adolescente, a Educação é direito e dever de absoluta prioridade - CF, art. 227 etc.) O direito à educação, adicionalmente, é dever fundamental da família e do Estado, mas, sobretudo do indivíduo (RANIERI, 2013, p. 76).

A educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhes continuidade e novidade. A carta magna aponta a educação como instrumento que viabilize ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF., 1998, grifo nosso).

Nesse diapasão, a educação carrega consigo conceitos sociais de emancipação humana outrora discutido por Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. Para referido autor alemão, a educação para emancipação deve ser primeiramente crítica, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Adorno aponta pistas para a educação após Auschwitz e diz: - é preciso atentar para o impacto dos meios de comunicação de massa sobre o estado de consciência, - observar a inclinação à violência, - apontar as tendências de regressão presente em traços sádicos e reprimidos, - lembrar da relação perturbadora e patogênica manifesta nas relações com o corpo. E afirma “Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência”. É preciso se contrapor ao poder cego dos coletivos, esclarecer sobre o problema da coletivização, atentar para o sofrimento que os coletivos infligem sobre os indivíduos que a eles se filiam porque a dor física é precursora da violência nazista. O elogio à educação baseada na força, voltada à disciplina, à virilidade como capacidade de suportar a dor, faz com que a fachada de masoquismo se converta lentamente em sadismo. É preciso promover uma educação que não premia a dor, nem a capacidade de suportá-la e que não reprima o medo. A consciência que temos sobre o medo de situações reais corrobora para o desaparecimento dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. É preciso uma educação que atente para o “caráter manipulador” que se manifesta na fúria organizativa, na incapacidade de levar a cabo experiências humanas diretas, na ausência de emoções, no realismo exagerado, na pulsão de fazer coisas

indiferentes ao resultado das ações, no culto do homem ativo, na consciência coisificada (Mazza et.al. 2019, p.25 -26).

Defende uma educação fundamentada no uso da razão objetiva, na autonomia, na legislação, no entanto **“a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”** (ADORNO, 1995, p. 119, grifo nosso). Esse é o ponto de partida para uma fundamentação da educação para a emancipação, isso porque foi uma sociedade “esclarecida” que produziu Auschwitz. É necessário, portanto rever o conceito de esclarecimento e reconstruir seu sentido emancipatório (ADORNO, 1995).

A educação deve entender esse aspecto da sociedade moderna e ter presente que ela é formadora da consciência dos indivíduos. Para isso, a educação para a emancipação pressupõe um conceito de inteligência mais amplo do que o saber formal e científico. Ela pressupõe uma inteligência concreta que entende o pensar e a realidade num processo dialético. Assim, deve preparar o ser humano para o confronto com a experiência real e não para experiência alienada de mundo. Essa nova forma de entender a relação do sujeito com a realidade, enquanto sujeito crítico que não se submete a cultura dominante, traduz em agente transformador dessa mesma sociedade, a partir da sua maneira de repensar e ver o mundo (ADORNO, 1995).

Para se discutir as dimensões de cidadania é imprescindível salientar as ponderações do cientista político e historiador brasileiro José Murilo de Carvalho para salientar os pontos antagônicos e fomentar nossa arguição. Na medida que se debruça nos estudos do sociólogo inglês Alfred Marshall. Assim, Marshall desenvolveu a distinção entre várias dimensões da cidadania, dando como exemplo o modelo inglês, pois na Inglaterra, os direitos civis surgiram primeiro que os políticos, e só depois surgiram os direitos sociais.

Mas, não se trata de uma questão cronológica, ela também é lógica, pois foi baseada no exercício dos direitos civis, que os ingleses lutaram pelo direito ao voto, pela participação política, permitiu a eleição de operários e a criação do partido trabalhista, que foram os responsáveis pelos direitos sociais. Na sequência de direitos há uma exceção que é a educação; esta é considerada a base da construção da cidadania, pois ela permite o conhecimento dos direitos. Uma população não educada é um dos principais obstáculos para a construção

da cidadania civil e política (CARVALHO, 2008).

Conforme, Carvalho (2008) a formação da cidadania explicitada por Marshall é um modelo, pois os caminhos são distintos em cada país, por exemplo, o modelo inglês não se aplica ao caso brasileiro, que teve pelo menos duas diferenças importantes. A primeira que houve uma ênfase maior nos direitos sociais e a segunda é que na sequência adquirida dos direitos, o social precedeu os outros. Todavia, vale resgatar sua evolução histórica no Brasil:

[...] a construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais "o povo quer isto ou aquilo", diz-se "a cidadania quer". Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã (CARVALHO, 2008, p. 05).

Ainda esclarece que para tornar-se um cidadão pleno é necessário ser titular desses três direitos, do contrário, seria cidadão incompleto.

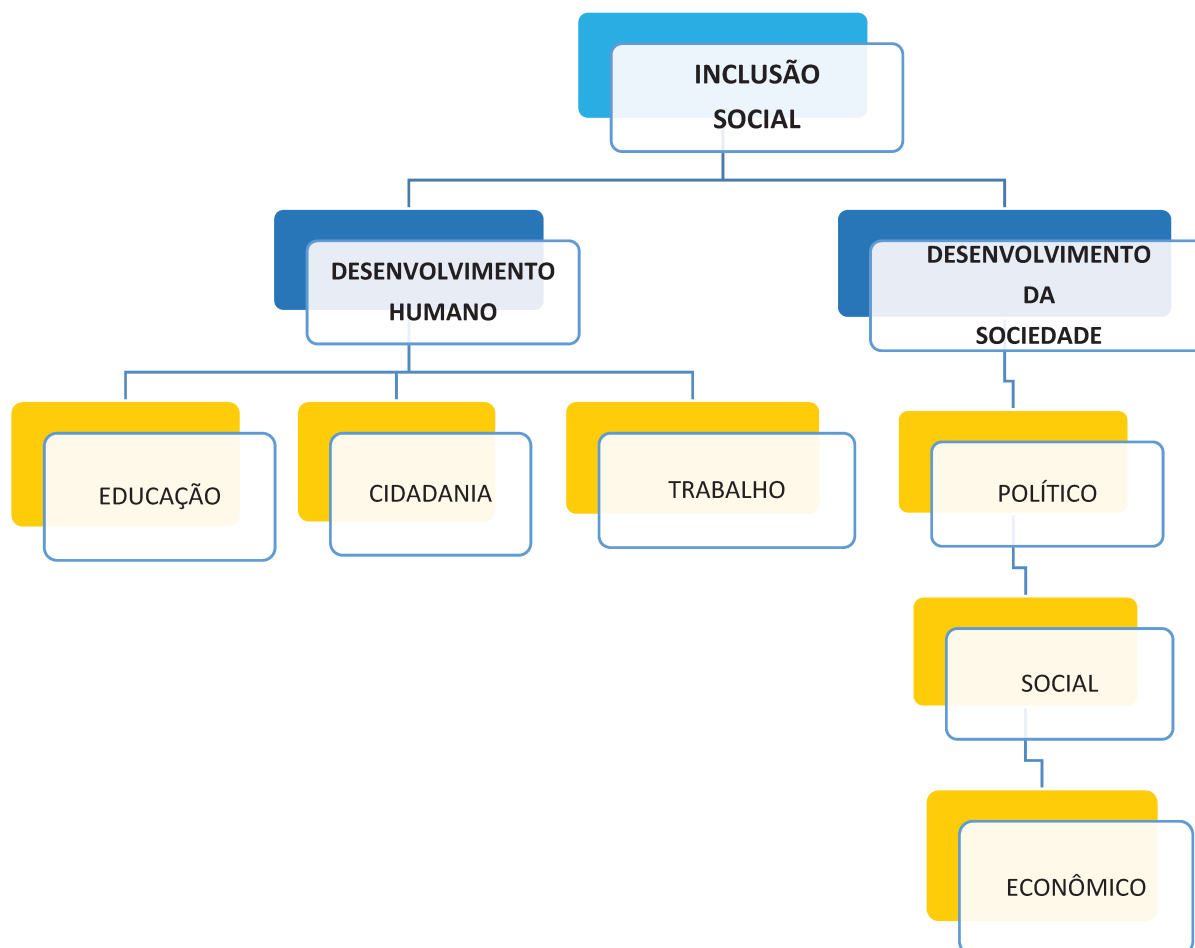
Esclareço os conceitos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual.

É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito do voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a idéia de autogoverno.

Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e

certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social (CARVALHO, 2008, p.09).

Procedida essa observação cumpre-nos salientar que o sociólogo inglês aponta na existência de uma desigualdade estrutural nas sociedades capitalistas ocidentais e democráticas, em razão disso, visualiza a cidadania como um regulador, capaz de atuar como um redistribuidor de direitos, equilibrando a estrutura da sociedade (MARSHALL, 1967). De grosso modo, sem cidadania, não pode haver compromisso responsável que garante o respeito aos direitos humanos e democráticos e que, em última análise, mantém unido o organismo político (CARVALHO, 2008). Diante o exposto, o direito à educação promove a inclusão social, ou seja, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, contempla três vertentes para o desenvolvimento humano (educação, cidadania e trabalho) e esses conceitos são somados aos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da sociedade (político, social e econômico).

Quadro 1 – Inclusão Social

Fonte: Elaborado pela autora embasado no artigo 205, da CF.1988.

Entretanto, o teólogo, escritor, filósofo e professor universitário brasileiro Leonardo Boff, no que diz respeito a cidadania trata:

A cidadania é um processo inacabado e sempre aberto a novas

aquisições de consciência, de participação e de solidariedade. Ela deve ser alargada pelos lados e pelo fundo. Por isso, a construção da cidadania deve começar pela base social, deve ter um cunho popular e incluir intencionalmente a todos (BOFF, 2000, p. 52 – 53).

Trata-se de uma cidadania ativa e plena que é fundamental para diminuir as desigualdades, preconceitos, discriminação na sociedade, com medidas de inclusão social na educação. A dimensão educacional da cidadania reforçou a ideia de que **a educação é um pré-requisito necessário para o exercício da cidadania plena**, em que a sociedade se deu conta que a educação coloca o sujeito em campo disputa (BOFF, 2000, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o bacharel em direito e geógrafo Milton Almeida dos Santos, em sua obra “O Espaço do Cidadão”, no primeiro capítulo trata do tema da cidadania com a seguinte indagação: Há cidadãos neste país? Haja vista, compreende que a cidadania é apreendida, que se torna um estado de espírito enraizado na cultura. Elabora questionamentos críticos/reflexivos, tais como: “Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que o são? (SANTOS, 2007, p.19).

A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve ser reclamada. A metamorfose dessa liberdade teórica em direito positivo depende de condições concretas, como a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento. É por isso que, desse ponto de vista, a situação dos indivíduos não são imutáveis, e que está sujeita à retrocessos e avanços (SANTOS, 2007, p. 21).

Desse modo, Santos (2007) compreendia que o discurso das liberdades humanas e dos direitos garantidores é certamente, ainda vasto. Pontuava que a cidadania é uma lei da sociedade que “sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra força, em qualquer circunstância” (SANTOS, 2007, p. 19).

No debate para uma educação inclusiva e emancipatória, o que se atribui ao pleno desenvolvimento da pessoa? Para Kelsen (2000) afirma: o conceito de pessoa em sentido jurídico é o indivíduo que possui deveres e direitos jurídicos, caso não esteja ligada a eles, a pessoa deixa de existir (KELSEN, 2000, p. 136). Para Carneiro (2015), trata-se de um processo dinâmico que é alcançado continuamente quando a pessoa satisfaz suas necessidades básicas de

aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto aspectos formais, ensinados nas escolas tais como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, conhecimentos específicos, a solução de problemas, quanto aspectos sociais, que dependem da vida em sociedade para serem transmitidos, como por exemplo, conhecimentos gerais, habilidades, valores e atitudes.

Desse modo, sabemos que uma concepção renovada de aprendizagem se inscreve na diversidade e na complexidade dos contextos históricos e socioculturais dos alunos, sendo possível projetar um maior aproveitamento escolar. Sendo assim, refere-se ao seu protagonismo social e político rompendo com o seu tradicional isolacionismo e prevendo disposição para diálogo e para a construção de um projeto coletivo de uma educação integral (MOLL et al., 2012).

3.2 – Fundamentos jurídicos da educação integral

A educação integral está pautada na perspectiva de uma formação humana ampla e crítica, uma formação que possibilite a apropriação dos saberes produzidos historicamente e socialmente, que promova novos conhecimentos para os estudantes. Nessa concepção fundamenta que a escola leve o aluno a compreender a sua própria realidade, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação: que tenha a intenção de formar meninos e meninas comprometidos com a construção de uma nova sociedade, mais justa, democrática e igualitária (MOLL et al, 2012; MOLL, 2014). Isto posto, percorremos e investigamos a partir do ordenamento jurídico, os caminhos traçados e sinalizados pelo Poder Legislativo e Executivo que elaboram e formulam políticas públicas, para a implementação/efetivação da educação integral nas escolas brasileiras.

Dessa forma, analisamos o arcabouço jurídico por blocos, sendo o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos

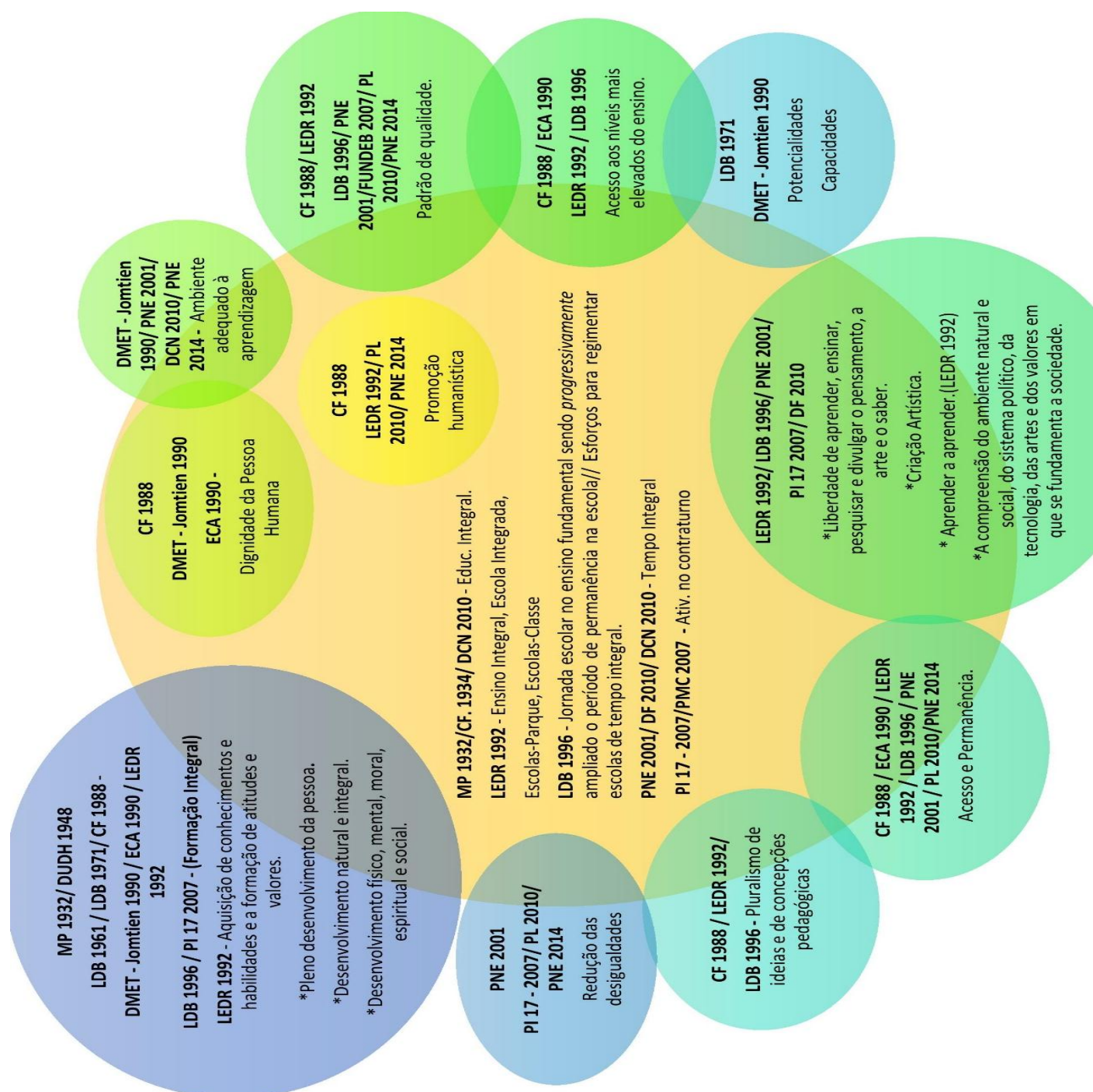
(1966), Convenção Americana de Direitos Humanos (1969) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração Mundial sobre a Educação para Todos Conferência de Jomtien 1990 e as legislações federais brasileiras no período de 1934 a 2016. Contudo, Mazza (2015) destaca que:

A DUDH não se configura como uma lei, contudo é um sistema normativo internacional sobre direitos humanos. Muitos expertos a consideram como uma lei internacional consuetudinária na medida em que orienta costumes e se concretiza em pactos vinculantes de amplo alcance e de caráter geral. Fica evidente que todos os direitos reconhecidos e anunciados na Declaração se aplicam a cada um e a todos em virtude da origem comum do gênero humano. Este é um enfoque incluyente das normas internacionais sobre os direitos humanos (MAZZA, 2015, p. 245).

Optamos por trabalhar com esses documentos, pois o Brasil foi um dos países signatários em razão das palavras-chave que compõe o conceito de educação integral. De acordo com a autora Jaqueline Moll, referência nacional e internacional dessa temática, compreende o conceito de educação integral como aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações.

Significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos (MOLL et al., 2012). Uma das utilizações do conceito está atrelada a ideia grega de Paidéia que significa a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando **o pleno desenvolvimento**, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010, grifo nosso). Segue abaixo quadro com as palavras-chave encontradas no arcabouço legal que compreendem a sinalização da educação embasada suas propostas no conceito da educação integral.

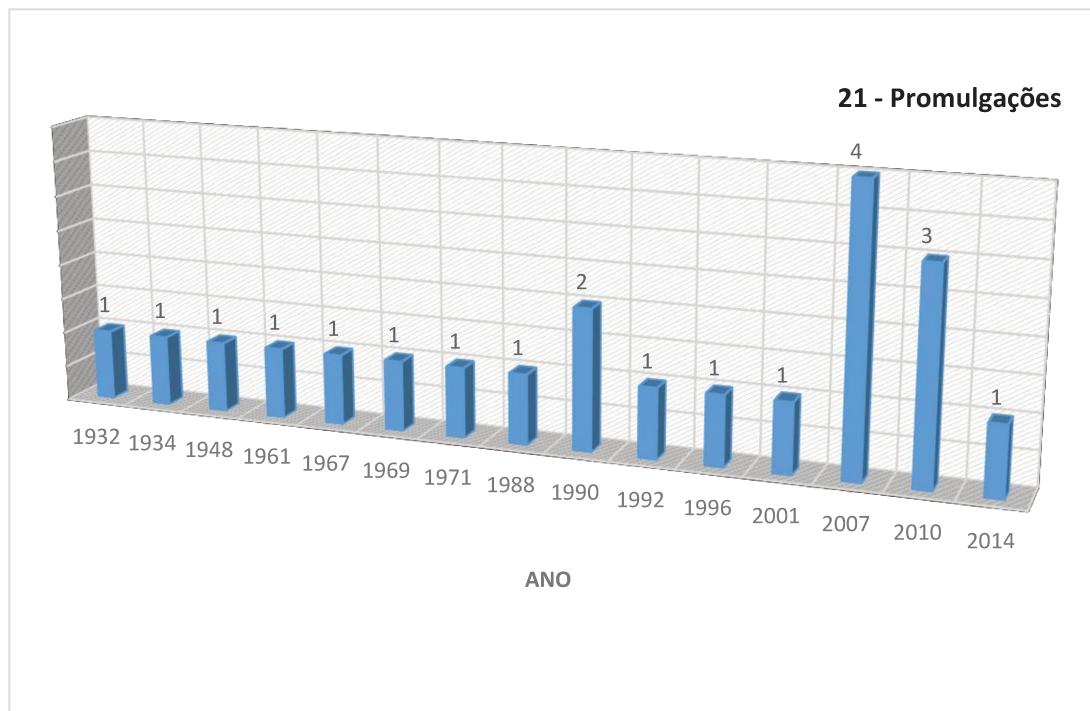
Quadro 2 – Palavras-chave que compõe o conceito de educação integral localizadas nas normativas



LEGENDA DUDH 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos CF 1934 – Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil CF 1988 – Constituição da República Federativa do Brasil MP – Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais DF 2010 – Decreto Federal DMET Jomtien 1990 – Declaração Mundial sobre a Educação para Todos Conferência de Jomtien 1990 ECA 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente	LEDR – Lei da Educação Darcy Ribeiro LDB 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional PI 2007 – Portaria Normativa Interministerial PL 2010 – Projeto de Lei nº 8.035 PNE 2001 – Plano Nacional de Educação PNE 2014 - Plano Nacional de Educação
--	--

Fonte: Elaborado pela autora segundo as normativas.

Quadro 3 – Mapeamento de Leis Promulgadas que sinalizam políticas de educação integral com a ampliação da jornada – Período de 1932 a 2014



Fonte: Elaborado pela autora segundo os documentos e legislações federais.

Embora o levantamento do arcabouço jurídico seja extenso, enfatizamos a importância que nos proporcionou a amplitude da compreensão em quais períodos foi intensificada a discussão sobre a implementação das políticas públicas, visando à formação humana integral nas escolas públicas e os interesses dos governantes (Quadro 3 e Anexo I). A legislação brasileira muito avançou nas últimas décadas para tornar a educação integral presente nas pautas dos debates. Todavia, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova apontava a finalidade da educação em dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano.

Nesse período, década de 1930, a Constituição Federal de 1934, no art. 150, indicava o plano nacional de educação com prazo determinado, e o ensino primário integral designado como norma. Um marco para as políticas públicas ocorreu em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, devido as recomendações descritas pelas nações. Retrata o reconhecimento e a proteção internacional aos direitos humanos. Com esse processo, os direitos foram

colocados acima das contingências políticas dos países, fortalecendo a luta contra os regimes autoritários, o imperialismo, o genocídio e a discriminação. Em relação a educação integral, o documento esclarece que a instrução deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento pelas liberdades fundamentais (DUDH, 1948).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação definia um lineamento estruturado para a educação no país, porém, a educação integral associava ao desenvolvimento integral da personalidade humana (BRASIL, 1961). A segunda Lei de Diretrizes e Bases oficialmente denominada de Lei Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, embora tenha sido elaborada num contexto de governo discricionário com as liberdades civis estranguladas, o art. 1º prescreve “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). O alinhamento era com a qualificação para o trabalho e não com o desenvolvimento das potencialidades gerais do humano.

Na linha cronológica de discussão, a Constituição Federal de 1988 significou a reconquista da cidadania. Nela, a educação ganhou força intensificada e lugar de altíssima relevância. As emendas populares calçaram a ideia da educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade, em síntese, transformadora da realidade, destacando a educação integral, através do apontamento do princípio da dignidade da pessoa humana.

A educação em direitos humanos constitui um processo de formação de sujeitos de direitos cooperativos com práticas de promoção da dignidade humana e resistentes a todas as formas de violação. Educar em direitos humanos é formar sujeitos de direitos com postura consciente e crítica (conhecimento) e com atitude (ético-política). Sujeitos de direitos não são os que sabem só os “direitos do sujeito”, são, acima de tudo, os que agem multidimensionalmente para promover o “ser sujeitos de direitos” no cotidiano. A educação em direitos humanos prima pela construção de compreensões e práticas que têm na dignidade humana seu conteúdo central (CARBONARI, 2012, p. 222).

Aduz, ao pleno desenvolvimento da pessoa, acesso aos níveis mais elevados do ensino e promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988, arts. 205, 206, 214). Promulgado em 1990, o Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), fixa que esses desfrutem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral. Assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. No decorrer do texto da lei, a palavra dignidade é mencionada quatro vezes (arts. 3º, 4º, 15 e 18) e assim como a CF 1988 sinaliza o pleno desenvolvimento da pessoa.

A Lei da Educação Darcy Ribeiro, Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de maio de 1992, perpetuou em curto período e teve como destaque a escola de tempo integral articulada com o conceito de educação integral.

Art. 33 O ensino fundamental é ministrado progressivamente em tempo integral, associado a programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, material didático-escolar e transporte.

§ 1º Os sistemas de ensino darão prioridade, na criação e extensão da escolarização em tempo integral: a) Às zonas prioritárias de atenção educacional, caracterizada pela elevada ocorrência de pobreza e baixo desempenho educacional, especialmente nas áreas metropolitanas; b) Às crianças de sete anos de idade.

§ 2º A extensão da escolaridade em tempo integral pode fazer-se através de escolas integradas, da combinação de escolas-classe com escolas-parque ou outras modalidades definidas pelo sistema de ensino (RIBEIRO, 1992, p. 44).

O senador Darcy Ribeiro fez importante pronunciamento ao país:

A lei que propomos, é uma espécie de constituição que estabelece os princípios gerais que regerão a reedificação educacional do Brasil. Principalmente de seu alicerce, que é a escola pública fundamental, formadora da cidadania e da força de trabalho. Uma escola que, progressivamente, passe a funcionar em regime de tempo integral para os alunos e para os professores, a fim de dar ao Brasil condições efetivas de ingresso na futura civilização, como um povo dono de si mesmo, progressista e próspero (RIBEIRO, 1992, p. 16).

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96⁶, resultou de uma gestão legislativa em vários governos, marcados

⁶ Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e em 23 de dezembro foi publicado no *Diário Oficial da União*. A argumentação do governo foi que a Lei de Diretrizes e Bases deveria ser uma lei do possível, passível de cumprimento a partir dos recursos financeiros disponíveis nos

por fortes contradições ideológicas (CARNEIRO, 2015). Em sua composição, os artigos 34 e 87 dizem a respeito a ampliação do tempo escolar:

Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo **progressivamente ampliado o período de permanência na escola.**

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

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

Se considerarmos que para dar conta de todas as dimensões do aluno, conceito da educação integral relacionado ao pleno desenvolvimento, é necessário mais tempo tanto na jornada escolar quanto às políticas interssetoriais pensadas na perspectiva do currículo. Para que o aluno se desenvolva plenamente é necessário que o Estado garanta condições mínimas de existência e aponte um modelo de educação que permite a formação humana integral.

Ao, sinalizar a ampliação progressiva do tempo e permanência do aluno na escola e a gradual implantação da educação em tempo integral, o legislador sinaliza rotas para a operacionalização. Segundo Carneiro (2015), permanência significa acessar a escola de educação integral, concluir todo o ciclo de escolaridade obrigatória e ainda cumprir o mínimo de 1.400 (mil e quatrocentas) horas-aula anuais.

É imperioso fazer uma observação sobre o lamentável deslize do legislador ao referir a progressão do regime de escolas de tempo integral para as redes escolares públicas urbanas. No Brasil, as escolas mais limitadas de recursos e em qualidade pedagógica estão na zona rural. Além disso, “ao excluí-

esquemas orçamentários convencionais. Além disso, ela deveria ter flexibilidade suficiente para se adequar às diferentes situações da educação nacional. Fonte e disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben> - Acesso em: 13 jun. 2020.

las do alcance prioritário deste dispositivo, a própria lei contribui para que as crianças que moram no campo continuem sendo utilizadas como mão de obra precoce e como trabalhadores forçados” (CARNEIRO, 2015, p. 809).

Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, traz objetivos, prioridades às escolas de tempo integral dando a preferência para as crianças em situações de vulnerabilidade.

Na diretriz 2.2, dispõe o turno integral e as classes de aceleração como modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários. Além de prever padrões de infraestrutura, estabelece que as escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, ofereçam no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001).

Porém, os dados quantitativos apontados no gráfico acima (Quadro 3), no ano de 2007, considerando como ano base, concentram-se os maiores esforços do governo federal representado pelo Poder Executivo e Legislativo em promulgações das legislações que garantam esse direito. Sendo elas: Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007; Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

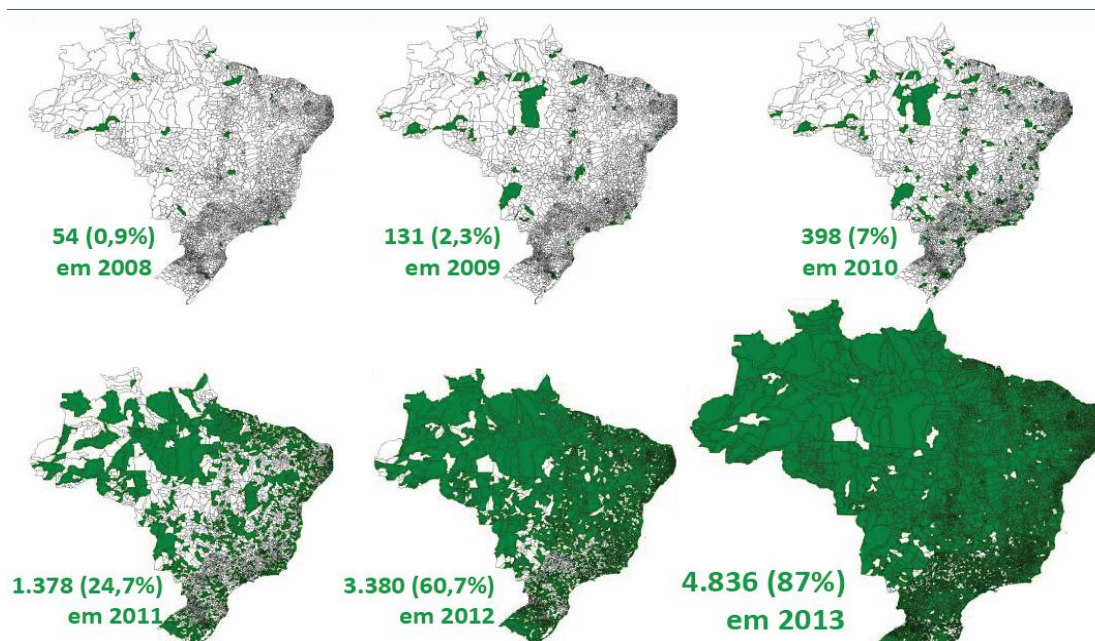
No que cerne ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB (Lei nº 11.494/2007) constitui uma das leis imprescindíveis, pois especifica aportes financeiros maiores para as matrículas em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental-25% e ensino médio-30%. Sendo que, foi a lei do FUNDEB que levou a escola de tempo integral para toda a educação básica (BRASIL, 2007). A produção legal complementar no período do Fundeb é novamente expressiva e parece que o funcionamento do fundo vai se explicitando ao longo do período. De 2007 a junho de 2014, foram aprovadas 4 resoluções, 39 portarias e 2 decretos para a organização do mecanismo do novo fundo. Observa-se que há menos decretos, e os temas são definidos por portarias conjuntas do MEC com o Ministério da Fazenda ou, em muitos casos, portarias conjuntas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria do Tesouro Nacional (STN). O tema que mais ocupou as portarias novamente foi a definição de ser um referencial fixo e passou a ser resultado do cálculo dos recursos mínimos disponíveis em cada estado

acrescido da participação da União, que passou a ser fixada em pelo menos 10% do total do Fundeb. A baixa participação da União no investimento em educação básica era, como vimos, uma das críticas centrais ao mecanismo de fundos. A fixação de um patamar mínimo de contribuição da União como percentual da receita total do fundo pode operar na direção de alguma presença mais efetiva do governo federal no financiamento da educação básica (PERES e VIDAL, 2015, p. 56-57).

Nessa tangente, em 2010 somam-se mais três legislações: Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação; Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010 - Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos e a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Todas elas apontando a educação integral como mola propulsora para formação humana integral em tempo integral, destacando que a indução dessa agenda deu-se através do Programa Mais Educação⁷. Vejamos a progressão das matrículas:

⁷ O Programa Mais Educação (PME) foi encerrado em 2016, e em sua substituição, foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 e dado por encerrado em dezembro de 2019, segundo o portal da Undime: <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao> - Acesso em: 14 abr. 2020.

Quadro 4 – Abrangência do Programa Mais Educação nos Municípios período 2008 a 2014⁸.



Fonte: DICEI/SEB/MEC

Endossamos o conteúdo descrito no art. 214 da C.F.1988 em que corrobora para a elaboração do Plano Nacional de Educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

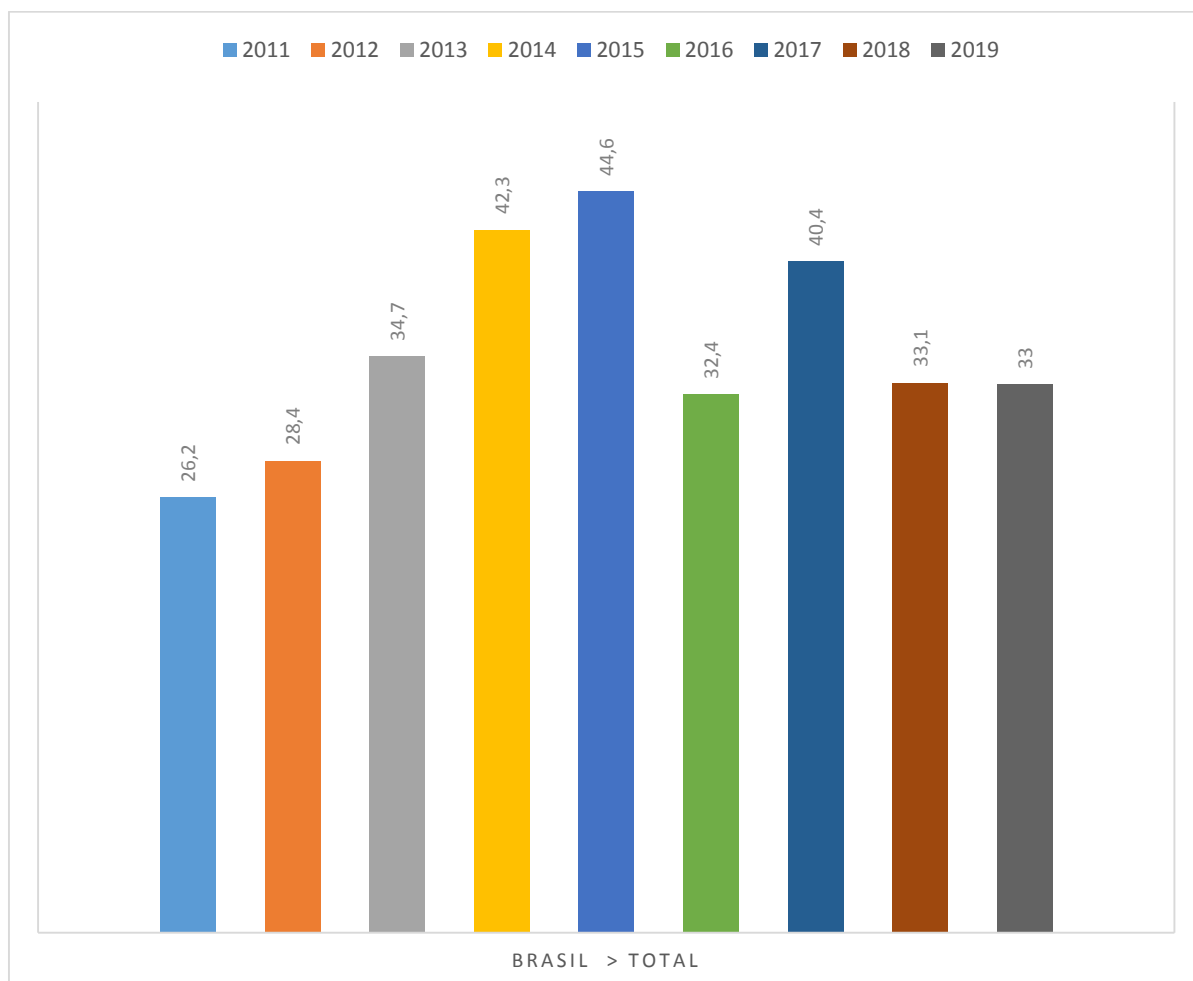
Por fim, o Novo Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado em 25 de junho de 2014, traz grandes avanços para a educação. De acordo com Moll (2014), nas diretrizes do PNE, explicita-se a (III) superação das desigualdades educacionais; a (IV) melhoria da qualidade da educação; a (VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; e a (X) promoção dos

⁸ Não há mostra atualizada no portal: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca> – Acesso em: 13 jun.2020.

princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Tais diretrizes, consideram as profundas desigualdades sociais e educacionais brasileiras, que dificilmente poderão ser tomadas como referência em uma escola de tempo parcial e fragmentada, descontextualizada social e culturalmente.

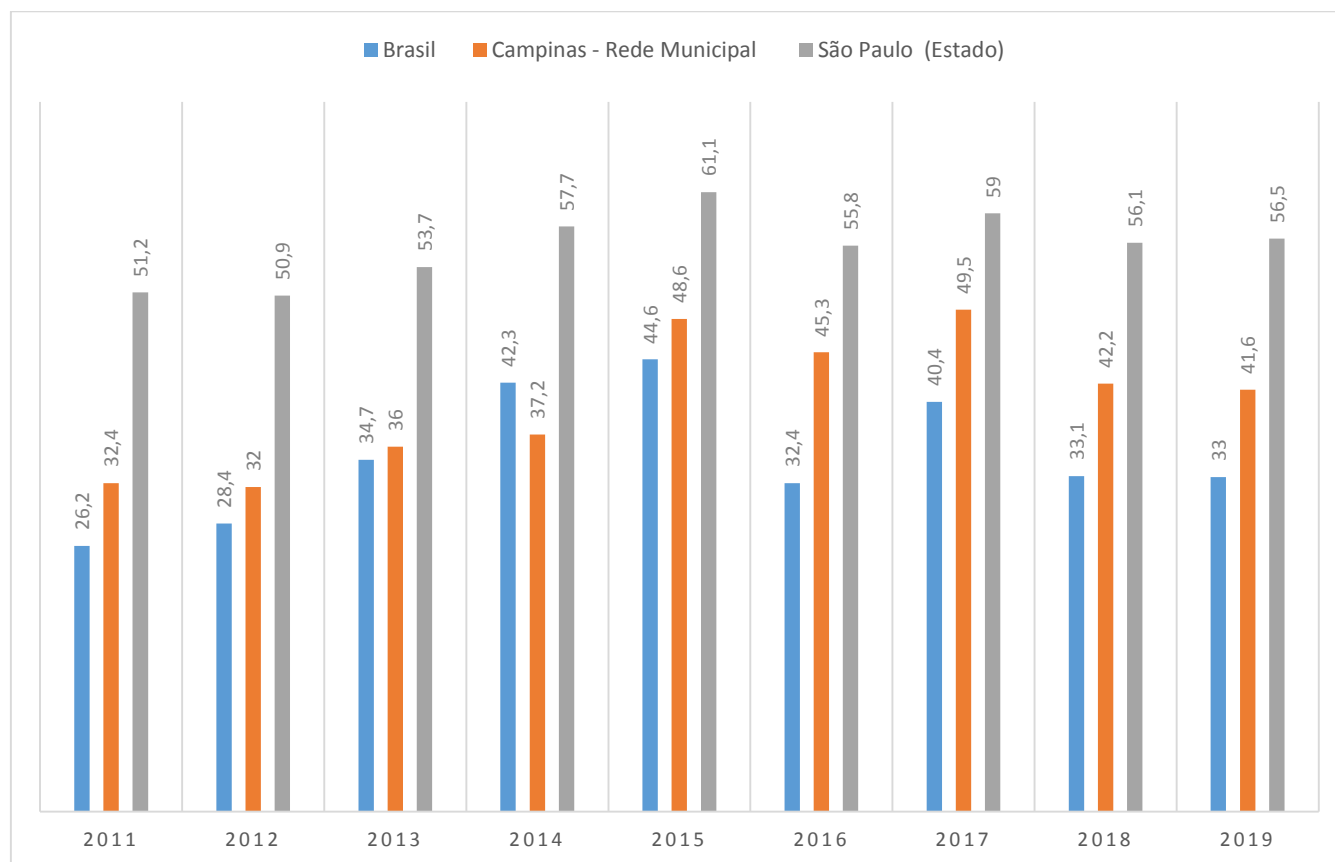
Aduz, ao avanço para a ampliação da jornada escolar, tornando essa meta de número 6 a ser efetivada em todo o país, em que prevê até o ano de 2024 a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil (BRASIL, 2014). Diante as estratégias do PNE 2014-2024, notamos o alargamento e flexibilização da lei, visto que a estratégia 6.1 de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola ou sob sua responsabilidade, abre caminhos de parcerias com entidades da sociedade civil, à atuação de entidades beneficentes de assistência social, para a participação de organizações sociais de variados matizes na oferta de atividades complementares ao horário escolar convencional.

Quadro 5 - Porcentagem de escolas públicas da educação básica no Brasil com matrículas em tempo integral



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metadados/6-educacao-integral/indicadores/porcentagem-de-escolas-publicas-de-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-ensino-medio-com-matriculas-em-tempo-integral/#indicadores> – Acesso em: 13 jun. 2020.

Quadro 6 – Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral (PNE/2014 - Meta 6 – 6.a e 6.b)



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/6-educacao-integral/indicadores/porcentagem-de-escolas-publicas-de-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-ensino-medio-com-matriculas-em-tempo-integral/#indicadores> – Filtro/categorias: País; Estado; Município e Rede de Ensino. Acesso em: 13 jun. 2020.

Um dos pontos da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que, até 2024, no mínimo 50% das escolas públicas devem oferecer Educação em tempo integral. Entretanto, não podemos utilizar apenas a questão do tempo como parâmetro para monitorar essa meta. Até porque, o conceito de Educação Integral pressupõe a organização de atividades com base em um projeto pedagógico que propicie uma formação mais ampla para o estudante, e não apenas o cumprimento da carga horária. Entre 2011 a 2015, foi possível observar um crescimento continuado da porcentagem das escolas públicas com matrículas em tempo integral. Houve um aumento de 14,9 pontos percentuais,

atingindo a marca de 41,7% de escolas em 2015. Em 2016, esse indicador apresentou uma queda de 9,5 pontos percentuais, voltando a crescer em 2017, quando contou com 38,4% das escolas públicas da Educação Básica com alunos matriculados nessa modalidade. Em seguida, no mesmo período, vem as instituições com mais de 75% dos estudantes em tempo integral, com 13,7%: 25.140 em números absolutos. Já 10,5% - em números absolutos 19.325 - das escolas brasileiras têm todos os alunos nessa modalidade de ensino. Quando se observa por rede de ensino, nota-se que na Rede Municipal de Ensino de Campinas há um aumento gradativo no ano de 2015, mantendo uma queda oscilante de 7,0 pontos percentuais.

Entretanto, ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola, o adjetivo “progressiva” nos remete a compreensão que será “aos poucos, devagar, gradativamente”. Todavia, se existem as parcerias no contraturno, não é necessário de imediato uma política pública que contemple os professores em uma única escola. No entanto, é isso que se espera de uma escola de educação integral (em tempo integral)? Queremos ou não queremos a valorização dos profissionais da educação escolar e os planos de carreira? (BRASIL, 1988).

Nas estratégias 6.4 e 6.9 do PNE 2014-2024, que expressa as definições das práticas escolares alargadas no seu tempo, explicita-se uma perspectiva de trajetória curricular que transcenda aos muros da escola, “buscando a contextualização e o enriquecimento das aprendizagens em uma perspectiva de interdisciplinaridade” (MOLL, 2014, p. 375).

Embora as etapas da política pública de educação integral sejam definidas, o processo de tomada de decisão ocorre ao tempo todo de acordo com os interesses dos governantes. As decisões implementadas ocorrem através das promulgações sinalizadas nas legislações que permitem sua organização a cada sistema de ensino.

Dessa maneira, destacamos que na conjuntura política atual, às portas está um projeto de duro ataque às conquistas dos direitos sociais; instaurou-se em 2016 um golpe de Estado. O sociólogo e professor doutor da Universidade Federal do ABC, em suma conclui a síntese do golpe de 2016 na obra “A Radiografia do Golpe”:

[...] como vimos, por amplo **acordo de interesses**, reeditando o “velho acordão brasileiro”, entre as diversas elites, agora comandado pela elite financeira. É preciso prestar atenção à hierarquia entre os interesses, ou então nos perdemos no detalhe e na confusão. Ainda que as pessoas que eventualmente representem interesses possam estar no palco sob as luzes, forçando nossa atenção a se concentrar nelas, para compreender melhor o mundo é necessário perceber a hierarquia dos interesses mais ou menos importantes, e como eles se juntam produzindo um comum. O primeiro interesse a ser considerado é econômico. A elite econômica manda no mundo, uma vez que pode comprar todas as demais elites, seja em dinheiro vivo, seja em coisas que o dinheiro compra, como atenção midiática e prestígio construído (SOUZA, 2016, p. 129, grifo nosso).

Ainda, aprofunda o debate na obra em “A elite do atraso: da escravidão à lava jato”, destacando que o “golpeachment” ⁹de 2016 permite analisar a singularidade da situação social e política brasileira de modo cristalino, ou seja, a lente dos olhos. Nas situações limite, os preconceitos sociais também que nos guiam na vida prática vêm à tona sem fingimento ou vergonha (SOUZA, 2017). Portanto, entende que “com esse golpe reacionário, uma reação de cima à pequena ascensão social de setores populares, o decisivo é compreender a ação das classes do privilégio” (SOUZA, 2017. p. 154).

O fundamental para compreender os reais interesses envolvidos no golpe de 2016 é perceber a nova relação com a política e a sociedade, e a nova dominância do capital financeiro sobre as outras funções do capital implica no mundo inteiro, na medida que visa garantir a hegemonia do ideário conservador, construído e amplamente difundido pelos aparelhos ideológicos do capitalismo brasileiro. O instrumento de ataque foi a Proposta de Ementa à Constituição (PEC) nº 241, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir um Novo Regime Fiscal, de autoria do Poder Executivo, aprovada em votação em segundo turno, no qual foi encaminhada a remessa em 25 de outubro de 2016 ao Senado da Câmara dos Deputados de número PEC nº 55/2016. O documento prevê a criação de um teto para os gastos com despesas primárias dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo a partir de 2017, pelos

⁹ Termo adotado pelo autor Caio Prado na obra “O Golpe Na Presidenta Dilma Rousseff: Golpeachment” publicado em 2017, utilizado pelo autor Jessé de Souza em “A elite do atraso: da escravidão à lava jato” 2016.

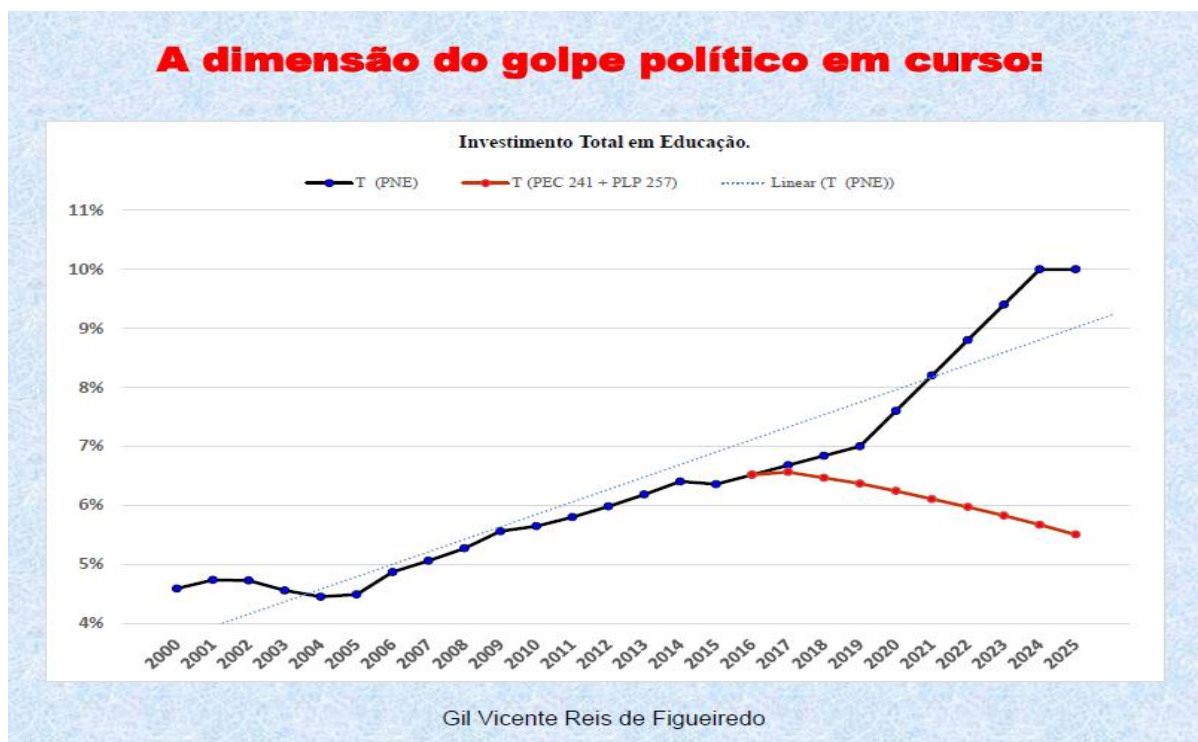
próximos 20 anos. É importante pontuar as considerações do autor Felipe Derbli:

[...] é necessário que a estabilidade econômica e o equilíbrio fiscal não sirvam de pretexto para que seja postergada a efetivação do projeto constitucional de igualdade material ou, o que é ainda pior, para que seja subtraído o grau de amplitude de direitos sociais cuja a implementação foi obtida a tão duras penas (DERBLI, 2007, p. 04).

Sendo assim, a ideia é que o valor gasto seja limitado à despesa realizada na área no ano anterior, reajustada com base na variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA). A lógica só poderá ser alterada no décimo ano de vigência, por mandato presidencial. Os órgãos e poderes que ultrapassarem o teto de gastos sofrerão sanções, como a impossibilidade de realizar concursos públicos e reajustar o salário de servidores públicos. O professor doutor em Matemática Financeira Gil Vicente Reis de Figueiredo¹⁰, da Universidade Federal de São Carlos, em Conferência Livre de Porto Alegre, em 03 de maio de 2018, fez a análise quantitativa do seguinte: A Emenda Constitucional nº 95 e suas consequências. A análise quantitativa se refere ao congelamento dos investimentos nas áreas sociais, com sua redução progressiva como percentual do PIB: investimentos cairão de 6,5% para 5,5% em 10 anos. Segue abaixo gráfico exposto na FIGURA 7:

¹⁰ Trata de registro no portal, como corpo docente da UFSCAR como professor associado aposentado. Disponível em: <https://www.dm.ufscar.br/dm/index.php/comunidade/corpo-docente>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Figura 6- A dimensão do golpe em curso



Fonte: http://www.adufrgs.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/Conferencia_Livre_Adufrgs_Gil-Vicente-Reis-de-Figueiredo_As-consequ%C3%AAsncias-da-EC-95.pdf – Acesso em: 14 abr. 2020.

Mas, o que isso implica na Educação? Em síntese, a Constituição Federal de 1988, não se lê por tiras, só conseguimos entendê-la se a tomamos em seu conjunto, no sentido do que foi esse documento e do que representou para a sociedade brasileira. Conforme Kelsen, a Constituição ou a Carta Magna, “estrutura hierárquica da ordem jurídica de um Estado é o nível mais alto dentro do Direito Nacional” (KELSEN, 2000, p. 186).

A Carta Magna define-se como sistema de normas e princípios, que regula e institucionaliza juridicamente o fenômeno político, almeja a sua concretização no mundo dos fatos. Lembramos que ela surge num período imediatamente posterior a ditadura militar, sua elaboração e promulgação são respostas à várias lutas emancipatórias da sociedade. É um documento que inclui novos sujeitos de direitos: é a carta magna de homens e mulheres, brancos, negros, pardos, indígenas, das pessoas com deficiência, ou seja, traz para a esfera pública toda

a população brasileira.

Estabelece progressiva consecução em investimentos de igualdade material em políticas públicas sociais que permitam o combate à miséria e a redução das desigualdades. As duas frentes marcadas por esse propósito são exatamente a educação e a saúde. Tratando da educação, “direito público subjetivo”, sinalizado na Constituição Federal de 1988, no âmbito exclusivo do poder público, de modo que se propõe a garantir padrões de qualidade: educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade; valorização dos profissionais da educação escolar; piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; atendimento educacional especializado; atendimento ao educando em toda as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didático escolar; transporte, alimentação, assistência à saúde e educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988, arts. 206; 208).

Cumpre-nos endossar a observação do filósofo e político Norberto Bobbio dada à sociedade italiana no século passado, que por sinal é bem próxima e atual ao contexto brasileiro explicitada em sua obra, *A Era dos Direitos*, “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem condições mínimas para solução pacífica dos conflitos” (BOBBIO, 2004, p. 05).

O autor alude que o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. Para o referido doutrinador político italiano, o problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos. Nesse desiderato, Paulo Bonavides pressupõe:

O Estado social que temos em vista é que se acha contido juridicamente no constitucionalismo democrático. Alcançá-lo, já foi difícil; conservá-lo, parece quase impossível. E, no entanto, é o Estado a que damos, do ponto de vista doutrinário, valorização máxima e essencial, por afigurar-se-nos aquele que busca realmente, como Estado de coordenação e colaboração, amortecer a luta de classes e promover, entre os homens, a justiça social, a paz econômica (BONAVIDES, 2004, p.187).

Os direitos sociais por sua própria natureza invocam do poder político uma

demanda de recursos para sua aplicabilidade plena, o que gera fortes pressões ideológicas e envolve escolhas políticas determinantes tendo em vista alcançar o ideal de uma sociedade livre, justa e solidária. Dessa feita, com a aplicação da Emenda Constitucional nº 95/2016, visualizamos o desmonte da CF/1988 e as consequências irreversíveis para Educação. Vale salientar as conquistas pela sociedade civil e política dado ao processo de repasse de recursos e financiamento para a educação:

A sociedade civil e política, comprometida com a educação nacional, mobilizou-se e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em vigor de janeiro de 2007 a 2020, objetivando criar condições de efetivar os dispositivos legais constitucionais. Os fundos vincularam, por lei, um conjunto de produtos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento, a manutenção e a valorização da educação (MODESTO et.al, 2019, p. 165).

Ainda, no que tange a Constituição, o texto legal interpela que:

Art. 212 A União aplicará, anualmente, **nunca menos de dezoito**, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

[...]

§ 3.º **A distribuição dos recursos públicos assegurará** prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, **garantia de padrão de qualidade e equidade**, nos termos do **plano nacional de educação**.

§ 4.º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Nessa perspectiva, declina-se a obrigatoriedade do governo de investir na educação, acarretando efeitos que refletirão na implementação do Plano Nacional de Educação LEI nº 13.005/2014, previsto na CF/1988.

Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

[...]

VI – estabelecimento de meta de **aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto** (BRASIL, 1988, ART. 214, grifo nosso).

Para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação, que incluem universalizar a educação infantil, o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio; oferecer educação integral para 50% das escolas públicas; elevar a taxa de alfabetização dos adultos; e triplicar matrículas na educação profissional, é necessário aumentar o percentual investido pelo Estado em educação até alcançar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) no final da vigência do documento. De fato, o PNE/2014 funciona como bússola da educação “no que tange à diretrizes, objetivos, metas, estratégias” na construção de uma sociedade democrática e republicana, na qual todos possam viver com dignidade (MOLL, 2014), e diante das medidas impostas pela Emenda Constitucional nº 95/2016 em 15 de dezembro de 2016 o cumprimento “do artigo 205 que visa o pleno desenvolvimento”, previstos na Carta Magna, estará comprometido.

Mais uma vez, o projeto de educação integral ficará estagnado e a formação humana integral, sinalizadas nos currículos escolares, será adiada. Enfatizamos que nossa argumentação não se resume ao período de aplicação de metas do PNE, mas às consequências futuras nos próximos vinte anos de exercícios ocasionados devido a Emenda Constitucional nº 95/2016. Assim, endossamos as palavras de José Joaquim Gomes Canotilho trazidas por Sarlet, quando diz: “estamos a vivenciar um verdadeiro mal-estar constitucional e um pessimismo pós-moderno” (SARLET, 2008, p. 13).

Portanto, temos o princípio constitucional fundamental implícito que é o Princípio da Proibição do Retrocesso Social; em suma, não poderá o Estado extirpar direitos fundamentais já conquistados, ou seja, objetiva proibir a diminuição de proteção aos bens jurídicos fundamentais já alcançados e implementados em determinada sociedade (SARLET, 2008). Outrossim, o jurista e professor de Direito Constitucional Felipe Derbli salienta, “é que o princípio em questão veda ao legislador subtrair da norma constitucional definidora de direitos sociais o grau de concretização já alcançado, prejudicando a sua exequibilidade (DERBLI, 2007, p. 240)”.

Verifica-se que os direitos sociais estão diretamente ligados à dignidade da pessoa humana, assim, o princípio da proibição do retrocesso social toma

grande importância como garantia da segurança jurídica e à preservação dos direitos já adquiridos (SARLET, 2008; VASCONCELLOS, LUIZ, 2015).

Por via de consequência, o artigo 5º, parágrafo 1º, da nossa Constituição, **impõe a proteção efetiva dos direitos fundamentais não apenas contra a atuação do poder de reforma constitucional** (em combinação com o artigo 60, que dispõe a respeito dos limites formais e materiais às emendas constitucionais), **mas também contra o legislador ordinário e os demais órgãos estatais, já que medidas administrativas e decisões jurisdicionais também podem atentar contra a segurança jurídica e a proteção de confiança.** Portanto, além de estarem incumbidos de um dever permanente de desenvolvimento, concretização e proteção eficiente dos direitos fundamentais (inclusive e, no âmbito da temática versada, de modo particular os direitos sociais) os órgãos estatais não podem – em qualquer hipótese – suprimir pura e simplesmente direitos sociais ou, o que praticamente significa o mesmo, restringir os direitos sociais de modo a invadir o seu núcleo essencial ou atentar, de outro modo, contra as exigências da proporcionalidade e de outros princípios fundamentais da Constituição. (SARLET, 2008, p. 24-25, grifo nosso).

Conforme Vasconcellos e Luiz (2015), percebe-se que o Princípio da Proibição do Retrocesso Social é uma ferramenta para proteger-se dos direitos fundamentais, impedindo o Estado de modificar os direitos sociais ou flexibilizá-los. Todavia, para o autor Felipe Derbli o princípio é evocado:

Particularmente no Brasil, é absolutamente necessário que se vislumbre, na Constituição, princípio que permita a proteção dos patamares já alcançados e consolidados na diária missão de cumprimento do projeto de justiça social delineado pela Constituição – que, por isso, devem ter sua disciplina infraconstitucional minimamente preservada das constantes e bruscas modificações que atualmente acometem a realidade política, econômica e social no país e no mundo. No panorama constitucional brasileiro, tal princípio, ao invés de servir de simulacro jurídico para um programa de governo, poderá representar exatamente o contrário: um mecanismo de defesa dos indivíduos em face do exercício do poder político e das cambiantes plataformas de governo (DERBLI, 2007, p. 290).

Conquanto, a Carta Magna preserva ao legislador uma considerável margem de decisão, lhe é dotado liberdade de conformação e poder de revisibilidade de suas decisões, porém, as fundamentações de suas decisões devem viabilizar a promoção de justiça social. Além disso, nada o impede de rever as normativas, todavia, que seja idôneo a prevalecer sobre um grau de concretização legislativa que já tenha alcançado o consenso básico na sociedade (DERBLI, 2007).

Não obstante, frente à modificação da sociedade de um direito fundamental que é moldado, caracteriza-se o retrocesso social, trazendo à

sociedade insegurança jurídica, ou seja, torna a iniciativa legislativa “inconstitucional”. Sendo assim, a estabilidade a qual nos referimos, não pretende tornar a Constituição e as normas constitucionais imutáveis, mas dar segurança jurídica e assegurar que se um direito for alterado, **que passe por um longo processo de análise para que venha beneficiar seus destinatários.**

Ademais, instaurou-se nessa discussão sobre o arcabouço legal, a busca de elementos que substanciassem a discussão da crença diante do fato que a “educação integral” não é uma condição de privilégio, como é propagado por alguns, mas é um direito. Todavia, as falências dos projetos de escola de educação integral (em tempo integral) se dão pelas intencionalidades políticas. Para tanto, devemos destacar que, para que se aplique o artigo 6º e 205 da Constituição Federal, o direito à educação que vise a formação humana integral, deve ser uma política de Estado e não de Governo.

A materialização do princípio da dignidade da pessoa humana acontece na escola e não se dá na retórica governamental. A escola precisa ter um olhar que acolhe e que segure nenhum a menos. A educação integral pensada na perspectiva da formação humana coloca o tempo integral como direito e dignidade. Sendo assim, no capítulo a seguir abordaremos o processo de implementação da política educacional de educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

CAPÍTULO 4 – A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS

Discorrer sobre o processo de implementação da política pública de educação integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC), vale situar o leitor no panorama histórico, social, político, econômico e nas informações ambientais georrefenciadas do município.

Todavia, antes de aludir todo o processo de implementação que se deu em 2013 com a implantação com comissões de estudos e participação da comunidade escolar, a implementação do projeto em escolas pilotos, o fortalecimento em 2015 dado como política pública, a ampliação para as demais unidades educacionais e a avaliação do projeto implementado nesses sete anos, iremos discorrer sobre o sistema de ensino na Rede Municipal de Ensino de Campinas, em que carrega e conduz uma gestão democrática.

No seio das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da RMEC, tanto para a educação infantil, anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental e ainda com a educação de jovens e adultos, nos esforçamos para recuperar ao longo dos tempos o contexto histórico do município e seus reflexos para a Região Metropolitana. Os documentos oficiais que norteiam a prática educativa, mostram que desde a década de 1980, professores/as vêm demandando definições para o fortalecimento da rede de ensino (GODOY, 2012; CAMARGO, 2013; OLIVEIRA e ALMEIDA, 2013).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) respondendo aos anseios e aos preceitos dos fundamentos legais que orientam estados e municípios, desencadeou “um conjunto de ações buscando através dos espaços coletivos das escolas, cursos de formação ou outros fóruns promovidos pela SME, fortalecer as práticas e políticas de rede” (GODOY, 2012, p. 09). A trama histórica não é linear, vem impregnada pelo caráter político, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, econômico e antropológico, o que reforça o conceito de historicidade que considera a perspectiva de tempo e de contextos sociais dos acontecimentos (CAMARGO, 2013).

Entre reflexões e debates sobre sociedade, funções da escola e do currículo, as realidades manifestam as marcas das desigualdades sociais. A educação se mostra instigada a superar desafios cada vez maiores em um mundo que atravessa as mudanças, demandando um **grau de autonomia** em que muitas coisas extrapolam os muros da escola (GODOY, 2012, grifo nosso). O município de Campinas sendo sede da Região Metropolitana de Campinas (RMC), institucionalizada nos anos 2000, por meio da Lei Complementar Estadual nº 870, compreende 20 municípios¹¹, intensificados pelo acelerado ritmo de crescimento populacional (CAMPINAS, 2015a; MODESTO et al, 2018).

Em destaque, a RMC, conquistou ao longo dos anos importante posição econômica nos cenários estadual e nacional. Em área geográfica, possui um parque industrial moderno, diversificado e composto por segmentos de natureza complementar. Apresenta uma estrutura agrícola e agroindustrial bastante significativa, desempenhando atividades terciárias com uma especialização expressiva. Ainda, demarcada de centros inovadores no campo das pesquisas científica e tecnológica, com a importante presença de centros universitários de renome nacional e internacional. Tendo assim na economia o Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 109,9 bilhões, e PIB per Capita de R\$ 38.207,86. Em análise dos dados quantitativos, ocupa, comparativamente com o PIB per Capita do Estado de São Paulo, que é de R\$ 33.624,41 e do Brasil que é de R\$ 22.645,86. (AGEMCAMP¹², 2020).

Campinas tendo uma sociedade que na sua formação, foi fundada pelas tradições arcaicas e excludentes do ciclo tardio do café e do rescaldo da escravidão, evidenciada nos dias atuais pela ocupação dos espaços geográficos, que demonstra a concentração da população mais carente em determinadas áreas. Houve nas últimas décadas, uma explosão populacional

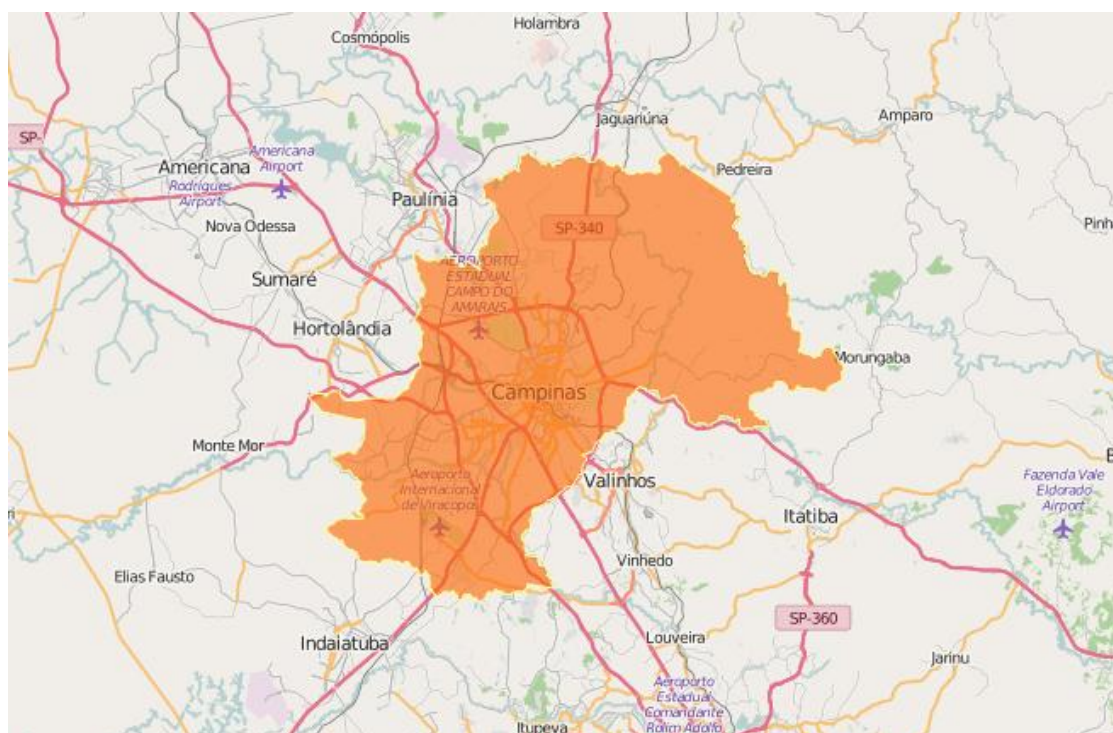
¹¹ Compreende os municípios de Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

¹² Dados da Agência Metropolitana de Campinas. Disponível em: <http://www.agemcamp.sp.gov.br/agemcamp/> - Acesso em: 15 jun. 2020.

desordenada, em que concentrou em determinadas regiões do município características socioeconômicas, étnicas e culturais (GODOY, 2012).

Desde o século XIX, Campinas se apresentou como um polo de desenvolvimento econômico. Seguindo as matizes da política nacional, passamos da monocultura cafeeira, fundada sobre o trabalho escravo e produção para exportação, a metrópole altamente industrializada e produtora de ciência e tecnologia. A partir de 1860, o café fez de Campinas um dos polos de comércio e prestação de serviços que mais floresceu. A cidade passou a receber migrantes de várias regiões do mundo, com destaque para os italianos e espanhóis. Na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir da década de 1960, já no contexto de urbanização e industrialização, a cidade sofreu ampliação populacional oriunda do processo de migração famílias de todos os cantos do país chegando à sua população (GODOY, 2012, p.10).

Mapa 1- Município de Campinas



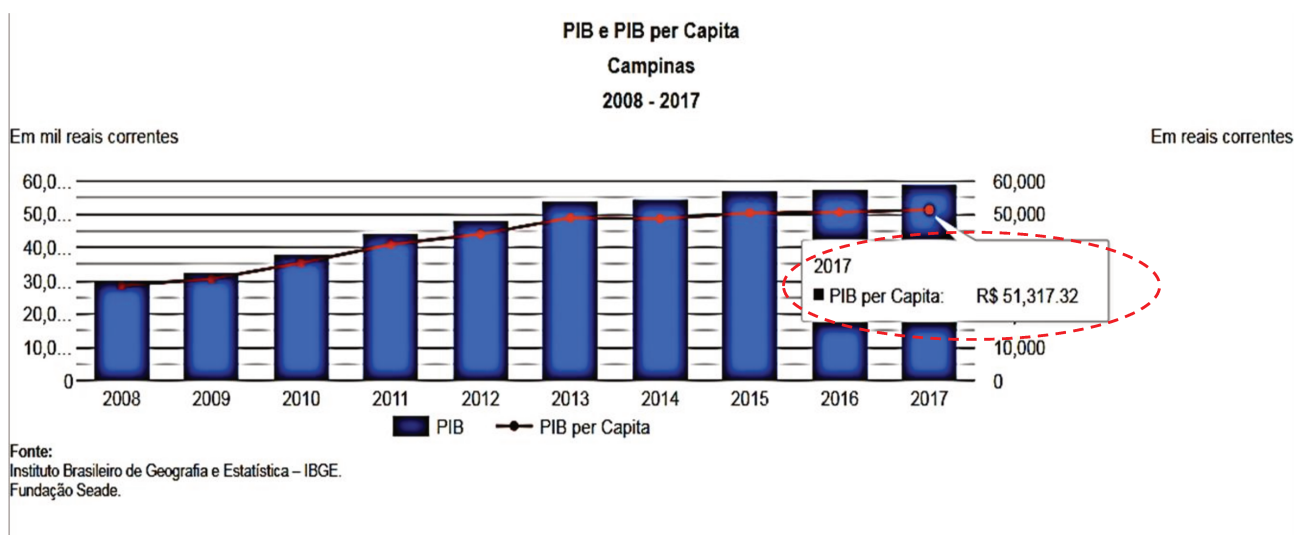
Fonte: Dados do IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>. - Acesso em: 02 mai. 2019.

[...] Em 2018, sua população foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1.194.094 habitantes, sendo o terceiro município mais populoso do estado de São Paulo, ficando atrás de Guarulhos e da capital, e o décimo quarto de todo o país. Aparece em quinto lugar entre 100 municípios analisados pelo Índice das Melhores e Maiores Cidades Brasileiras, o BC1100, elaborado pela Delta Economics & Finance com base nos dados do Censo 2010 do IBGE e do IDEB. Sendo a décima cidade mais rica do Brasil, hoje é responsável por 15% de toda a produção científica nacional, sendo o

terceiro maior polo de pesquisa e desenvolvimento brasileiro (AGEMCAMP, 2020, p.01).

Em 2017, o PIB do município de Campinas foi de R\$ 59.053.563,02 mil, o que corresponde a 2,785737% do PIB do Estado de São Paulo. O valor adicionado da indústria contribuiu com 20,23% do total do município (R\$ 9.993.493,46 mil), enquanto os serviços responderam por 79,57% (R\$ 39.313.186,68 mil) e a agropecuária, por 0,21% (R\$ 103.182,60 mil). Os impostos sobre produtos líquidos de subsídios foram equivalentes a R\$ 9.643.700,28 mil e o PIB per Capita municipal foi de R\$ 51.317,32 (AGEMCAMP, 2020).

Quadro 7 – Economia/PIB per Capita de Campinas – Período 2008 a 2017



Fonte: IBGE/Fundação Seade/AGEMCAMP – Disponível em: <http://www.agemcamp.sp.gov.br/produtos/perfilrnc/view/grafico.php> - Acesso em: 15 jun. de 2020.

Nessa perspectiva, os dados evidenciam uma realidade típica das grandes cidades brasileiras, “concentram demandas por melhores condições habitacionais, empregos, serviços e **equipamentos básicos de educação e saúde**” (GODOY, 2012, p. 10, grifo nosso). Embora não se refira a um novo fenômeno, o modo de produzir a vida material, as relações econômicas e políticas, imprimi mudanças nos modos de aprender o conhecimento científico, pautados no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Nessa direção, em síntese as políticas públicas são conceituadas como o Estado em ação, ou seja, a ação do Estado propriamente dita. Höfling (2001) ressalta que:

[...] As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Diante essa concepção, compreende que o Estado nas diferentes esferas administrativas tem o papel de assumir a articulação de políticas públicas elaboradas para que a ampliação dos tempos escolares e tempos de vida de fato ocorra e que os diferentes sujeitos tenham seus direitos garantidos para vivenciar tempos justos de escolarização (PARENTE, 2017).

Destacando que não é nosso objetivo ontológico teorizar as políticas públicas, no entanto, trazê-la para compreensão é uma tarefa acadêmica aplicada, preocupada, em contribuir à solução dos problemas sociais (HAM e HILL, 1993).

O Estado tem um profundo impacto nas vidas das pessoas; desde o nascimento à morte, os destinos dos indivíduos são regulados e controlados por agências governamentais. Contudo, a intervenção do Estado não é um fenômeno completamente novo, mesmo no século 19, com as reclamações que se fizeram ouvir na Inglaterra sobre o crescimento da regulação do Estado e a extensão de sua intervenção. A afirmação de Ball e Mainardes (2011, p.14) sobre o Estado é tê-lo como um dos “principais lugares da política e um dos principais atores políticos”. Ball (2011) sinaliza que as políticas públicas é algo à ser feito para as pessoas (beneficiários) e deve ter diversificadas vozes:

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes”, habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com os pais e o formulador da política. Uma coisa é considerar os efeitos das políticas sobre a coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas. É importante reconhecer que diversidade social e diferença são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas e resistentes às mudanças (BALL, 2011, p. 47).

Assim, a análise das políticas públicas tem como foco compreender as decisões políticas e os programas de ação dos governos, interrogando sobre a gênese dos problemas que tais decisões procuram resolver, sobre as soluções formuladas e as condições da sua implementação. Portanto, configuram como processos complexos e multidimensionais que se desenvolvem em múltiplos níveis de ação e de decisão (local, regional, nacional e internacional), com o envolvimento de diferentes atores (governantes, legisladores, eleitores, administração pública, grupos de interesse e os destinatários das políticas) que agem em quadros institucionais, em **contextos geográficos e políticos específicos** (ARAÚJO e RODRIGUES, 2017, grifo nosso).

[...] nessa perspectiva, resultam em um vasto conjunto de produções que interrogam, analisam e avaliam as políticas de uma perspectiva crítica. O termo “crítico” sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, analisar as relações das políticas com a justiça social (BALL e MAINARDES, 2011, p. 13).

Conforme as autoras Araújo e Rodrigues (2017), debruçadas aos estudos modelos de análise das políticas públicas, apontam que os cientistas sociais norte-americanos Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton são considerados os fundadores do estudo das políticas públicas, como área científica autônoma, pelos trabalhos seminais desenvolvidos por volta da década dos anos 50 (ARAÚJO e RODRIGUES, 2017, p. 13).

Iniciando nos Estados Unidos, anos 50, o movimento de políticas públicas partiu de duas vertentes de interesse. Em primeiro lugar, a escala e a aparente intratabilidade dos problemas frente aos quais se colocam governos de sociedades industrializadas ocidentais levaram fazedores de política a buscar ajuda para a solução daqueles problemas. Em segundo lugar, pesquisadores acadêmicos, particularmente em ciências sociais, progressivamente voltaram suas atenções a questões relacionadas às políticas públicas e procuraram aplicar seu conhecimento à elucidação de tais questões (HAM e HILL, 1993, p. 04).

Retomam que no final da década de 1970 e início da década de 1980, nos Estados Unidos e em outros países emergiu e se fortaleceu a profissão de analista político, com o objetivo de diminuir a distância entre os pesquisadores e os formuladores de políticas, bem como trazer conhecimento sistemático para lidar mais rapidamente com as questões da política. No contexto do desenvolvimento das *policy sciences*, analistas políticos e pesquisadores

passaram a ocupar posições distintas, ou seja, “um apoiando em uma visão linear do processo de elaboração das políticas e outro sustentado pela visão incrementalista das políticas educacionais (BALL e MAINARDES, 2011, p. 147).

Não obstante, o professor doutor Valeriano Mendes Ferreira Costa, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP traz questões pertinentes sobre a origem:

O conceito de política pública tem uma origem muito marcada pelo seu local de nascimento, que é a sociedade norte-americana. Então, temos uma matriz do campo das políticas públicas que está em processo de construção, processo relativamente recente que começa de maneira explícita pós-segunda guerra mundial, principalmente nos EUA, quando esse Estado norte-americano se vê confrontado com uma série de desafios sociais – que abarcavam principalmente a desigualdade, o racismo – que faz com que se comece a pensar o Estado como um ator que se volta para sociedade e em nome da sociedade procura transformá-la (COSTA, 1994, P.142).

Os autores Ham e Hill (1993) elucidam que a *policy analysis* compreende a descrição das causas e consequências da ação do governo referentes aos programas e seus destinatários, em particular, voltando a atenção ao processo de formulação política. Ainda se concentra nos “problemas fundamentais do homem na sociedade e procura ajudar na efetivação da dignidade humana na teoria e na prática” (HAM e HILL, 1993, p. 09).

Dessa forma, a ação pública, orientada para a resolução dos problemas, é analisada como um processo sequencial e inacabado que se repete e reconstrói, em resultado de mudanças induzidas por efeito de feedback das próprias políticas públicas, por alterações do contexto ou da relação entre os atores e instituições envolvidas (ARAÚJO e RODRIGUES, 2017).

Como observado antes sobre o contexto histórico e geográfico, tratando de uma agenda empírica, no Brasil é muito mais tardia a discussão de Políticas Públicas. Até porque tivemos um processo de construção do Estado Nacional complexo, retardatário, como a maioria dos países em desenvolvimento (COSTA, 1994). Nessa perspectiva, para Romão (1994), a Constituição de 1988 sugeriu que as políticas públicas por ela deveriam ser elaboradas em regime de gestão democrática, com a participação da sociedade. O próprio processo político da Assembleia Nacional Constituinte se deu de forma a incorporar elementos de **participação direta da sociedade civil** em sua formulação, de forma ainda não vista no país (ROMÃO, 1994, grifo nosso).

Entretanto, especificamente no que se refere à indicação literal sobre a participação da sociedade, o texto constitucional é bastante sucinto e, com o significado que nos interessa o termo participação, se mostra pouco na Constituição. Vejamos como ele aparece, artigo por artigo. É prevista, no artigo 8º e no 10º, a participação dos sindicatos nas negociações trabalhistas e em colegiados de órgãos públicos de seus interesses; no artigo 187, é prevista a participação de seus produtores e trabalhadores rurais na elaboração da política agrícola; no artigo 194, sobre a seguridade social, o inciso VII prevê o caráter democrático e descentralizado da gestão administrativa, com a participação da comunidade, em especial de trabalhadores, empresários e aposentados; no artigo 198, sobre as ações e serviços de saúde, o inciso III prevê que uma das diretrizes do sistema único a ser criado é a participação da comunidade; no artigo 204, sobre a área de assistência social, a segunda diretriz (sendo que a primeira, como também no caso da saúde, é a descentralização administrativa) indica a participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. Se ampliarmos um pouco o escopo, incorporando o termo gestão democrática, ele aparece no artigo 206, sobre os princípios do ensino, inciso VI, sendo um deles a gestão democrática do ensino público (ROMÃO, 2015, p. 39).

Embora com uma elucidação abstrata presente na Carta Magna, o Estado brasileiro ao longo da década dos anos 90, gerou uma participação institucionalizada. De modo geral, segue abaixo a Tabela 01 com a definição das instâncias e dos mecanismos de participação institucional, segundo o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, revogado pelo Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social:

Tabela 01 - Instâncias e Mecanismos de Participação Institucional (IMPI)

IMPI	DEFINIÇÃO
Conselho de políticas públicas	Instância colegiada temática permanente, instituída por ato normativo, de diálogo entre a sociedade civil e o governo para promover a participação no processo decisório e na decisão e na gestão de políticas públicas.
Comissão de políticas públicas	Instituída por ato normativo, criada para o diálogo entre a sociedade civil e o governo em torno de objetivo específico, com prazo de funcionamento vinculado ao cumprimento de suas finalidades.
Conferência nacional	Espaço de debate, de formulação e de avaliação sobre temas específicos e de interesse público, com a participação de representantes do governo e da sociedade civil, podendo contemplar etapas estaduais, distrital, municipais ou regionais, para propor diretrizes e ações acerca do tema tratado.
Ouvidoria pública federal	Instância de controle e participação social responsável pelo tratamento das reclamações, solicitações, denúncias, sugestões e elogios relativos às políticas e aos serviços públicos, prestados sob qualquer forma ou regime, com vistas ao aprimoramento da gestão pública.
Mesa de diálogo	Mecanismo de debate e de negociação com a participação dos setores da sociedade civil e do governo diretamente envolvidos no intuito de prevenir, mediar e solucionar conflitos sociais.
Fórum interconselhos	Espaço para diálogo entre representantes dos conselhos e comissões de políticas públicas e os programas governamentais, formulando recomendações para aprimorar sua intersectorialidade e transversalidade.
Audiência pública	Mecanismo participativo de caráter presencial, consultivo, aberto a qualquer interessado, com a possibilidade de manifestação oral dos participantes, cujo objetivo é subsidiar decisões governamentais.
Consulta pública	As consultas definem em caráter consultivo, aberto a qualquer interessado, que visa a receber contribuições por escrito da sociedade civil sobre determinado assunto, na forma definida no seu ato de convocação.

Ambiente virtual de participação social	Mecanismo de interação social que utiliza tecnologias de informação e de comunicação, em especial a internet, para promover o diálogo entre administração pública federal e sociedade civil.
--	--

Fonte: Romão, 2015, p.52. Adaptada pela autora.

Em contrapartida, Lima e Marran (2013) pontuam que as políticas públicas consistem em um processo histórico de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Não se limita, somente, a uma lei, pois sua construção se dá junto ao desenvolvimento dos fatos, num fluxo de construção, reconstrução e adaptação. Os autores traçam uma compreensão mais aprofundada do conceito:

Ao estabelecer o marco de atendimento normativo, operacional, de política de Estado ou programas de governo, é importante destacar que sua vigência pode ser temporalizada, por inúmeros fatores, dentre os quais, a sua inconsistência com a realidade dos atores sociais e condições materiais e de efetivação propriamente ditas. Com um olhar em nosso objeto, há que delinear a nossa compreensão sobre a concepção de política, como a delimitação de seu campo, como seguem. Entendemos políticas públicas como um conjunto de ações promovidas pelos governantes por meio de normatizações, que num primeiro momento podem partir de **discussões coletivas**, mas que a posteriori se materializam, seja por meio de legislações ou projetos, definidos com ou sem a participação popular, com interesse de atender a uma demanda (LIMA e MARRAN, 2013, p. 46, grifo nosso).

Todavia, Romão (2015) pontua as fragilidades referente aos mecanismos de participação:

A disseminação das instâncias e mecanismos de participação institucional em quase todos os setores de políticas públicas, em todos os níveis da federação, no interior de equipamento de saúde, educação, cultura, meio ambiente etc., tem sido realizada de maneira pouco padronizada, pouco articulada, quase passando ao largo de estruturas de controle interno dos governos. Esta frouxidão mais ou menos generalizada na implementação destas instâncias e mecanismos de participação institucional – **há exceções, sem dúvida** – tem sido a justificativa apresentada pelo repúdio ou desinteresse para com elas, por parte daqueles que as desconsideram como constitutivas dos esforços de aprofundamento e aperfeiçoamento da democracia do país (ROMÃO, 2015, p.55, grifo nosso).

Conforme Romão (2015) o campo de estudos sobre implementação de políticas públicas tem contribuído sobremaneira para a ampliação do conhecimento gerado sobre os fatores de eficácia em políticas. De maneira proeminente, os autores Pressman e Wildavsky (1984), inauguram o debate

sobre implementação com o lançamento do livro *Implementation*, com um subtítulo que situa exatamente a preocupação de que as grandes expectativas em Washington são adulteradas quando chegam em Oakland (*How great expectations in Washington are dashed in Oakland*), ou seja, entre o processo de formulação e o de implementação que existem desvios de percursos que precisam ser apurados. Definindo o conceito de implementação numa ótica gramatical, o verbo é:

Implementar, instrumentar, llevar a cabo, realizar, concretar, efectuar...en fin, vários substantivos, todos com el mismo mensaje de brindar a la ciudadanía la reconfortante (y obligada) respuesta de los gobiernos a sus expectativas en torno a conocer, comprobar y, fundamentalmente, observar las políticas públicas pasando de su estado embionario de la formulación al más tangible del nacimiento y crecimiento de las políticas (policy) en la implementación (PRESSMAN e WILDAVSKY, 1984, p. 05).

As literaturas sobre os Ciclos de Políticas vêm retomando espaço nos estudos, de modo a indicar a necessidade de conhecimento sobre os meandros da administração pública e o papel do burocrata. Vale destacar que, a tarefa de analisar políticas públicas não é uma tarefa fácil, pois demanda identificar interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, vozes presentes e ausentes, considerando que, a formulação das políticas é uma arena de disputa por significados, ou seja, envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo da política ; o acompanhamento de como os problemas que geraram determinadas políticas foram construídos e como passaram a fazer parte da agenda (MAINARDES et.al, 2011, p. 157).

Assim sendo, autores corroboram com a discussão e pontuam que os embates e as disputas ocorrem em todos os níveis e em todas as arenas do aparato educacional envolvido na formulação e implementação da política. Geralmente aparecem nas tensões, contradições e formas discursivas. Nesse âmbito, Lopes e Macedo (2011) analisam os escritos de Ball e ressaltam que o contexto de produção do texto político trata dos documentos oficiais e de textos legais, visando a maior popularização e aplicação. Discorrem que em sua formulação, interesses e crenças diversas fazem parte do projeto em contexto de influência.

A professora doutora Gabriela Lotta traz em apresentação na obra clássica “Burocracia de Nível de Rua: dilemas do indivíduo nos serviços

públicos”, de Michael Lipsky, que o marco de discussão das políticas públicas no Brasil ganhou fôlego a partir da Constituição Federal de 1988. O próprio crescimento de ação estatal e das políticas públicas vinculado a ampliação de direitos constitucionais reforçou a agenda de pesquisas. A construção de um Estado provedor de serviços públicos universais, como proposto pela Constituição acontece concretamente pela implementação de políticas, de forma que este se torna um locus importante de ação (LIPSKY, 2019). Para tanto, os textos políticos são textos de ação em resposta às consequências reais.

No entanto, tratando da obra Lipsky (2019), ao autor conceituou os burocratas de nível de rua como funcionários que trabalham diretamente na interação com os usuários, tais como professores, policiais, profissionais de saúde e/ou essenciais. Estes seriam os responsáveis pela interação do Estado com o cidadão, tendo, muitas vezes o poder de determinar o acesso do público aos direitos e benefícios governamentais.

Nesse âmbito, Ball propôs que a abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach), pode ser considerada como um método de pesquisa. O processo de formulação é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas (BALL e MAINARDES, 2011). Essa abordagem destaca os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem com os processos macropolíticos.

Segundo Lima e D’Ascenzi (2014), as etapas do ciclo de políticas se constituem da seguinte forma: a fase da formulação trata dos processos de definição de escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal, produção de soluções ou alternativas e tomada de decisão; a implementação refere-se à execução das decisões adotadas na etapa prévia e a avaliação composta na interrogação sobre o impacto da política. Ampliando o debate, Lotta (2019) compreende que o ciclo de políticas perpassa pelas fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. Esse ciclo é um relevante instrumento analítico para entendermos os processos decisórios que fazem parte das políticas públicas.

A primeira fase, da agenda, é o momento de definição de temas prioritários a serem tratados pelo Estado. As análises sobre essa fase buscam compreender como e por que determinados temas se tornam mais (ou menos) prioritários de atenção governamental ao longo do tempo. A segunda fase, de formulação, é o momento em que as

políticas serão objeto de formulação, de planejamento, de decisão sobre seus modelos e objetivos. As análises sobre essa fase buscam compreender como as políticas públicas foram formuladas, quais atores estavam envolvidos nesse processo, em que medida a formulação é mais radical ou incremental, o papel das coalizões, entre outros temas. A terceira fase é a da implementação, momento em que os planos formulados se tornarão realidade. É o momento que depende fortemente da ação de burocratas e dos instrumentos de ação estatal. De forma sintética, buscam compreender as diferenças entre o que foi formulado e o que foi executado e o papel que os diferentes agentes tiveram nesse processo de transformação das políticas públicas. Por fim, a fase de avaliação é aquela em que os resultados das políticas públicas serão mensurados. As análises sobre essa fase buscam compreender os diferentes instrumentos de avaliação utilizados, os resultados alcançados em suas várias dimensões (eficiência, eficácia, efetividade etc.), os atores envolvidos na avaliação, mecanismos de feedback etc (LOTTA, 2019, p. 13).

Figura 08 – Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado pela autora.

Mainardes (2006) aponta o papel do pesquisador nas análises de políticas públicas educacionais e diz:

[...] o emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc... A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60).

Fundamentados nesse percurso teórico, com foco no problema de pesquisa “A educação integral pode fomentar o pleno desenvolvimento da pessoa humana”, aprofundaremos a discussão com o caso empírico na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) com a implementação da política pública, escolas de educação integral.

Todavia, sem perder de vista a discussão, consideramos a pertinência em traçar em linhas gerais a organização do Sistema Municipal de Ensino que foi instituído no dia 13 de março de 2006, através da Lei nº 12.501/2006, nos termos do art. 211, parágrafos 2º e 4º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e art. 51, parágrafo quinto da Lei Orgânica do Município. Ele é constituído pelo: Conselho Municipal de Educação; Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; Conselho de Alimentação Escolar; Conselho das Escolas Municipais e Conselhos de Escolas (CAMPINAS, 2015a).

Conta ainda com: Unidades Educacionais de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) mantidas pelo Poder Público Municipal; Fundação Municipal para Educação Comunitária FUMEC; Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) aos quais se vinculam pedagogicamente e administrativamente as unidades educacionais públicas e privadas, que compõem o Sistema Municipal de Ensino. Todos eles vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME).

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, a ação da Secretaria Municipal de Educação frente a cada espaço de gestão e a cada Unidade Educacional (U.E) tem como meta a elevação da qualidade social do ensino e da educação no município, aprimorando o processo de trabalho pedagógico e enfrentando os problemas que impedem a inserção crítica de nossos estudantes na vida social e cultural, científica e tecnológica de nosso tempo (GODOY, 2012). A Lei Orgânica de Campinas, publicada em 30 de março de 1990, capítulo II – Da Educação, da Cultura, dos Esportes, Lazer e Turismo, Seção I, Da Educação, regulamenta que:

Artigo 222 - A educação, enquanto direito de todos, é dever do Poder Público e da sociedade. Deve ser baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando a constituir-se em instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração e de reflexão crítica da realidade.

O ensino em Campinas tem como diretrizes gerais a compreensão dos direitos e deveres do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana; o desenvolvimento integral e a sua participação na sociedade; a preservação, difusão e expansão dos patrimônios cultural e ambiental; o repúdio a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, etnia, gênero ou idade; o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade; a formação da pessoa para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; atendimento às crianças e adolescentes com deficiências e universalização do ensino (GODOY, 2012).

A SME atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), e estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. são eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste e sua gestão compreende as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência. Os NAEDs são dirigidos pelos representantes regionais que têm como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na RMEC (CAMPINAS, 2013c).

sugestões e contribuições nos espaços dos Grupos de Trabalhos (GT), Grupos de Formação (GF), seminários, debates, trocas por e-mail e Sistema Integre¹³, nos NAEDs e U.Es. A cada espaço de tempo cresce o compromisso com a gestão democrática. É fundamental compreender essa questão não somente na lógica conceitual, mas, da sociedade que prima pela democracia com o entendimento que o processo de democratização é condição para a estruturação de propostas com participação e corresponsabilidade.

Não obstante, o conceito de participação é compreendido em três elementos: pluralismo, autonomia e transparência, renunciando a construção da cidadania emancipada. Perdura o entendimento que há duas lógicas a percorrer: 1) O sentido público que o projeto pertence a todos e 2) Pertencimento da construção coletiva, propiciando ações comprometidas aos sujeitos sociais, oferecendo oportunidades a todos (PARO, 2008). De grosso modo, o autor pontua que a participação não pode ser chamada para os fins, mas sim, para os meios dos processos, assim “ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência no processo” (PARO, 2008, p. 16).

Em contrapartida, o professor paraguaio Juan E. Díaz Bordenave, considerado um dos fundadores do pensamento latino-americano em comunicação e do pensamento educomunicativo lança a preocupação das discussões sobre participação tornar-se em sentido esvaziado. Corrobora que esse movimento se instala como direito de todas as pessoas envolvidas ao qual se exige espaço na avaliação. Ainda que sejam muitas as definições de tipos de participação o autor reconhece a existência de três formas centrais organizadas a partir do poder de influência sobre a tomada de decisões: 1) deliberativa: na qual as pessoas têm poder de tomada de decisão; 2) consultiva: em que os informados participam de debates e reflexões, mas não tomam decisões e 3) informativa: os envolvidos apenas dão informações sobre algo (BORDENAVE,

¹³ Sistema desenvolvido pela Informática de Municípios Associados S/A (IMA) para a Secretaria Municipal de Educação, em que gerencia eletronicamente a rede de ensino em Campinas.

1983). Para efeito a democracia se faz na prática, guiada por determinações e potencialidades que só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da legitimidade.

Todavia, a Secretaria Municipal de Educação encara e propõe ações numa perspectiva de uma formação humana que possibilite a apropriação dos saberes produzidos historicamente e socialmente. Outrossim a concepção teórica de desenvolvimento humano sinalizada nos documentos oficiais se pauta nos grandes clássicos Karl Marx, Lev Semyonovich Vygotsky e Paulo Freire. A síntese da compreensão se dá ao entendimento que o modo de produzir a vida material, as relações econômicas e políticas imprimem mudanças nos modos de aprender.

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1983, p.24 apud GODOY, 2012, p. 14).

O autor coloca duas questões para reflexão, se o modo de produção da vida material determina o papel da escola e/ou o que significa para professores e estudantes viver em mundo em constante transformação (GODOY, 2012). Ainda reconhece que a escola sozinha não é capaz de dar conta dessa formação “por isso, a família, outros espaços culturais nos bairros e a própria mídia são instâncias também formadoras” (GODOY, 2012, p.11).

De forma sucinta aduz a concepção do materialismo histórico e dialético com o esforço para compreender o desenvolvimento humano. Atribui que todo ser humano se constitui socialmente e que toda aprendizagem é mediada pelo outro; “nesta interação com a natureza e com os outros homens, os sujeitos desenvolvem a consciência de si e do mundo, ressignificando experiências, recriando para si o mundo físico e social que encontram ao nascer” (GODOY, 2012, p.16). Surge então o papel da escola como instância formadora e espaço privilegiado de conhecimento científicos em que liberta das amarras da ignorância, mas também, ela pode engessar através dos silenciamentos e

homogeneizações. A escola é o espaço de acesso aos direitos sociais, das aprendizagens e de possibilidades de autonomia.

Godoy (2012) salienta que a mediação é fundamental no processo de aprendizagem, dado a importância, o olhar do professor que assegure nenhum a menos “identificar aquilo que os alunos conseguem realizar sozinhos a fim de proporcionar situações didáticas desafiadoras e possíveis de interações com os colegas” (GODOY, 2012, p. 16). A aprendizagem se dá na interação ativa do sujeito que aprende em aproximações sucessivas ao objeto de conhecimento. Diante ao exposto traz as contribuições do pensamento de Paulo Freire em que faz a crítica a educação bancária.

Em oposição à educação bancária reafirmamos nossa opção pelo que Paulo Freire chamou de educação libertadora. Esta contemplaria uma didática fundada no diálogo, na opção pelos conteúdos significativos para a compreensão crítica da realidade e na rejeição aos métodos que induzem os educandos à passividade no ato de aprender. Uma falsa polêmica, que muitas vezes surge quando tratamos da oposição entre uma educação bancária e uma educação libertadora, está relacionada ao modo como devemos tratar os conteúdos de ensino na escola. Priorizam-se conhecimentos e conceitos que fazem parte do saber formalmente acumulado e sistematizado ou se prioriza o trabalho apenas com os temas relacionados às vivências imediatas dos alunos? Os conteúdos têm ou não relação com a formação de sujeitos críticos e emancipados? Mais uma vez, Paulo Freire nos ajuda a desfazer antagonismos. É claro que uma lista de conteúdos que em nada contribua para a compreensão dos problemas reais, que exigem soluções, vividos pelos alunos e seus professores, pode ser considerada uma verdadeira perda de tempo na escola. Porém, não se compreende o mundo, não se toma posições críticas sobre os problemas, não se imagina soluções para os mesmos sem o estudo dos conceitos, percepções e teorias mais avançadas de cada época. Não há contradição entre ensinar os conteúdos e formar para a **emancipação humana**, desde que os conteúdos sejam comprometidos com esse fim e sejam trabalhados com propostas metodológicas que dêem aos sujeitos a oportunidade de exercer sua participação ativa na produção de novos conhecimentos (GODOY, 2012, p. 17).

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente [...]. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1989, p.68).

Dessa feita Moll (2013) traz a assertiva e a reflexão que os marcos regulatórios “alargam a compreensão do processo formativo e estabelecem sua base legal”, mesmo que esse ponto de vista nos coloca uma questão relevante

que infelizmente não alcançamos, a cidadania plena, com a realização dos direitos, a todos homens e mulheres (MOLL, 2013, p. 40). As possibilidades descritas por Moll (2013) possibilitam recriar a escola “à medida que os tempos da vida e das aprendizagens dos estudantes podem ser considerados, transpondo-se o rigor que historicamente parametrizou e homogeneizou a organização escolar brasileira” (MOLL, 2013, p.41). Todavia, enfatiza que de tempos em tempos na história da humanidade, sobre a escola estão as tensões e os interesses instalados pelo *modus operandi* do capitalismo.

A autora corrobora com a crítica que desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 sucumbe ao retrocesso a educação de qualidade atrelado ao currículo integrado. Relata inúmeros exemplos “da força contrária aos processos de recriação e inovação do mundo da escola” (MOLL, 2013, p. 43).

[...] Sem conhecer o Ivo e o Dedé, o processo de aprendizado da palavra escrita foi-se tornando uma barreira quase intransponível para milhares de meninos e meninas, sobretudo das classes populares, com pais e mães não leitores, porque destituídos do direito à vida escolar. Do grande mestre Paulo Freire, hoje patrono da educação brasileira (Lei nº12.612, 2012), veio o princípio irrefutável de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ainda no campo da alfabetização, é possível lembrar que os grandes movimentos pedagógicos e culturais de alfabetização de jovens e adultos dos anos de 1950, cenário embrionário para as reflexões filosófico-pedagógicas de Freire, foram substituídos pelas turmas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). E, não há como deixar de evocar, também, a retirada da filosofia dos currículos (e muitos hoje bradam contra o seu retorno!), o encolhimento do campo das artes e a rígida hierarquização dos currículos na qual o ensino do português e da matemática passou a figurar como mais válido do que outras áreas de conhecimento por sua “funcionalidade”. E importante que se ressalte: não se discute aqui sua importância, desde que, enquanto componentes curriculares, estejam em equilíbrio com o conjunto de saberes e experiências das ciências da natureza e da sociedade, das artes, da educação física e outras áreas, no sentido de sua contextualização e significado (MOLL, 2013, p. 43).

Conforme o destaque feito pela autora, para a construção de uma escola que contribua para fortalecimento de uma sociedade democrática, assim se faz necessário um olhar atento para o currículo multidimensional. As diretrizes da RMEC ressaltam a seguinte assertiva:

[...] a escola deve definir seu lugar na construção de um novo mundo, mais justo, em que todos tenham condição de vida digna, com acesso aos bens materiais e culturais. Então, podemos dizer que nosso desafio é, enquanto educadores, participar dessas mudanças com a intencionalidade própria de nossa atuação, compromissada com uma cidadania que inclua a todos. Portanto, é preciso ter claro qual projeto

histórico de sociedade que pretendemos concretizar, a fim de que mobilizemos ações coerentes com esse intuito, tanto dentro da escola como nos aparatos administrativos que formulam e implementam políticas de educação (GODOY, 2012. P. 14).

Para tanto sinaliza algumas indagações aprofundadas sobre ação contundente dos professores e professoras: “O que é a formação do sujeito? O que é aprender e ensinar? Qual é a especificidade da experiência do aprender e ensinar no contexto escolar? (GODOY, 2012, p.14). Nessa perspectiva, a educação pautada numa gestão democrática, compreende o currículo construído aos interesses dos estudantes, famílias e comunidade escolar.

Não recusa os saberes dos sujeitos, territórios e as peculiaridades de cada unidade educacional, sem o respeito ao aluno que se manifesta na consideração de sua cultura e de seus saberes, “a escola não pode promover aprendizagem a qual não existe sem o envolvimento dos sujeitos na construção ativa de seus conhecimentos” (GODOY, 2012. p.10). Portanto, a Rede Municipal de Ensino de Campinas adota a concepção de escola que deve estar em prol da construção de uma sociedade ancorada no desenvolvimento humano integral.

A escola está posta a desafios desse tempo e tende a lidar com uma grande multiplicidade de saberes, linguagens, os multiletramentos e a todo momento suas finalidades são questionadas. Nesse desiderato, a palavra de ordem nas pautas dos debates das políticas educacionais é integrar.

[...] a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular, de forma a não apenas superar muitas das dificuldades encontradas no cotidiano das escolas, mas também colocar a educação escolar em sintonia com as exigências de um mundo marcado pela expectativa da democracia social e pelo impacto da revolução tecnológica em curso (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 277).

Isto posto, pensar as práticas de educação sob o viés do conceito da educação integral, compõe o entendimento da ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. Embora já tratado no capítulo introdutório (um), a construção do conceito se dá em processos históricos lineares. Vimos no capítulo dois as ações e políticas implementadas no Brasil como indutoras desse processo, a seguir:

Figura 08 – Linha do tempo dos movimentos e marcos legais

Fonte: Centro de Referências em Educação Integral 2020, p.12. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2020/05/caderno-avaliacao-na-educacao-integral-4_compressed.pdf - Acesso em: 27 jul.2020.

O debate sobre o conceito de educação integral no Brasil remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e ao longo das décadas seguintes. As modulações que imprimiram ao longo dos anos trouxeram possibilidades para recriar a escola pública, ou seja, repensar a coisa pública e se posicionarem diante aos direitos sociais. Vem se solidificando em experiências no território brasileiro, conforme demonstrado na figura acima e ganha força nos intervalos dos anos de 2007 a 2013, como uma concepção que se propõe a constituir políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. A educação integral quando referida é apresentada como prática político-social, visando a interferência no destino não só dos indivíduos, mas da sociedade como um todo.

[...] entrou em pauta, no mundo ocidental, a partir da difusão da escolarização social, ao final do século XVIII. A generalização social da escola, ou seja, da educação apartada da vida cotidiana e produtiva, fez surgir duas interpretações, de certa forma antagônicas. De um lado a compreensão deste apartamento como sendo a base para a realização da tarefa educativa; situam-se aí os esforços de uma cultura

especificamente escolar. De outro lado, a preocupação com a necessidade de reatamento entre educação e vida que teve sua expressão precoce em Rousseau e, posteriormente, nos séculos XIX e XX, nas concepções libertárias, socialistas e liberais da educação. Os vínculos entre educação escolar e natureza, valores espirituais, valores morais, formação da cidadania e formação para o trabalho foram, em diferentes momentos considerados insatisfatórios e levaram ao desenvolvimento de propostas de educação integral. Diversas correntes de pensamento educacional representam tentativas de recuperar alguns desses vínculos, fortalecendo determinado tipo de formação. É o caso de movimentos filosófico-educacionais tais como o naturalismo de Rousseau, o filantropismo de Basedow, a educação política de Condorcet, o neo-humanismo social de Pestalozzi, a pedagogia da ação de Dewey, a pedagogia do trabalho de Blonski ou a politecnia marxista, que buscavam a reunificação entre a escola e aquilo que cada um deles considerava ser o fundamento da vida em sociedade (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p.280).

Diante dos exemplos do passado e os formatos da atualidade Gabriel e Cavaliere (2012) indicam dois modelos em curso no país: um mais centrado na instituição escolar com investimentos, mudanças no interior das unidades educacionais, nos espaços/tempos e outro que se lança fora da escola buscando apoio e parcerias no território. Pensar em educação integral é ter a coerência no entendimento que é necessário à ampliação do tempo escolar e um currículo integral.

Houve o debate entre diversos autores, tais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro referente a escola do dia completo, como referido neste trabalho. Conforme os pioneiros, a escola parcial não atende a complexidade das exigências que compõe as dimensões do desenvolvimento humano integral. A própria concepção exige uma demanda maior de dedicação na elaboração das propostas pedagógicas interdisciplinares e o tempo para desenvolvê-las com os estudantes. Reconhece a singularidade de cada aluno no processo formativo, sendo criadores e produtores de suas próprias culturas, os intercâmbios e interações tendem a estreitar laços com seus pares nos espaços e tempos do cotidiano escolar.

Alargar a função da escola, do tempo, do espaço, da docência, dos currículos exige da formação humana integral mais saberes, mais ciências, tecnologias, culturas, valores, o contato com o universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (GABRIEL e CAVALIERE, 2012).

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas mobilizou-se em ações voltadas para organização do tempo e do currículo em que atendesse a agenda da educação integral em tempo integral, com a indução e implementação do Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17, em 26 de abril de 2007, sendo posteriormente regulamentado por meio do Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e com a prevista duração até os anos de 2014 (DE SORDI, 2019). Conforme corrobora De Sordi (2019) o Programa Mais Educação foi concebido como indutor da política pública de educação integral e seu principal objetivo foi ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas redes públicas, aumentando o leque de possibilidades de atividades diversificadas.

A dinâmica do Mais Educação constituía em um rol de atividades nos macrocampos, tais como; Acompanhamento pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde e Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável; Economia Solidária e Educação Econômica, oferecidas no contraturno, e a construção/organização das oficinas atreladas ao Projeto Pedagógico das unidades educacionais. Ainda envolvia vários sujeitos para a operacionalização.

A efetivação do Programa envolve a participação de um professor articulador, da Gestão Escolar e de uma Coordenadoria Central, cujas funções em tese devem estar integradas e referenciadas pelo Projeto Pedagógico (PP) das escolas/rede de ensino. Para a efetivação das atividades junto aos estudantes surge a figura dos educadores sociais (anteriormente chamados de monitores ou oficinairos) que são supervisionados pelos articuladores que auxiliam a gestão da U.E em relação a contratação ou dispensa dos mesmos, acompanhando e avaliando as oficinas realizadas. O Articulador é o elo entre os alunos, os educadores sociais, a Gestão Escolar e a Coordenação Central do Programa. Este professor é também responsável pela operacionalização e gerenciamento das atividades, tanto internas quanto externas, no âmbito pedagógico, das quais os alunos participam. É o articulador quem elabora cronograma (dias/horários) das oficinas que se realizam no espaço da escola e em espaços externos, acompanha os alunos ou providencia para que os mesmos sejam acompanhados em atividades externas. A Coordenação Central é exercida pelo Coordenador Titular e Coordenadora Adjunta, que se encarregam das funções institucionais e políticas inerentes ao funcionamento do Programa, sendo a ponte entre a Gestão Central, no MEC/SECAD, a SME e as escolas participantes. Cabe a esta Coordenação gerir o Comitê Municipal e estabelecer parcerias institucionais, válidas para todas as escolas (DE SORDI, 2019, p. 166).

A autora destaca que a Secretaria Municipal de Educação assumiu o programa como política de governo e o universalizou em todas as suas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Todavia, partimos do entendimento em análise micro que, diante do esforço da SME em estender para todas as unidades educacionais de ensino fundamental, essa organização se dá como política de estado.

O programa Mais Educação, pensado para atender escolas com baixo IDEB inicialmente, teve em Campinas outra configuração que propiciou a extensão de suas potencialidades a um número ampliado de escolas/estudantes. Este aspecto mostra a relevância de os gestores públicos atuarem politicamente em nome dos interesses de todos os estudantes e de modo propositivo e consistente, reinterpretarem as políticas ministeriais, buscando produzir possibilidades de aprimoramento das propostas indutoras frente aos interesses legítimos dos estudantes de terem acesso a uma escola pública socialmente referenciada, cujo projeto educativo não pode ser subordinado ao que os testes estandardizados preconizam (DE SORDI, 2019, p. 194).

Em relato de acesso público¹⁴, o Coordenador/Presidente do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC, nos mandatos 2010-2013 e 2013-2016, dispõe da seguinte notoriedade:

O Município de Campinas aderiu ao Programa Mais Educação ainda em novembro de 2009, sendo que o início efetivo das atividades com os alunos deu-se apenas no segundo semestre de 2010, devido a atraso no repasse, inicialmente em apenas 11 escolas piloto. Neste mesmo ano, ao realizarmos várias “Reuniões Ampliadas” das quais participavam, além dos onze articuladores, vários outros atores envolvidos com a implementação da Educação Integral no Município, percebemos a necessidade de **fortalecer vínculos, no sentido de implementar Gestão Colegiada em Rede**. Em expondo a questão ao então Secretário Municipal de Educação, atual Reitor da UNICAMP, Prof. Dr. José Tadeu Jorge, este prontamente criou, através da Resolução SME 18/2010, de 11 de novembro de 2010, o “Comitê Municipal do Programa Mais Educação”. Ainda durante o ano de 2011, pleitearam participar deste Comitê os Municípios de Hortolândia, Vinhedo e posteriormente Itatiba, sendo que, então, este colegiado, através da Resolução SME 09/2012, de 28 de junho de 2012, tornou-se o “Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC”, que agrega hoje 12 Municípios: Campinas, Campo Limpo Paulista, Capivari, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Valinhos, Vinhedo e Sumaré, sendo dez da Região Metropolitana de Campinas, criada pela lei complementar estadual 870, de 19 de junho de 2000, um município da região administrativa de Campinas (Capivari) e um convidado (Campo Limpo Paulista). De 2010 a 2016 (dois mandatos consecutivos: 2010 a 2013 e 2013 a 2016) o Comitê teve sede no Município de Campinas. Neste período houve reuniões ordinárias mensais, toda última terça-feira de

¹⁴ Disponível em: <https://sites.google.com/site/lucappellano/programa-mais-educacao> - Acesso em 03 ago.2020.

cada mês e extraordinárias, sempre que se demonstraram necessárias. As convocações para as reuniões bem como as súmulas das atas (contendo pauta, deliberações e observações) foram sempre publicadas e publicizadas em Diário Oficial do Município e, desta maneira, sempre se buscou não apenas a mais absoluta transparência. (Disponível em: <https://sites.google.com/site/lucappellano/programa-mais-educacao>. Acesso em: 03 ago.2020. grifo nosso).

Diante a assertiva segue abaixo quadro com dados que dispõe sobre a dotação orçamentária, a progressão e ampliação para todas EMEFs.

Quadro 08 – Dotação orçamentária e autonomia administrativa

Ano	Alunos Atendidos	Escolas	Verba
2010	6.633	11	R\$ 985.979,52
2011	24.688	40	R\$ 3.688.554,34
2012	21.684	40	R\$ 3.498.481,84
		Total:	R\$ 8.173.015,70

Fonte: DE SORDI, 2019, p. 182.

Dessa feita na RMEC, nos anos de 2012, a equipe da Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi da Faculdade de Educação da UNICAMP - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) tiveram a incumbência de avaliar as potencialidades do programa, e “o município assumiu o compromisso de avaliar as repercussões da política pública junto às escolas participantes como subsídio a mais para captar a potência do Programa Mais Educação” (DE SORDI, 2019, p. 166).

Diante do exposto o processo de avaliação configurou com o chamamento para reuniões da equipe do LOED e SME (coordenador do Programa, coordenações de avaliação, articuladores e diretores da U.Es), “a busca do consenso entre múltiplos atores e prática valorizada nesta rede de ensino naquilo que se denomina pacto de qualidade negociada” (DE SORDI, 2019, p. 169 apud BONDIOLI, 2004). Bondioli ressalta que a definição de qualidade negociada parte dos sujeitos envolvidos com a realidade imposta, traduzindo a reflexão sobre a prática.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2013, p. 14).

Assim sendo, os trabalhos encaminharam para o trabalho coletivo entre reflexões e discussões “Rodas da Avaliação Educadora” (DE SORDI, 2019, p. 169), que constituíam um tipo de memória viva e testemunha daquilo que somos capazes de saber, bem como das posições a defender. A autora versa que roda avaliadora é entendida como encontros com compartilhamento de experiências e como espaço de criação. Com o aceite dos participantes foi constituída uma comissão de avaliação que denominou como Grupo de Apreciação Partilhada (GAP), em que elencaram três temas norteadores para avaliação: 1) Programa Mais Educação e qualidade da escola pública: concepções, potenciais e limites; 2) Programa Mais Educação e Política Avaliação Institucional Participativa: relações de dependência, independência e interdependência e 3) Programa Mais Educação como política federal isolada ou articulada com a política municipal.

O GAP norteou seus trabalhos a partir das seguintes consignas: “Problemas, limites e controvérsias do Mais Educação; Soluções, possibilidades qualificadoras do Mais Educação e Indicadores de monitoramento mais adequados para se avaliar o Programa Mais Educação: às perguntas da avaliação” (DE SORDI, 2019, p. 170). Contudo, segundo a autora as propostas concebidas se afastaram da medição ao cumprimento ou não dos objetivos do programa, o foco da avaliação seria produzir aprendizagens nos diferentes grupos. Haja visto o compilado metodológico da pesquisa de avaliação se deu entre o qualitativo e o quantitativo.

As perguntas de avaliação, uma vez pactuadas, levaram o grupo a reconhecer a necessidade de negociar um conjunto de maneiras de produzir respostas a elas, escolhendo variáveis e critérios. Indicadores ora quantitativos, ora qualitativos. Indicadores atuam como pistas que nos permitem uma aproximação da realidade à qual a avaliação se dedica, ao mesmo tempo em que são produzidos por um conjunto de sujeitos e por suas formas de compreender essa realidade (DE SORDI, 2019, p. 171).

[...] firmamos o caminho metodológico que incluiu a análise documental, aplicação de questionários aos grupos selecionados (estudantes, famílias, orientadores pedagógicos, diretores,

professores, educadores sociais) sob o comando dos articuladores de cada escola. Exploração do Banco de Dados do Mais Educação e Diário de Campo do pesquisador com registro das vozes dos articuladores presentes na roda de avaliação educadora. Cabe destacar que a oficina permitiu, via GAP, conhecer a percepção dos articuladores sobre o Mais Educação servindo a duplo fim, o de engajamento destes ao processo avaliativo e o de captura de suas opiniões que ajudou a esclarecer os pontos nevrálgicos que deveriam ser explorados juntos aos demais atores implicados no Programa Mais Educação. Cumpriu-se assim a finalidade pedagógica e política anunciada pelo modelo avaliativo que se desenhava a quatro mãos (DE SORDI, 2019, 173).

Surge então as considerações sobre o Programa Mais Educação que culminou na possibilidade em se pensar na elaboração e implantação da política pública de Educação Integral em Tempo Integral e por fim a Política Pública de Educação Integral na RMEC. Portanto, o primeiro ponto em destaque da avaliação apontou a pluralidade de vozes. Os estudantes exigiam uma escola viva! Elucidaram que este espaço constitui um lugar de se fazer amigos, aprender coisas novas e se divertir simultaneamente. Endossamos a assertiva da professora doutora Lúcia Velloso Maurício, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na medida que reivindicamos que uma escola pública de educação integral impõe alguns condicionantes:

Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência deste fato, mas não o um objetivo, que poderia redundar numa resposta de enclausuramento. As crianças que vivem em espaços muito restritos, como as habitações de favela, cujo lazer mais comum é empinar pipa na laje da casa, ou as crianças que vivem em espaços muito amplos, como o ambiente rural, que têm para seu lazer extensões enormes de terreno, tanto uma como a outra precisam se habituar ao espaço escolar, tanto pelas dimensões físicas como pela possibilidade de prazer: o lugar do encontro (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

Conforme De Sordi (2019) os estudantes apontavam que desejavam uma dinâmica mais ampla para além dos metros quadrados da sala de aula. Ensejavam explorar outros espaços pela escola e novas vivências “por eles quando elegem suas oficinas preferenciais quase sempre são ligadas ao esporte, ao lúdico, à dança, fanfarra, informática” (DE SORDI, 2019, p. 175). Vale salientar que muitas de nossas crianças manifestaram que além das menções às oficinas de dança, informática etc, a alimentação “merenda” oferecida nas unidades educacionais, é do melhor da escola.

Em contrapartida Reis *et.al*, (2019) mensura a crítica que a escola não é um ambiente prazeroso o tempo todo, pois evidentemente, também é um lugar de trabalho intelectual que requer esforço e dedicação.

Assim, não se pode querer pautar o currículo apenas naquilo que interessa diretamente aos alunos ou que responde aos problemas mais imediatos da sua vida cotidiana, por mais que isso possa parecer uma solução mágica para os problemas da educação escolar (REIS *et.al*, 2019, p. 191).

Todavia as condições de acesso e permanência estavam demarcadas com o **entrave**, os quais os alunos não tinham a **governabilidade de participação** “não tem quem os leve à escola fora do horário normal ou precisam ajudar nas tarefas domésticas tais como cuidar dos irmãos” (DE SORDI, 2019, p. 175. grifo nosso).

Ao segmento das famílias durante a pesquisa com o número de 958 participações, algumas consideraram positivamente seus filhos participarem do programa para obter boas notas até mesmo “manter meu filho fora da rua” (DE SORDI, 2019, p. 176), outras desconheciam e em sua maioria queixaram sobre a organização dos horários e os impedimentos para o deslocamento a qual se agregam a falta de segurança instaurada nos bairros periféricos a qual residiam.

A percepção das equipes gestoras e corpo docente em relação ao programa desencadeou ponderações antagônicas. De modo geral defenderam o programa em que possibilita uma formação que articula os estudantes com a realidade social, que os apresenta a um conjunto de experiências formativas que envolvem várias linguagens e expressões culturais expandindo o horizonte dos estudantes para além dos muros da escola.

Valoriza-se bastante o caráter interdisciplinar do Programa que introduz na escola diferentes profissionais com saberes igualmente diversos e complementares que contribuem fortemente para que os estudantes possam aprender para além daquilo que a avaliação externa induz (DE SORDI, 2019, p. 194).

Todavia, mesmo demonstrando certo apreço pela proposta do programa, ressaltaram os limites e precariedades que o mesmo instaura, tais como: espaços inexistentes e inadequados para as atividades; falta de parceria em torno das escolas; a burocracia nas prestações de contas que sobrecarregam o trabalho do diretor; baixo pro labore para os educadores sociais; o atraso da liberação da verba; o vínculo do voluntariado ser um retrocesso para o

funcionalismo público; falta de continuidade no cumprimento das atividades pelos educadores sociais e a desvalorização do professor (DE SORDI, 2019).

Conforme De Sordi (2019) a guisa conclusiva evidenciou que os gestores e professores insistiam na assunção de responsabilidade por parte dos gestores de nível central para que “voltem seus olhares para a penúria da escola pública brasileira de modo a perceber os limites da infraestrutura que constrange o alcance das metas do programa” (DE SORDI, 2019, p. 194).

Outrossim a partir dessa constatação, os manuscritos de Marquesim (2019) e as publicações de resoluções, decretos, portarias por intermédio do Diário Oficial do Município (DOM) apresentaram como foi conferido o processo de elaboração do Projeto Piloto de Educação Integral na RMEC. Dessa maneira logo no início da primeira gestão do prefeito Jonas Donizette, em 2013, a secretária de educação encarou desafios frente uma educação que pudesse promover uma formação humana integral. Os documentos versam que a pasta teve como representante oficial a professora Solange Villon Kohn Pelicer e pelo Departamento Pedagógico (DEPE) a Professora Doutora Helena Costa Lopes de Freitas da Faculdade de Educação da UNICAMP, contudo, durante o processo de elaboração e publicização do projeto passou a responder pelo DEPE o professor doutor Júlio Antônio Moreto da Faculdade de Educação da Unicamp e atualmente o professor mestre e supervisor educacional Luiz Roberto Marighetti .

Marquesim (2019) salienta que a SME compreendeu que para a elaboração de um projeto piloto de educação integral seria necessário momentos e espaços coletivos de estudos, discussões e reflexões. Sendo assim ficou autorizado o pagamento de Hora Projeto (HP) para os professores que se dispuseram através do comunicado SME/DEPE nº 02, DOM de 07 de março de 2013. As orientações sinalizadas no DOM já apontavam os destinatários do projeto piloto, sendo a EMEFEI¹⁵ CAIC Zeferino Vaz e EMEFEI Padre Francisco

¹⁵ Alteração da nomenclatura de\ Escola de Educação Integral (EEI) para Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Integral. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/853383742.pdf#page=7> . Acesso em: 01 mai.2019.

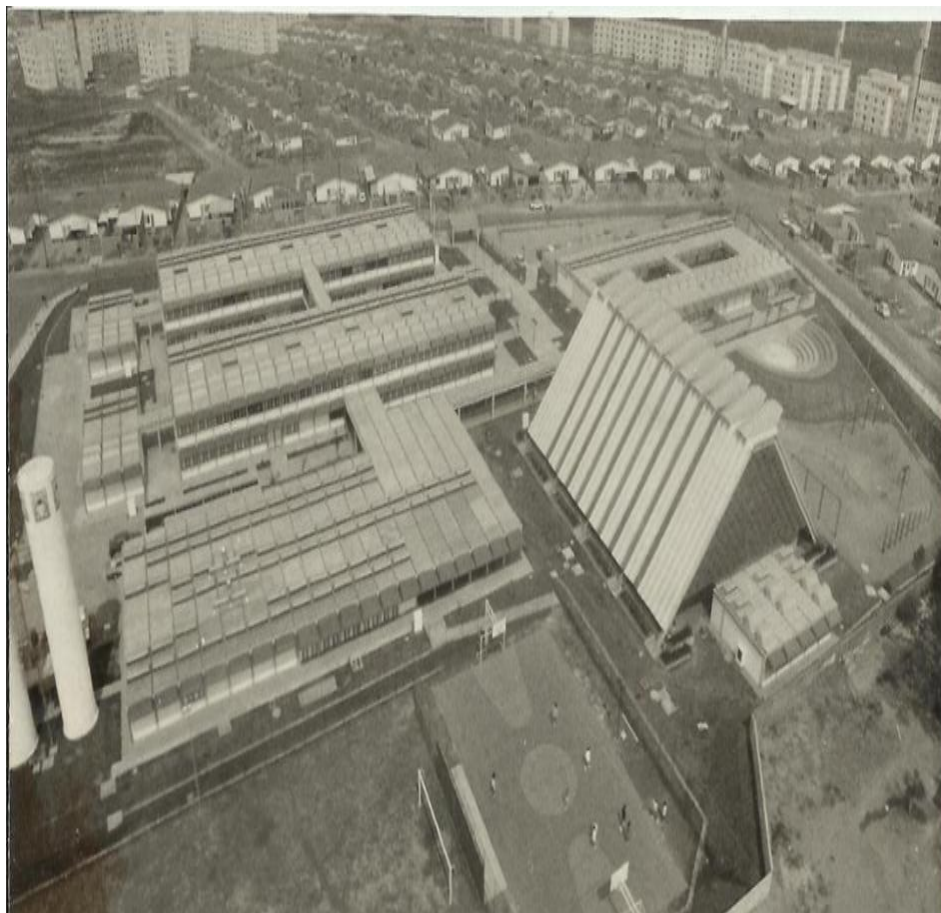
Silva. A autora traz a justificativa dada pela SME e o porquê da escolha das unidades educacionais.

[...] a EMEF CAIC Professor Zeferino Vaz já havia concentrado esforços em 2012 para que fosse implementada a escola de período integral, fazendo inclusive algumas conversas prévias com o Departamento Pedagógico, motivo pelo qual foi a primeira a ser escolhida para integrar o projeto. A escolha da EMEF Padre Francisco Silva deveu-se ao fato desta unidade se configurar numa escola que atende Ensino Fundamental de 1º ao 5º e estar localizada num prédio cedido pelo governo do Estado de São Paulo, **com instalações amplas** e diferentes do padrão das demais escolas de Ensino Fundamental do Município (MARQUESIM, 2019, p. 64, grifo nosso).

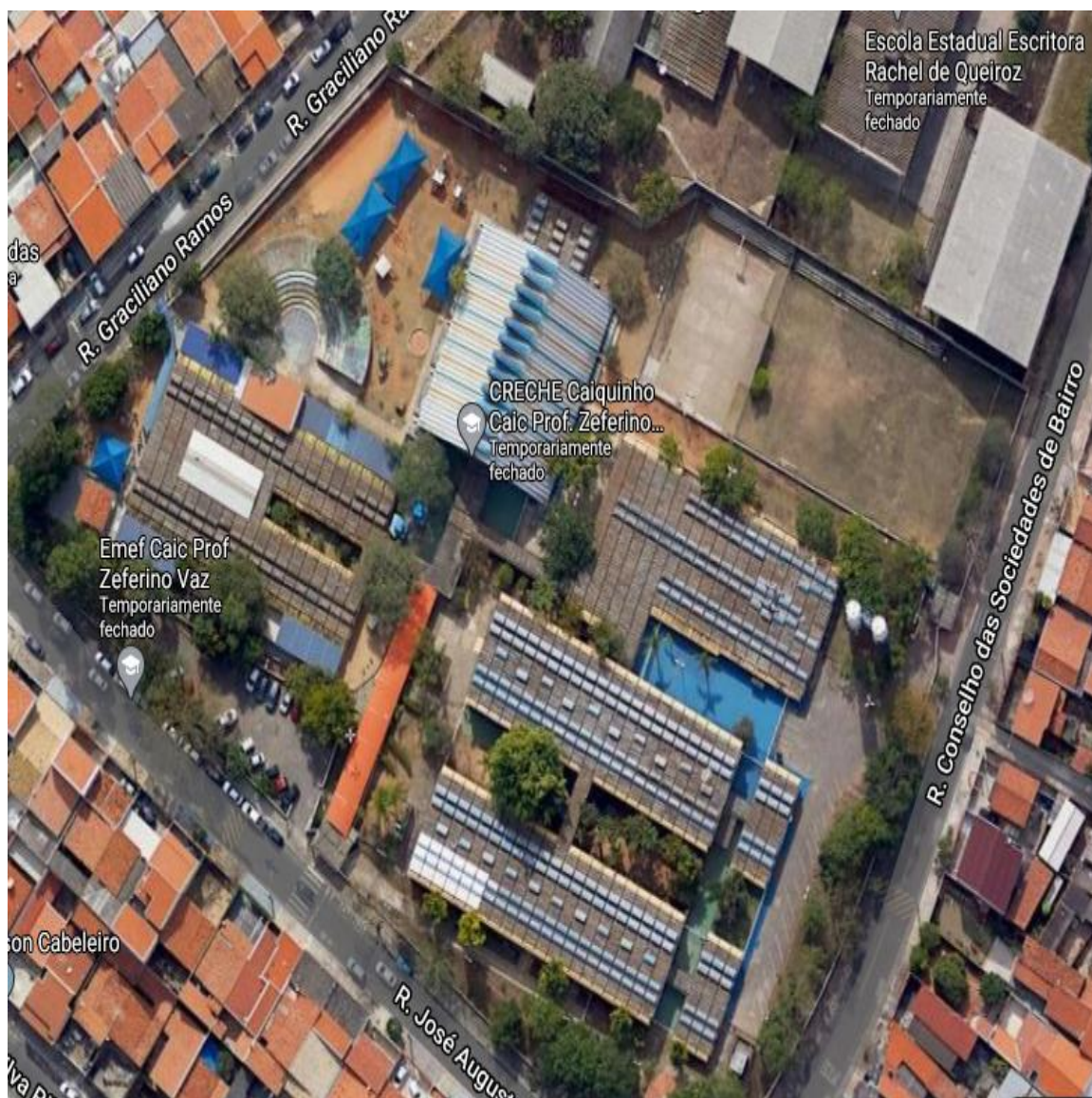
A EMEFEI CAIC Zeferino Vaz possui o histórico de tentativas em prol de projetos que visavam a ampliação da jornada escolar, em caráter assistencialista, com programas atrelados à assistência, à saúde, lazer e iniciação ao trabalho.

[...] prédio construído para os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), criados no Governo de Fernando Collor de Melo, entre 1990-1992. Com o afastamento de Collor, o governo Itamar Franco redenomina o projeto inicial e cria o “Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente” – PRONAICA, substituindo a nomenclatura CIAC por Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) (MARQUESIM, 2019, p. 64).

Figura 09 – Vista aérea da EMEFEI Zeferino Vaz – Ano de 1997



Fonte: FULACHIO, 2013, p. 34.

FIGURA 10 – Vista aérea da EMEFEI Zeferino Vaz – Ano de 2020

Fonte: <https://www.google.com/maps/@-22.9460629,-47.1202044,180m/data=!3m1!1e3> – Acesso em: 14 ago. 2020.

Já a EMEFEI Padre Francisco Silva possuía condições de estruturas físicas favoráveis para a implementação do projeto, devido ao processo de municipalização, de maneira que pertencia ao poder administrativo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, inaugurado no ano de 1968, conhecido pelos moradores com termo jocoso “Fernandão”, nome oficial Escola Estadual Antônio Fernandes Gonçalves.

[...]construída em um terreno cedido pela Prefeitura Municipal de Campinas ao Governo do Estado de São Paulo o prédio destinado ao Grupo Escolar da Vila Castelo Branco ocupa uma quadra, tendo por divisa as ruas Sophia Velter Salgado, Castel Nuovo e Alberto Penteado. Sua entrada, por sua vez, está localizada à rua Fornovo, número 440. Sua relevância no traçado do bairro, desde seus primeiros anos até hoje, é notável, pois o terreno que o abriga possui em sua totalidade 16.193,62m². Estruturada e organizada originalmente em três blocos, os 2.472m² de área construída da escola tiveram seu projeto e supervisão executada pelo órgão do estado FECE - Fundo Estadual de Construções Escolares (SILVA, 2016, p. 42).

Castelo Branco desde então passou atender os alunos da Escola Estadual Antônio Fernandes Gonçalves.

As mudanças ocorridas com a fusão das duas unidades para a comunidade escolar foram muito grandes. (...) os professores se sentiram desamparados, sem chão em um novo espaço e com novos alunos. Estes, por sua vez, também se sentiram da mesma forma, com novos colegas, novos lugares para explorar e muito mais liberdade do que tinham em relação à escola a que estavam acostumados. O aumento de recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das duas unidades foi imenso. O novo prédio trazia em seu bojo muitos recursos, espaços e salas de aulas equipadas para um trabalho mais pontual, permitindo o acesso a duas bibliotecas, um avançado laboratório de informática, sala multiuso (hoje funciona como sala de artes), uma enorme brinquedoteca bem equipada com jogos e brinquedos e um espaço muito grande para os alunos se deslocarem, com quadra coberta, um teatro de arena e um anfiteatro, refeitório com capacidade para 90 alunos sentados, padaria, amplo estacionamento... Em contrapartida, da escola municipal entraram mais recursos em termos de verba, equipamentos avançados como datashow, impressora, computador, bem como o parque para os alunos poderem se divertir e aprender ludicamente (SILVA, 2012, p. 91).

Figura 12 – Vista aérea da EMEFEI Padre Francisco Silva



Fonte: <https://www.google.com/maps/@-22.9149922,-47.1091438,180m/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR> – Acesso em: 10 ago. 2020.

Dada a justificativa de escolha pelas escolas e o encaminhamento do trabalho de estudo para elaboração do projeto piloto de educação integral a ser implementado em 2014, por meio do comunicado publicizado no DOM nº 10.597, em 02 de abril de 2013, o Departamento Pedagógico/SME constitui comissões de estudos objetivando à produção de subsídios para implementação da política educação integral nas unidades educacionais. A comissão de implementação da escola de educação integral foi composta por profissionais da educação, instâncias da SME e também de outros segmentos. Tendo como atribuições indicar as demandas referentes à estrutura física, recursos humanos e materiais

necessários à implementação da Escolas de Educação Integral na RMEC (CAMPINAS, 2013a).

Comporiam a comissão: um representante da Coordenadoria Setorial de Educação Básica (CEB); um representante da Coordenação do Programa Mais Educação; o supervisor educacional de cada unidade escolar envolvida; o coordenador pedagógico de cada unidade escolar envolvida; o diretor educacional/vice-diretor das unidades educacionais envolvidas; orientador pedagógico; um docente de cada unidade educacional envolvida (MARQUESIM, 2019, p.64).

[...] § 1º. A Comissão de Estudos, a que alude o caput, incluiu representantes do Conselho de Escola, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e um representante do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (CAMPINAS, 2013b apud MARQUESIM, 2019, p. 65).

Através da Portaria SME/FUMEC Nº 02/2013, de 07 de maio de 2013, diante a nomeação dos profissionais ficou consideradas as seguintes comissões:

- I -Estudos para a Implementação da Escola de Educação Integral;
- II -Estudos sobre jornada, carreira e formação visando subsidiar a SME na implementação da Lei do Piso Salarial Nacional Profissional, Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008;
- III -Estudos para a Implementação das Diretrizes para a Política de Formação Continuada. (CAMPINAS, 2013b, p.04, grifo nosso).

Diante dos dados publicados em Diário Oficial do Município verificamos as ações de formalização da política para que efetivamente pudesse ser implantada (CAMPINAS, 2013c). Dessa feita, outro aspecto importante refere-se as indagações proferidas pelos membros das comissões tendo como ponto de partida o estudo árduo e as visitas a escolas com propostas diversificadas de educação integral.

De maio a setembro de 2013, vivemos um processo intenso de busca de respostas para a pergunta: como fazer uma escola de Educação Integral em tempo integral? Estudamos as experiências que estavam em funcionamento à época, principalmente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Estudamos as diferentes matrizes curriculares, visitamos escolas com propostas diferenciadas como a EMEF Desembargador Amorim Lima em São Paulo, a EMEF Padre Emílio Miotti em Campinas, assistimos vídeos, analisamos nosso contexto e literalmente desenhemos linha a linha um projeto de escola. As crianças e a comunidade foram dando pistas e limites importantes para essa construção e, nesse movimento foram criados diferentes momentos de participação (MARQUESIM, 2019, p. 67).

As comissões deram início aos trabalhos em 14 de maio de 2013 e com prazo estipulado para entrega do relatório em 02 de setembro do mesmo ano, assim estabelecendo princípios norteadores à construção coletiva de estudos e propostas em relatório, “envolvendo nas discussões todos os segmentos das

comunidades escolares em que a proposta de educação integral seria inicialmente implantada “ (CAMPINAS, 2014b, p.05).

Segundo Marquesim (2019) a novidade desse movimento proposto pela SME foi a autorização a se pensar de modo livre o Projeto Piloto “atentando para as reais necessidades e possibilidades das unidades e, ao final, deveríamos elaborar nossas listas de necessidades e reivindicações para a implementação do projeto pensado” (MARQUESIM, 2019, p.65). Um movimento oposto ao descrito por Alves-Mazzotti (2003), embasado em pesquisas educacionais apontam que muitas inovações implementadas pelas secretarias de educação são encaradas pelos professores como “pacotes”. A autora descreve um trecho do depoimento de uma professora:

Eu vejo esses “pacotes” que chegam prontos de cada governo, cada prefeito cria um novo modelo de educação...Quando a gente está conseguindo entender o anterior, vem um “pacote” novo. Aí você começa a mudar...parece um boneco de marionete. Com tantas mudanças, você acaba não trabalhando o que é essencial para o aluno naquele momento, ou seja, as vezes se preocupa muito com o conteúdo, de encher o aluno de conteúdo...pega aquele conteúdo e vai jogando nele como se fosse uma latinha de lixo, vai enchendo, vai enchendo, sem ter nenhum sentido para a vida (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 42).

A citação indica que as políticas públicas educacionais “pacotes” devem ser revisadas, compreendidas e trabalhadas. Devem distanciar-se dos modismos, que na compreensão da autora, gera instabilidade por sua vez como parte dos agentes educativos para a melhoria do ensino. De grosso modo, pontua que essas propostas surgem aparentemente antagônicas no sistema educacional, como as “duas faces da moeda – conservador e modismos passageiros” e que os professores e professoras sentem-se pressionados pela multiplicidade e ambiguidade dos objetivos da educação (ALVEZ-MAZZOTTI, 2003, p.43). O pouco tempo para refletir sobre suas práticas e sobre as novas ideias que lhes são apresentadas, os professores e professoras tenderiam a desenvolver uma espécie de rigidez defensiva, protegendo-se de mudanças substantivas pela adoção de mudanças periféricas.

Haja vista, o referido relatório elaborado pela comissão de EEI consta publicado no portal da Câmara Municipal de Campinas, Sistema Aberto da Gestão Legislativa, anexado no corpo do texto no Requerimento nº 2523/2013 –

Requerimento Informações Básicas sobre as Escolas Municipais de Educação Integral. Diante da leitura minuciosa do documento, o ponto comum entre as duas unidades foi oferecer aos estudantes uma formação humana sólida e abrangente. Buscando uma educação de qualidade, as duas EMEFEIs pleitearam o que desejavam e entendiam por EEI, assim consta:

1 - Consolidar a escola de 1 (um) período em turno; 2- Superar a ideia deste ser um projeto para ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, onde são oferecidas oficinas e atividades recreativas para evitar que as crianças não fiquem soltas pelas ruas e desocupadas o que não traduz as intenções e objetivos do Projeto; 3- Garantir a gestão democrática, participativa e cooperativa na implementação da EEI e na organização de todo o processo educativo; 4- Potencializar e fortalecer o trabalho coletivo de todos os profissionais e alunos, oferecendo possibilidades diferenciadas de estudo, planejamento e avaliação do trabalho a ser construído e aprimorado na EEI; 5- Superar e recriar projetos, aulas, estratégias e formas de avaliações dos alunos através do fortalecimento do planejamento, do trabalho coletivo dos profissionais das escolas e de uma política de formação continuada no trabalho para EEI; 6 - O desafio de ir além de inserir novos conteúdos na escola, mas de elevar a qualidade das relações profissionais, do trabalho coletivo, de melhorar a qualidade na intervenção nos espaços e tempos educativos, vivenciados na escola e fora dela; 7 - Repensar, transformar nossas práticas diárias e modificar a rotina de trabalho, as formas e estratégias do cotidiano e da organização escolar para atendermos com maior qualidade os objetivos da formação integral dos estudantes; 8 - Caminhar para além da integração das diversas atividades do Projeto Pedagógico da escola e avançar nas políticas de intersetorialidade das diversas secretarias da Prefeitura Municipal de Campinas e dos diversos equipamentos públicos existentes no município e; 9 - Consolidar e fortalecer os vínculos da escola com as diversas organizações /associações existentes, a fim de atingir objetivos comuns de melhoria da qualidade educacional e de vida da região do bairro (Campinas/2013e, p.10; 36)

Ainda a autora apresenta que a SME propiciou uma reorganização, em que, efetivamente, os professores pudessem ser ouvidos e proferissem propostas de encaminhamentos, inseridos “num processo de reflexão sobre a escola, seu ambiente de trabalho”, na medida que, “assumir a propositura de um projeto piloto fez com que os profissionais da escola pudessem se perceber constituintes e pertencentes àquela proposta e, portanto, implicados no processo de implementação” (MARQUESIM,2019, p.65-66).

Existiam vários questionamentos relacionados a organização e as mudanças no currículo, tendo em vista que a escola fosse um local com sentidos e significados. Dessa forma, organizar a escola com a ampliação da jornada não

poderia oferecer o mais do mesmo, era preciso oportunizar novas dinâmicas/modos de aprendizagem. Reinventar e/ou reorganizar os tempos e espaços da escola é reconsiderar o planejamento desde a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens, das avaliações, das reprovações, do trabalho em ciclo, “das especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano” (ARROYO, 2012, p.43). Ademais, salientamos que a educação integral deve ser implementada com a inclusão social. Supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes, ou seja, uma educação que promove ações voltadas para todos e todas, e para as dimensões da vida.

Tratando do quesito de participação, conforme Marquesim (2019) durante o processo de elaboração das propostas para o projeto piloto consta o registro que as famílias e estudantes foram ouvidos e muitas das preposições atendidas pela SME.

Os alunos foram colocados no debate, valendo-se de espaços de assembleias, rodas de conversa e desenhos nos quais pudessem trazer à tona as reflexões que faziam e o que imaginavam para a escola de educação integral em tempo integral. Todos estão conscientes de que viveríamos **um processo longo de experimentação, ensaio e erro.**

O horário de funcionamento da escola foi marcado com início para às oito horas devido às solicitações da comunidade e dos alunos, assim como o encerramento das atividades às quinze horas e trinta minutos. [...] Os alunos fizeram um destaque especial para os espaços de brincar e conviver que precisariam ser garantidos na escola, questionando acerca da estrutura de escola de Ensino Fundamental que não garantia a eles espaços e tempos de brincar, pois ainda são crianças e necessitam desse direito garantido (MARQUESIM, 2019, p.67 – 69, grifo nosso).

Os membros da EMEFEI Padre Francisco Silva apontaram no relatório da comissão de estudos sobre a implementação da escola de educação integral que embora as duas escolas fizessem parte do Projeto Piloto da SME, apenas alguns pontos seriam em comum como: jornada, verbas, organização curricular, entre outros; mas que não seria possível estabelecer um modelo único de escola de educação Integral para toda a rede, “pois cada realidade é diferente, com demandas diferentes que não se enquadrariam com a realidade da escola” (CAMPINAS, 2012e, p. 23).

Dado a conclusão e entrega do relatório em 13 de setembro de 2013, decorreu a promulgação do Decreto nº 18.242, publicado no DOM de nº 10.798,

em 27 de janeiro de 2014, p. 01, que dispõe sobre a “Criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas. Subsequente publicizado no DOM de nº 10.826, a Resolução SME Nº 05/2014, em 10 de março de 2014, sinalizou a “Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais Integrantes do Projeto Piloto Escola de Educação Integral”.

Pressupondo subsídios para a implementação, a SME destaca no texto introdutório da Resolução SME Nº 05/2014, p. 05, o compromisso em estender para as unidades educacionais o projeto piloto. Contudo, em 2015 torna-se em Política Pública e estende-se para mais quatro escolas, totalizando seis escolas: EMEFEI Padre Francisco Silva, EMEFEI /EJA Zeferino Vaz, EMEFEI /EJA Raul Pila, EMEFEI Padre Avelino Canazza, EMEFEI /EJA João Alves dos Santos e EMEF/EJA CEMEFEJA EMEF Paulo Freire.

[...] em 2015 a comissão é chamada novamente a se reunir sob o propósito de transformar o Projeto Piloto em Política Pública. Nesse período, passam a integrar a comissão os novos membros do Departamento Pedagógico, o coordenador pedagógico, responsável pelo núcleo de currículo, a Assessoria de Normas e Legislação da SME, membros das outras escolas que se integram ao projeto tornando-se de tempo integral (MARQUESIM, 2019, p.77).

No ano de 2020, as escolas EMEFEI Orlando Carpino e EMEFEI Profa. Elza Maria Pellegrini Aguiar passam a configurar-se como escolas de educação integral em tempo integral. Diante esse cenário, no próximo ponto discutiremos o projeto piloto dentre suas concepções, definições e configurações no percurso de implementação tal como as ações de avaliação dessa política pública na RMEC.

4.1 – Ressignificando os tempos e espaços para caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas tem em suas ações de regulação orientadas, promover políticas de rede, para assim instituir a qualidade da escola pública. Para isso, vimos até aqui, que os movimentos de implantação de políticas públicas na RMEC há o chamamento/convocação e a participação

da comunidade escolar. Pautamos nossos argumentos diante a base de acervo¹⁶ e promulgações em DOM da SME/PMC em que configura-se historicamente o modus operandi de gestão democrática garantida a legítima participação de todos e todas.

Antes de discutirmos as indicações do documento-resposta dadas pela comissão de estudos que teve a incumbência e deliberou o projeto piloto de educação integral, ressaltamos os caminhos de luta que percorrem a educação brasileira. Podemos compreender até então a briga quanto ao acesso; a permanência, e a qualidade do ensino, continua em debate como um ponto em questão. Concluiu-se que: pensar em educação integral é ressignificar os tempos de aprendizagens para uma formação que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa? É possível realizar este direito a partir do trabalho desenvolvido pela escola? Todavia, a escola pública dá conta dessa formação ou ela possibilita caminhos possíveis para colocar os sujeitos em campos de disputa? Viver em sociedade é disputar pelos seus direitos? O que é pleno, o que é digno? A educação integral é uma formação para vida e para o mundo? Que criança é essa que adentra no ensino fundamental?

A partir de 2006 com a implementação do ensino fundamental de nove anos e a progressiva supressão do período intermediário nas escolas municipais, a SME traçou caminhos para atender as legislações e os desafios impostos por elas (CAMPINAS, 2014b). Essa criança que adentra um ano mais cedo no ensino fundamental¹⁷ carrega com maior intensidade um rol de expectativas a esse novo mundo de saberes, a descobrir o universo chamado escola. Tratando da jornada escolar (EI¹⁸) em seu cotidiano o tempo era de meio período e diante algumas crianças residirem em área de abrangência das EMEFEIs, automaticamente a matrícula efetiva-se via sistema nessas U.Es. A

¹⁶ <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/biblioteca-2/>.

¹⁷ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

¹⁸ Educação Infantil.

Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixou Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, artigo 36, considera:

[...] como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Nossas crianças, como compreendê-las? Como acolhê-las? Como assegurar nenhum a menos? As orientações dadas pelo projeto piloto possibilitam esse olhar atento para a garantia dessa formação multidimensional? De grosso modo, consideramos que os estudantes são indivíduos que carregam suas singularidades e são produtores de cultura. Nos documentos norteadores da SME é endossado o protagonismo da criança e dos professores e professoras, enquanto também sujeitos, construtores e criativos, das (con)vivências educacionais. Refletindo sobre essa pluralidade é importante admitir que conhecer as interações são condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios.

Dado essas ponderações, o projeto piloto de educação integral está estruturado da seguinte maneira e carrega orientações para a organização do trabalho:

Dos fundamentos; Concepção de educação integral adotada nesse projeto; Objetivos educacionais; Diretrizes para a organização curricular; Práticas pedagógicas e formação continuada; Da implantação; Matrizes curriculares; Organização do trabalho docente; Composição das jornadas docentes; Da composição do quadro docente; Atribuição de aulas EETI; Avaliação do projeto da EEI (CAMPINAS, 2014b, p.03).

Sendo assim, nos manuscritos do projeto apresenta a configuração dos fundamentos legais que sinalizam a educação integral em tempo integral como tópico de pauta nos debates educacionais. De modo peculiar aduz a **distinção** entre educação integral e em tempo integral, ancorados teoricamente desde os marcos regulatórios aos estudos dos pesquisadores da temática (GONÇALVES, 2006; KERSTENEETZKY, 2006; COELHO, 1997; CAVALIERE, 2009 apud CAMPINAS, 2014b, grifo nosso).

Quadro 09 – Comparativo das concepções

AUMENTO DO TEMPO	EDUCAÇÃO INTEGRAL
ampliação do tempo de permanência dos alunos com acréscimo de algumas disciplinas ou atividades complementares como dança, música, esporte ou mesmo reforço	reformulação da escola alterando e ampliando a oferta de conhecimentos articulados entre si e com a compreensão da realidade
divisão em turnos – alunos pensando separadamente, de manhã aulas e a tarde atividades complementares	possibilidade de uma formação mais completa para o aluno enquanto ser humano e não apenas como estudante, conciliando os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida
hiperescolarização: oferecer mais do mesmo	reorganização dos tempos, espaços e conteúdos para desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade
forma de dar ocupação aos alunos	cuidado para promover um trabalho que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível
aumenta-se o tempo, mas não existe um esforço em garantir a qualidade desse tempo ofertado aos alunos	as crianças e os adolescentes são incentivados a desenvolver diferentes formas de expressão, como a artística, física, intelectual, digital e social

Fonte: CAMPINAS, 2014b, p. 06.

Implica também considerar a questão das variáveis *tempo* à ampliação da jornada escolar e *espaço*, com referência aos territórios em que cada escola está situada (GONÇALVES, 2006). Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. Há estudos que consideram que a qualidade do ensino está alicerçada nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENEETZKY, 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 (CAMPINAS, 2014b, p.07).

Nesse desiderato, adota assim uma concepção de educação integral em sua condição multidimensional que amplie as oportunidades e as aprendizagens significativas (CAMPINAS, 2014, p. 08). De acordo com Gonçalves (2006), este conceito define-se não apenas na dimensão cognitiva, mas na compreensão do sujeito corpóreo, na ótica integral da emancipação humana e social. Propõe uma aprendizagem consubstanciada aos processos educativos que instiga

experiências capazes de desenvolver todas as habilidades, e que assume a formação humana abrangendo todas as dimensões que compõem a vida do sujeito.

Ademais, diríamos que os moldes traçados traduzem a uma escola empenhada na construção de um projeto pedagógico autônomo e articulado dialeticamente com as dinâmicas sociais, capaz de garantir a formação crítica do cidadão sendo fundamental para educação (CAMPINAS, 2014b). Com a concepção das quais se propõe, supera a ideia de meramente ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, mediante oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas, desvinculadas dos conteúdos curriculares (CAMPINAS, 2014b).

Não obstante, ressaltamos os pressupostos descritos no Caderno 1 – Subsídios à Proposta Educacional das Escolas de Educação Integral no Município de Campinas publicado em fevereiro de 2015 sobre a construção de um Projeto Pedagógico (PP):

Entendemos que uma proposta de Educação Integral impõe um projeto pedagógico que contemple suas especificidades, em termos de matriz curricular adequada, jornada de seus educadores, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (CAMPINAS, 2015a).

Haja vista destacamos os princípios norteadores que embasam o projeto piloto e é retomado nos projetos pedagógicos das EMEFEIs, sendo eles:

- valorização da **experiência extraescolar dos alunos**, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola;
- promoção de uma **postura investigativa do aluno**, proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, estudo do meio e tantas outras propostas metodológicas que promovam o espírito investigativo, deve ser analisado e incentivado pelos professores;
- **apropriação e produção de cultura**, compreendendo-a como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é compreendido como uma produção cultural;
- **articulação com o mundo do trabalho**, entendendo-se o trabalho

como processo pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo; • **tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico raciais** que marcam as relações dentro da escola, de modo a superar as práticas de preconceito, discriminação e exclusão (CAMPINAS, 2014b, p. 06 - 07).

Modesto (2019) compreende que a valorização da experiência extraescolar dos alunos remete a ideia de práxis que se define pelo movimento dialético entre a teoria e a prática, entre a vida na escola e a vida fora dela. Dessa maneira, anula o entendimento que os alunos são uma tábula rasa. O encontro da riqueza cultural de que somos herdeiros, interagindo com novas produções, sinaliza o princípio de apropriação e produção de cultura, ao entendimento que toda prática escolar é cultura. A arte, a linguagem e o conhecimento são frutos da ação humana sobre o mundo, sobre a realidade, fazendo parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades, novas formas de inserção e de visão deste mundo.

Para a autora tratar da postura investigativa do aluno pressupõe a importância do papel do professor, pois é aquele com que eles fazem a caminhada. Seu papel é crucial através do diálogo e pela problematização amorosa e respeitosa, todavia, o processo conduz ao desvelamento da ciência, da realidade, e da própria existência humana (MODESTO, 2019). Na tentativa de construir algo maior que a transmissão de conceitos e teorias, em suma, “o professor deve ter clareza sobre o ponto de partida e chegada, da reflexão e análise” (MOLL et al., 2012, p. 90).

A discussão sobre a articulação com o mundo do trabalho no cotidiano escolar significa o espaço de transformações, ou seja, o trabalho enquanto atividade transformadora, intencional, planejada e voltada à realização das necessidades humanas, com um grande potencial educativo (MODESTO, 2019). Comparece assim o princípio das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais em que estão diante de nós reconhecer as diferenças e superar os preconceitos. De acordo com Kramer (2006), crianças, jovens e adultos não formam uma comunidade isolada, mas sim, grupos que expressam pertencimento. São sujeitos sociais, nascem no interior de uma classe, de uma

etnia, têm costumes, valores, hábitos e experiências que interferem em suas ações e nos significados que atribuem a sociedade e as coisas.

Nessa perspectiva é descrito no projeto piloto a adoção de objetivos desde promover um ensino fundamental de excelência, conjugar a ampliação do tempo com a intensidade das ações educativas e oferecer a comunidade escolar estrutura adequada para formação concreta e constante (CAMPINAS, 2014b).

Reconhece a importância dos tempos pedagógicos e a relevância da formação continuada. A maneira como se planeja e organiza os tempos pedagógicos relaciona-se intimamente com tais questões: Quem é a criança que chega ao ensino fundamental?; Qual o papel dos professores e gestores educacionais?; Qual a importância de se planejar para esse aluno considerando suas vivências e conhecimentos que traz para a escola? (GODOY et al, 2012). É importante destacar que algumas formas de se organizar o trabalho pedagógico permitem uma aproximação entre os princípios de emancipação humana e práticas de se ensinar e aprender.

Uma das conquistas posta para a Rede Municipal de Ensino de Campinas é a Resolução SME Nº 03/2017 dos Tempos Pedagógicos¹⁹, em que outrora é contemplada nas normativas municipais, sendo elas: a Lei Municipal Nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público; a Lei Municipal Nº 12.987, de 28 de junho de 2007 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas; a Portaria SME 114/2010, de 30/12/2010 que homologa o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais; a Resolução SME 05/2016, de 26 de fevereiro de 2016 que dispõe sobre as normas da formação continuada em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas; a Resolução SME 03/2015, de 11 de fevereiro de 2015 que estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais.

¹⁹ Resolução dos Tempos Pedagógicos. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/266362563.pdf> - Acesso em: 05 mai 2019.

Nesse sentido é sinalizado no projeto piloto as preposições para as possibilidades de um trabalho coletivo dos profissionais da escola e são indicados espaços/tempos para realização de encontros de formação, planejamentos e avaliações. Não obstante, Marquesim (2019) esclarece alguns pontos cruciais considerado pelos docentes:

Repensar a organização dos tempos pedagógicos, assim como organizar uma nova jornada a ser instituída para os profissionais das escolas de Educação Integral, incluindo espaços de reunião do coletivo para planejamento, reflexão e formulação, nos levou a uma proposta de jornada que incluísse o princípio da exclusividade docente (MARQUESIM, 2019, p. 70).

Pontua que foi sugerido e defendido criar possibilidades de momentos em que ocorresse a dupla docência e outros tempos:

[...] Os docentes acreditavam que a possibilidade de exercer a docência em duplas alavancava o processo reflexivo sobre a prática na mesma medida em que promovia a visão holística do conhecimento e das experiências, rompendo-se com uma relação linear do conhecimento e da aprendizagem. O aluno seria capaz de experimentar o conhecimento sob diferentes focos, ampliando seus horizontes. Infelizmente esse foi um ponto do projeto que não foi autorizado e que, na prática, buscamos algumas estratégias para timidamente fazer acontecer. Os registros que temos dessas pequenas experiências vêm ao encontro do que pensávamos e nos mostrou a potência dessa estratégia na escola e no processo ensino-aprendizagem. Contudo, a jornada de trabalho depois de muitos embates, discussões e argumentação foi alterada, incluindo-se a criação de dois tempos pedagógicos diferentes: Tempo Docente em Formação (TDF) e Tempo Docente de trabalho entre os Pares (TDEP) diferentemente das jornadas dos demais profissionais da rede (MARQUESIM, 2019, p. 72).

Dessa maneira, a composição da jornada docente constituiu-se com sessenta por cento do tempo destinado a interação com os alunos e quarenta por cento do tempo destinado aos tempos pedagógicos (CAMPINAS, 2014b).

Quadro 10 – Jornada Docente

Jornada Integral I - 25/40	
25 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos	TDA: aulas dos Componentes Curriculares e dos <i>Eixos de Trabalho</i> e acompanhamento dos alunos em atividades educativas específicas
15 horas de dedicação a organização do trabalho pedagógico	02 aulas de organização geral do trabalho pedagógico coletivo – Tempo Docente Coletivo (TDC) 03 aulas de planejamento/avaliação com os pares e planejamento/avaliação dos Eixos/Projetos e comissões – Trabalho Docente entre Pares (TDEP)

	04 horas de formação/estudos em grupos na escola – Tempo Docente de Formação (TDF)
	06 horas de planejamento individual – local de livre escolha – (TDPA)

Fonte: Campinas (2014b, p.17).

No Texto Referência Para o Debate de Educação Integral – Série Mais Educação é ressaltado que:

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, acompanhamento de projetos, de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de educação integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate (SECAD, p. 47, 2009).

Sendo assim, entendemos que a formação continuada não se faz somente necessária antes dos processos de implantação das políticas, todavia, durante a percurso para que ocorra o esforço de transformação. Essa dinâmica deve privilegiar o *locus* da escola que no seu cotidiano enfrenta problemas variados para os quais são necessários referenciais teóricos com as práticas ali realizadas, bem como a construção de conhecimentos, estratégias e instrumentos pedagógicos que deem uma nova dimensão ao trabalho escolar.

A formação continuada na EEI deverá possibilitar aos professores a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica, a qual “não se constrói apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Essa perspectiva busca superar a separação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e as práticas sociais que acontecem na sala de aula pois a escola é espaço privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares. Isso promoverá, então, um processo contínuo de aperfeiçoamento da prática (CAMPINAS, 2014b, 13).

Uma formação continuada de professores realizada na escola pode proporcionar, entre outras, uma busca de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Sendo uma articulação da teoria/prática, uma troca de experiências entre os professores facilitaria o processo de construção e apropriação dos saberes. Ainda possibilita a construção coletiva do PP da

unidade educacional, uma vez que todos e todas estariam interessados na partilha e mobilização conjunta da comunidade escolar.

Nesse diapasão, a jornada atribuída encontra-se prevista na Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014²⁰ (CAMPINAS, 2014b). Observa-se uma conquista com relação a jornada e ao empenho para melhores condições de trabalho para os professores, visto que a política pública da RMEC contempla a formação continuada dentro da unidade educacional denominado Trabalho Docente De Formação (TDF), que compreende o tempo utilizado pelos docentes para formação em serviço, objetivando a qualificação da ação pedagógica; Trabalho Docente entre Pares (TDEP) visa o planejamento/avaliação dos eixos/projetos e comissões; e o Trabalho Docente Coletivo (TDC) espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para construção, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da U.E e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação.

Um fator muito importante que compõe essa política diz respeito a jornada docente integral prevista no Plano de Cargos na qual o Plano Municipal de Educação – LEI nº 15.029 de 24 de junho de 2015, indica na meta 6 – que prevê ações de Educação Integral – a garantia da jornada docente vinculada à uma única unidade educacional. Uma jornada que prevê e aposta na circulação, promoção de saberes e conhecimentos dos estudantes, enriquecendo a formação e as condições de trabalho do corpo docente (LEI nº 15.029/2015). Ademais, também está previsto na LEI Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, a Lei do Piso, que prevê tempo de preparação de atividades e de planejamento por todos os sujeitos atuantes, em modo peculiar, na educação integral.

Tratando das diretrizes que fundamentam o trabalho pedagógico, as proposições sinalizadas no projeto ponderaram para uma reorganização das matrizes curriculares calcadas nos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da RMEC. Assim, atendendo a realidade específica de cada U.E considerando as condições estruturais existentes, o diferencial do trabalho

²⁰ Altera dispositivos da Lei 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõem sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de campinas e dá outras providências.

pedagógico ancora-se por *Eixos de Trabalho* que “abarcarão os componentes curriculares constantes da base nacional, articulados à atividades educativas diversificadas, necessárias à aprendizagem das crianças e adolescentes” (CAMPINAS, 2014b, p.11).

Feita a opção por uma educação integral para formar um sujeito de direitos, cidadão e autônomo, cabe indagar quais conteúdos, saberes e práticas precisam ser contemplados em uma proposta curricular que objetiva o desenvolvimento desse sujeito. A professora Jaqueline Moll pontua a discussão com o artigo “Um paradigma contemporâneo para a educação integral” publicado na Revista Pedagógica Pátio, com a seguinte citação: “A educação integral implica a revisão dos currículos escolares para a valorização tanto dos saberes clássicos, do patrimônio da humanidade nos vários campos, quanto dos saberes cotidianos do mundo da vida” (MOLL, 2010, p.119).

Conforme as Diretrizes Curriculares do Município o aprendizado é a experiência fundamental para o desenvolvimento humano; ele cria saltos qualitativos nas habilidades demandadas na solução de problemas práticos e teóricos (GODOY, 2012). O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças expressam em sua configuração (SACRISTÁN, 2000). Os agentes e forças a que se refere Sacristán são professores, estudantes e o próprio espaço da escola, da comunidade local os quais são carregados de sentido e de situações do cotidiano que podem dar novas configurações para o fazer pedagógico.

Nos manuscritos de Sacristán (2000) há vieses que sinalizam a necessidade de se conceber o currículo de forma muito mais democrática, participativa da sociedade e principalmente dos sujeitos da escola. A visão do currículo como algo que se constrói exige a intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes (SACRISTÁN, 2000, p.102). Para o autor existe um movimento em busca da qualidade da educação por meio das reformas curriculares e assim define-o em múltiplas dimensões:

Currículo prescrito: documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola; **Currículo planejado:** materiais produzidos para uso por professores e alunos nas escolas. **Currículo organizado:** arranjos de tempos, espaços, sujeitos e saberes no

interior da escola; **Currículo em ação**: conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula, na articulação entre eles e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. **Currículo avaliado**: os processos que explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem, expresso em mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou no âmbito externo à escola. (REIS, 2019, p. 18 apud SACRISTÁN, 2000, grifo nosso).

Antes de aprofundarmos a discussão sobre o currículo na educação integral, Gabriel e Cavaliere (2012) traz à tona a reflexão sobre as relações de poder que está implícito e explícito nas discussões sobre currículo. Os autores ponderam que as diferentes tendências políticas e perspectivas teórico-metodológicas têm contribuído para a produção de diferentes sentidos de integração e de propostas de currículo integrado. Associar integração aos métodos ativos e não tradicionais ou necessariamente à perspectiva curricular crítica, como tem sido usualmente feito por parte dos defensores dessa modalidade de organização curricular pode ser entendido como uma estratégia política no jogo de fixações de sentido, entre outras tantas possibilidades de significar esse termo (GABRIEL e CAVALIERE, 2012).

De grosso modo, essa constatação não tem objetivo desqualificar a luta pela democratização da educação básica nem tampouco negar possível potencialidade peculiar de um currículo integrado. Nossa preocupação é, ao contrário, evidenciar a complexidade da mesma e entender os mecanismos por meio dos quais essa potencialidade encontra, com maior ou menor intensidade, nas formas de manifestar-se em relação às articulações hegemônicas.

Martins e Duarte (2010) concebem ainda a discussão reflexiva e crítica com indagações sobre o que deve ser traçado nos currículos escolares.

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? (MARTINS e DUARTE, 2010, p. 37).

Os autores emanam a crítica que há ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações e as ideias difundidas pelas pedagogias contemporâneas que “ensinar conteúdos que não tenham

utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica” (MARTINS e DUARTE, 2010, p. 37). Todavia, indagam qual a aplicação da teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno e ainda a utilidade de se aprender que não é o Sol que gira em volta da Terra?! Pressupõem que as consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades (MARTINS e DUARTE, 2010).

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (MARTINS e DUARTE, 2010, p. 38).

De modo peculiar trazemos essas ponderações como pontos de provocações para compreender as responsabilidades sobre a conscientização aos princípios e finalidades da educação que assim cabe a nós professoras e professores compreender esse tipo de entendimento incoerente/arbitrário que nos sobrevêm. Tangenciada a afirmação, independente da perspectiva político-teórica da proposta pedagógica, uma vez que se trata de manter ou de transformar a organização curricular, essa proposta interfere no jogo de correlação de forças.

Segundo Gabriel e Cavaliere (2012), a discussão sobre currículo numa perspectiva crítica, impõe aditivar o termo currículo ao integrado, em que expressa o resultado do ato de integrar saberes particulares em um espaço no qual circulam saberes socialmente legitimados para serem ensinados e aprendidos. Envolve a mobilização de critérios de seleção e de organização do conhecimento escolar.

Isso significa que ao estabelecer o que pode/deve ser considerado como um saber/conhecimento passível de ser integrado, o ato de integrar define simultaneamente os sentidos de saber/conhecimento, do jogo político no qual as lutas por essa definição estão sendo

travadas, bem como define também o contexto contingencial em que elas ocorrem (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 286).

Compreendem que o currículo é uma construção social que só pode ser contemplada na especificidade do contexto sócio histórico no qual foi desenvolvida e que expressa as tensões e lutas por significação, por representação de interesses de grupos distintos.

Diante o exposto, temos uma produção vasta sobre concepção de currículo, na medida que nossa opção é pela escolha que subsidie a discussão concebida na política pública de educação integral da RMEC. Vale salientar que, o termo currículo possui significado distintos desde aos documentos curriculares a lista de conteúdos, competências, direitos de aprendizagem, etc. Alguns designam ao conjunto de atividades na escola, restritas ao que envolve o trabalho com o conhecimento numa perspectiva mais abrangente, incluindo todas as experiências vividas no ambiente escolar.

Em síntese, cada forma de teorização do currículo busca explicitar e legitimar as escolhas referentes ao tipo de cidadão que se pretende formar e ao conjunto de conhecimentos que viabilizarão a formação. As definições podem ser encontradas no texto de Moreira e Candau, *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* (2007). Para os autores, o currículo remete as “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 22).

Outrossim, essa definição encontra-se no Parecer CNE/CEB Nº 7, de 2010, referente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer Homologado, Despacho do Ministro, publicado do D.O.U. de 09/07/2010, Seção 1, Pág. 10, Processo Nº 23001.000196/2005-41, aprovado em 07/04/2010), e traz em destaque que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes. Sendo um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e conceber o mundo.

Portanto, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.

Os autores Moreira e Candau (2007) destacam que as discussões sobre currículo ocorrem e são utilizadas para indicar efeitos alcançados na escola, porém em algumas situações **não estão explicitados nos planos e nas propostas**. Trata-se do chamado currículo oculto que envolve atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula em círculo ou alinhadas; as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18-19).

Vale salientar que os autores sinalizam a importância que se dá em discutir a concepção de currículo adotada no processo educativo e em outras palavras “currículo é assimilado como o coração da escola” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19). Sendo assim, a Rede Municipal de Ensino de Campinas reconhece que há uma vasta produção teórica sobre a concepção de currículo e assim como as definições sobre o que deva ser. Para os propósitos dessa discussão optam pela seguinte definição:

Currículo como um conjunto de práticas culturais que reúne saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vivenciadas no ambiente educativo. É mais que uma lista de conteúdos e estratégias de ensino. Os documentos escritos que expressam o trabalho da escola nos contam sobre o currículo, mas o próprio cotidiano, muitas vezes, diz coisas que escapam a tais registros. **Numa gestão democrática, o currículo deve respeitar as necessidades e interesses dos estudantes e suas famílias**. Este respeito é demonstrado quando o currículo, na escola, articulada as orientações mais gerais de uma Diretriz como esta, que irá propor a universalização de alguns aspectos da formação geral das crianças, jovens e adultos de nossa rede Ensino, com as temáticas e os problemas que mobilizam a comunidade em que esta escola está inserida. Sem o respeito ao aluno, que se manifesta na consideração de sua cultura e de seus saberes, a escola não pode promover aprendizagem, a qual não existe sem envolvimento dos sujeitos na construção ativa de seus conhecimentos (GODOY, 2012, p. 10, grifo nosso).

Conforme o projeto piloto, a organização curricular dos componentes tempos e espaços pedagógicos terá como base os *eixos de trabalho* (CAMPINAS, 2016). Nessa adoção tem como referenciais teóricos, Pistrak (2003) e Santomé (1998) *apud* Campinas (2014b), em que os autores acreditam no trabalho coletivo, nas ações que procuram promover um amplo debate sobre a construção das propostas pedagógicas que estabelecem uma coerência com os diversos componentes curriculares e as práticas sociais.

A opção por eixos de trabalho é tê-lo como um organizador curricular e a não fragmentação do conhecimento e o currículo engessado. Só assim, será permissível que os estudantes compreendam a realidade para a complexidade do conhecimento científico “o complexo não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem na realidade separada dos indivíduos e suas práxis. É na realidade-indivíduo-contexto sócio cultural que o complexo pode ser entendido (PISTRAK, 2003, p.108).

Com os quais se propõe, as definições de eixos de trabalho são norteadoras da organização e desenvolvimento curricular. Parte do entendimento de que o programa de estudo aglutina investigações e pesquisas sob diferentes enfoques. Assim organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece possibilidades com as quais são construídos os objetos de estudo.

Ademais, permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos de trabalho propicia o trabalho coletivo, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar e pesquisar, contextualizando-os em interface com outros.

Vale destacar que os autores supracitados Moisey Mikhailovich Pistrak e Jurjo Torres Santomé embora contribuíram para a produção e construção do conhecimento em momentos e realidades distintas trazem reflexões relevantes para a compreensão e definição sobre o conceito. Pistrak foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas (1918 a 1923) na construção da escola

soviética – a escola-comuna - e do desenvolvimento da pedagogia marxista. Defendia que as estratégias pedagógicas seria um facilitador para a integração do trabalho produtivo e unificador para a formação humana (PISTRAK, 2003).

Santomé (1998) preocupado com o grande ‘*bum*’ o processo da globalização discute em seu manuscrito “Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado” a base ideológica, filosófica, científica e profissional que permeia o discurso e as práticas de organização das tarefas escolares baseadas em disciplinas e estuda as alternativas que podem ser oferecidas a esse modelo dominante, apresentando conceitos como a globalização, a interdisciplinaridade, os temas transversais, a educação mundial, os projetos e os centros de interesse (SANTOMÉ, 1998). Esclarece que a opção por eixos de trabalho se articula a um referencial atento à várias possibilidades, sejam elas culturais, mentais, políticas, econômicas, que abrem o cotidiano, ao exercício da dominação, e da resistência, constituindo/reconstituindo as formas de organização do social (CAMPINAS, 2014b).

Dessa maneira, a prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita a constituição de caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade centrada em eixos de trabalho, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente.

Concebê-lo “eixo de trabalho” torna-se enriquecido pela adoção de temas a serem tratados sob essa perspectiva exige da comunidade escolar clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens o que requer a participação de todos e todas.

Ainda tratando do documento norteador é destacado que partem do princípio pela não hierarquização dos conhecimentos, na medida que as

matrizes curriculares das EMEFElS estarão organizadas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, da RMEC e os Eixos de Trabalho. Elaboradas e definidas em cada U.E apresentarão carga horária equivalente em todos e cada um dos componentes curriculares definidos: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, perfazendo um total de 40 horas equivalentes a 45 horas-aula semanais (CAMPINAS, 2014b).

Portanto, as matrizes curriculares oferecem possibilidades diversificadas, porém algumas dimensões são fundamentais tais como a integração entre diversos campos do conhecimento, a inclusão dos saberes da comunidade e o científico. A historicidade de matriz curricular advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CARNEIRO, 2015) a expressão “matriz” foi adotada formalmente pelos diferentes sistemas educativos, mas ainda não conseguiu provocar ampla e aprofundada discussão pela comunidade educacional. O que se pode constatar é que a matriz foi entendida e assumida carregando as mesmas características da “grade” burocraticamente estabelecida.

Em sua definição recebeu conceitos a partir dos quais não se pode considerar que matriz e grade sejam sinônimas. O que é matriz? E como deve ser entendida a expressão “curricular”, se forem consideradas as orientações para a educação nacional, pelos atos legais e normas vigentes? Se o termo matriz for concebido tendo como referência o discurso das ciências econômicas, pode ser apreendida como correlata de grade (BRASIL, 2013).

Na assertiva pelos pareceristas Brasil (2013) têm a concepção de matriz como lugar onde algo é concebido, gerado, criado ou como aquilo que é fonte origem. Pressupõe ao entendimento como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo (CARNEIRO, 2015).

Constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa além de alternativa operacional que subsidia a gestão do currículo escolar e interfere na gestão da escola como: organização do tempo, espaço curricular,

distribuição e controle da carga horária docente. Gabriel e Cavaliere (2012), no levantamento bibliográfico que fizeram, constataram que existem três tipos de matrizes clássicas de organização curricular, sendo elas:

1 – Uma primeira modalidade de matriz curricular traz as marcas das perspectivas mais instrumentais, nas quais a ênfase está posta na integração em meio à ação. Isto é, integram-se os saberes por meio das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, reatualizando e fixando o sentido do conhecimento escolar como um “saber-fazer”. Nessa modalidade encontram-se as propostas de currículo por competências tão em voga nas reformas educacionais mais recentes. 2 – Em outra modalidade conhecida como “currículo centrado nas disciplinas de referência”, trata-se de integrar os conceitos das diferentes disciplinas de referência sem interferir em suas respectivas matrizes curriculares, nem tampouco na lógica acadêmica que as informa. Nessa perspectiva, o sentido de integração (con)funde-se com um sentido de interdisciplinaridade, que tende a estar limitado ao planejamento da ação pedagógica sem, no entanto, considerar as dimensões políticas e epistemológicas presentes no processo de seleção e organização do conhecimento escolar. 3 – A terceira modalidade de currículo integrado ao romper com a matriz disciplinar (currículo por temas geradores; currículo por projetos, etc), implicaria problematizar o poder das disciplinas de referência na definição das disciplinas escolares. Nela, a ênfase da ação de integrar é posta no grau de articulação entre o conhecimento escolar selecionado organizado, as questões e demandas sociais, políticas, culturais mais amplas pelas quais somos interpelados, cotidianamente, em nossa contemporaneidade (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 287).

Ao trazer para discussão a diferenciação entre essas modalidades de matrizes, o tempo se apresenta como elemento bastante significativo na cultura escolar, não por sua concepção linear física, o tempo do relógio, construído pelo homem com o refinamento da ciência que resultou na uniformização e universalização do tempo cronológico no mundo. Contudo, pelo aspecto dinâmico que ele toma, seja em relação às práticas pedagógicas presentes na transmissão cultural da escola, seja pelo aspecto organizativo dos tempos sociais e humanos na instituição escolar.

É nesse sentido que entendemos o tempo como um processo de construção humana, sujeito a modificações e interferências. Esse pensamento conduz a lógica de organização temporal da escola e a necessária reflexão sobre o elemento: “o tempo escolar oferece estruturas e organizações variadas, como a dos níveis, etapas, ciclos e cursos, a dos calendários letivos, matrizes, distribuição anual das atividades” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85). Conforme Arco-Verde (2012), o tempo é tido para a maioria dos educadores como algo posto, preexistente como elemento dado sem possibilidades de interferência. Vale

salientar que, não há um só tempo escolar, mas há tempos escolares que devem ser compreendidos como espaço, com relação aos conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens.

Nos manuscritos do Caderno 1 – Subsídios à Proposta Educacional das Escolas de Educação Integral no Município de Campinas publicado em fevereiro de 2015, versa a importância do trabalho pedagógico organizado em projetos temáticos interdisciplinares (CAMPINAS, 2015a). No entanto, a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra, ocorre por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Esses facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico.

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (CAMPINAS, 2015a). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada em redes de conhecimento e de aprendizagem, se expressa por meio de ações que pressupõe planejamento sistemático integrado e disposição para o diálogo.

Nesse desiderato, ressaltamos o compromisso que a RMEC adota e possibilita caminhos possíveis para a elaboração de projetos temáticos além dos projetos e programas oficiais estabelecidos pela SME. Em 31 de janeiro de 2020, foi apresentado a todos e todas da comunidade escolar Carta Pública emitida pelo Departamento Pedagógico e Secretaria Municipal de Educação, sendo lida e discutida nas respectivas unidades educacionais. Assim, em 12 de fevereiro de 2020 em RPAI tivemos conhecimento e segue abaixo as anotações da professora lotada nessa SME e pesquisadora dessa tese de doutoramento:

Precisamos avançar continuamente na reflexão sobre a prática responsável e prosseguir para a construção de uma escola pública ainda mais fortalecida na sua gestão e no seu Projeto Pedagógico, não deixando de incentivar a inovação curricular e tecnológica, a construção de novos fazeres pedagógicos, a formação do professor e demais profissionais da educação, por meio dos cursos oferecidos pela SME, e parcerias com as universidades. Para 2020 destacamos os programas que orientarão as reuniões de planejamento do início do ano letivo e as ações ao longo do ano: I - Manutenção dos programas e projetos, com as reorientações indicadas nas avaliações: Pesquisa e Conhecimento na Escola, PESCO; Cinema e Educação; Memória e Identidade, MIPID; Programa Leitura e Escrita; Programa trabalho,

justiça e cidadania, PTJC; Ministério Público do Trabalho, MPT, na escola; Centro de Produção de Material Adaptado, Cepromad; Programa Bibliotecas Escolares; Jogos Escolares Municipais; Jogos Escolares Municipais Adaptados; Educação Ambiental; Educação para o Trânsito e Cidadania; Grêmios Estudantis; Campinação; Ciência e Arte nas Férias de Inverno, Cagin; Parlamento Jovem; Prevenção combinada em HIV-AIDS, IST e hepatite virais; Ações de prevenção ao Bullying; Justiça Restaurativa: Cultura restaurativa e de Paz nas Escolas, CRPE; Edição de revista trimestral para divulgação dos programas e projetos da SME; Vôlei em rede; Projeto Ecoar (CARTA DE BOAS VINDAS. 31 de janeiro de 2020, DEPE/SME).

Vale salientar que nas diretrizes curriculares da RMEC estão explicitadas e especificadas nas páginas 54 a 58 essas ações. Essa consciência contribui para se contrapor ao entendimento distorcido pelo enfoque unilateral de desresponsabilização pelos governos sobre a realização da educação, imprimindo a ideia de responsabilidade da sociedade como um todo. Retomar a participação cidadã da comunidade é hoje parte dos desafios da gestão educacional escolar, previsto no PP que estabelece a participação ativa da comunidade nos espaços abertos para analisar e decidir sobre dificuldades e suas superações, por meio de ações realizadas, com e pelas crianças, jovens, adultos, educadores e as famílias num processo de construção e exercício da cidadania (GODOY, 2012).

Segundo os documentos oficiais do município serão realizados acompanhamentos e avaliação constante tanto dos aspectos financeiros, estruturais e administrativo, como técnico pedagógico necessários para aprimorar os processos educativos para a política pública de educação integral. (CAMPINAS, 2014b, p. 18).

Para tanto, a Secretária Municipal de Educação no uso de suas atribuições, através da Portaria Nº 23/2019, de 26 de março de 2019, constitui uma Comissão de Estudos e Avaliação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas a fim de fortalecer e ampliar o números de escolas e resolveu nomear alguns servidores, sem prejuízo do cumprimento das demais funções de seus cargos, pais e/ou responsáveis e alunos das EMEFEIs para avaliar e propor melhorias na organização e funcionamento dessas escolas.

Na medida que o trabalho da comissão objetivou a produção de subsídios de avaliação para essa política pública na Rede Municipal de Ensino. Sendo assim, os trabalhos tiveram início em 28 de março de 2019, às 13h30, no

Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) Noroeste, localizado no endereço Avenida Ibirapuera, s/nº - Jardim Londres, Campinas/SP com os demais encontros no Naed Leste localizado à Rua Padre Domingos Giovanini, 276 - Parque Taquaral.

Tratando da organização dos trabalhos dessa comissão estavam sob a responsabilidade do Núcleo de Educação Integral/DEPE/SME, conduzidos pela supervisora educacional Carla Regina Gonçalves, hoje atualmente servidora aposentada, em que no primeiro encontro apresentou a intencionalidade do DEPE e SME em que versou os seguintes objetivos específicos:

Conhecer as propostas de educação integral em tempo integral nas escolas de educação integral do município; Propor e indicar melhorias para as escolas de educação integral, visando a qualificação das aprendizagens dos alunos atendidos; Avaliar a consolidação do Projeto Piloto das Escolas de Educação Integral do município que compreenderão os aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais, financeiros; Apoiar as escolas de educação integral para o desenvolvimento de projetos para os alunos atendidos; Propor, indicar, apoiar formações continuadas para a comunidade escolar, bem como organizar encontros e trocas de experiências entre as Escolas de Educação Integral e; Subsidiar a ampliação de EMEFEIs (CAMPINAS, 2019).

Vale destacar que na época do chamamento para essa comissão a RMEC atendia apenas seis escolas de educação integral: EMEFEI Zeferino Vaz, EMEFEI Padre Francisco Silva, EMEFEI Raul Pila, EMEFEI João Alves, EMEFEI Avelino Canazza, EMEFEI/CEMEFEJA Paulo Freire e nesse ano de 2020 passou a estender a mais duas escolas sendo EMEFEI Elza Pellegrini e EMEFEI Orlando Carpino, no total de oito. Segue o mapa abaixo e a distribuição por macrorregião e NAED.

Mapa 03 – EMEFEIs por Macrorregião



Fonte: Elaborado e adaptado pela autora. Disponível em: <https://planodiretor.campinas.sp.gov.br/sites/planodiretor.campinas.sp.gov.br/files/cidades.pdf> - Acesso 13 ago. 2020.

Salientamos que vale um resgate histórico da Resolução SME nº 05/2014 que regulamentou a avaliação das EMEFEIs e indicou que as escolas pilotos da época elaborassem um plano de avaliação, construído coletivamente pelos indicativos do Conselho de Escola e da Comissão Própria de Avaliação. Notadamente constou o desafio proposto para essa comissão, cujo o tempo estipulado ao cronograma de trabalho deveria a uma dinâmica de escuta a todos os segmentos e elaborassem um relatório final a ser entregue ao DEPE em 31 de julho de 2019.

Além disso, outras tarefas estavam propostas: as de composição de grupo de trabalho para estudos de artigos, obras, coletâneas atualizadas/recém publicadas e análise do material produzido pela comissão (relatório final) e a

escrita do caderno preliminar introdutório das diretrizes curriculares da educação integral.

Ademais, com as orientações sinalizadas na Resolução Nº 001, 16 de janeiro de 2020, para a continuidade de revisão do caderno introdutório e a escrita das diretrizes curriculares para as escolas de educação integral. Houve em 30 de abril de 2020, a publicização do Comunicado SME Nº 072, para as ações formativas através dos grupos de trabalho com a participação dos professores da U.Es e os encaminhamentos para os Grupos de Trabalho para estudos e escrita das diretrizes curriculares para as escolas de educação integral.

Discorrendo sobre a organização da comissão estabelecida pela Portaria Nº 23/2019 foi constituída por trinta e dois membros, nos segmentos de: famílias, alunos, professores, gestores e supervisores, pesquisadores e diretor do DEPE. Outrossim a principal tarefa dessa comissão foi de propor melhorias e teve a incumbência de estabelecer de antemão as temáticas e pautas a serem tratadas.

A partir da dinâmica estabelecida, a comissão apresentou os resultados das discussões promovidas, apontando as avaliações e as indicações registradas em Relatório Final. Cabe ressaltar que os dados descritos no relatório foram construídos a partir dos depoimentos relatados nas atas, e que as pautas discutidas foram previamente definidas e aprovadas pela comissão (Portaria nº23/2019). Dessa feita, versa nos manuscritos do relatório, seis capítulos, sendo eles: Capítulo 1 Avaliando o currículo; Capítulo 2 – Avaliando a jornada integral; Capítulo 3 – Avaliando os recursos humanos; Capítulo 4 – Avaliando a organização e o funcionamento e Capítulo 5 – Avaliando a avaliação. No último Capítulo foram elencadas as indicações propostas pelos membros da comissão a partir das avaliações realizadas nos doze encontros.

Assim, enfatizamos que durante e em todo o tempo que essa pesquisadora participou dos encontros e discussões sobre a pauta de educação integral na RMEC, e ainda sinalizados nos documentos oficiais da SME/PMC notou-se a preocupação de rede para que “a escola seja um lugar que as crianças gostem de nela estar” (GODOY, 2012). Endossamos que o debate, mesmo com o curto tempo cronológico de discussão, comprometeu-

se com afincos tratar das questões tão pertinentes que ainda aparecem em determinados momentos incompreendidas, tais como currículo.

Os membros da comissão concordaram com a premissa e a necessidade de recuperar a concepção, os princípios e os objetivos das EMEFEIs e assim evidenciaram o quanto se faz necessário recuperar essas definições no dia a dia do fazer dessas escolas. Todavia que na audição dos membros ficou explícito o entendimento que não haveria uma compreensão de rede “porque hoje, o que se vê, são as escolas, cada uma fazendo como pode e o que pode, acreditando que estão fazendo o melhor” (anotações da pesquisadora).

Daí advém a necessidade da escrita das diretrizes curriculares para as escolas de educação integral, na medida que diante a Portaria SME Nº 106, de 23 de dezembro de 2019, aprovada pelo Departamento Pedagógico, consta em construção. De modo peculiar, mesmo frente ao cenário emergencial imposto pela pandemia da COVID-19, essas ações “formativas” foram reconfiguradas diante ao Comunicado SME Nº 072, de 30 abril de 2020, dispostas anteriormente no Comunicado SME nº 044, de 13 de março de 2020.

As atividades iniciaram em onze de maio de 2020 por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, na plataforma Google Sala de Aula, coordenadas pelos/pelas articuladores (servidores públicos lotados na SME). A organização deu-se por Grupo de Trabalho Eixos: Linguagem e Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas e Culturais, Atividades Motoras e Esportivas, Alimentação Saudável, Ciência, Tecnologias, Sustentabilidade e Prevenção e Organização de Estudos e Protagonismo Infantojuvenil.

No percurso de trabalho da comissão de educação integral (Portaria Nº 23/2019), evidenciou-se nas audições e assertivas pelos membros que o trabalho pedagógico com eixos de trabalho propicia aos alunos a oportunidade de construção e mobilização de diversos campos de conhecimentos, bem como a contextualização desses conhecimentos para a compreensão da realidade do ponto de vista dinâmico e das práticas sociais. Ressaltaram que, dessa forma, é possível proporcionar o desenvolvimento de um fazer interdisciplinar e coletivo. Nesse contexto, o produto final pode ser apresentado, pelos alunos, com a participação da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, os conteúdos dos componentes curriculares são articulados a estudos e atividades que levam à discussão de fenômenos de importância e de valor, como meio de desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre a realidade de escolas. Assim, algumas escolas apresentaram as propostas educativas desenvolvidas a partir de eixos de trabalho, tais como: Linguagem e Cultura, Natureza e Sociedade, Linguagens e Conexões.

Contudo, consideraram como um ponto frágil a matriz curricular apresentada, pois não revela os projetos que são trabalhados nas U.Es. E, infelizmente, em determinadas situações nas U.Es permanece a resistência em trabalhar-se nos seus “quadrinhos” de cada disciplina. O trabalho com a metodologia de projetos apareceu de forma unânime nas propostas pedagógicas das EMEFEIs e os argumentos para essa escolha foram evidenciados nos depoimentos.

Exemplificaram que os projetos apresentam possibilidades para se trabalhar com as disciplinas escolares de forma que se tenha um sentido e uma finalidade. Esse formato de trabalho propicia aos alunos perceberem que o conhecimento não é exclusividade de determinada disciplina e que a articulação dos conhecimentos é objetivo fundamental deste tipo de metodologia. Surge então a avaliação feita pelos alunos de modo enfático como se falara no processo de avaliação do Programa Mais Educação implantado nas U.Es da RMEC, sinalizada nessa tese, em que desejavam atividades mais dinâmicas. O depoimento abaixo aduz a afirmação:

No dia 18 de abril de 2019 aconteceu a primeira reunião com a prioridade da participação das famílias e dos alunos para serem ouvidos. A coordenadora iniciou a reunião apresentando a pauta sobre Currículo, e solicitou que fizessem as análises em relação às aulas e aos projetos da escola, com algumas perguntas norteadoras: Vocês gostam? Vocês aprendem? O que aprendem? Como aprendem? Como vocês avaliam o que e como seus filhos aprendem na escola de educação integral? Quais os pontos fortes da escola no que diz respeito às aulas e aos projetos? Quais os pontos fracos da escola referentes às aulas e aos projetos? Deem sugestões – pensando nas aulas e nos projetos. A partir das questões norteadoras do debate, os alunos evidenciaram a satisfação de participarem dos projetos desenvolvidos pelas escolas, como: xadrez, informática, programação, projetos nas disciplinas de Arte e Matemática, projetos que oportunizam a eles conhecerem o entorno da escola, carências sociais, epidemias, poesia, desenho, práticas musicais. Reconhecem a integração nos jogos estudantis, nas disputas da Copinha e nos Interclasses, apontando como importante para a sua formação. Elogiaram os próprios professores que desenvolvem os projetos, já que

eles interagem, orientam e estão disponíveis. Afirmaram que os projetos são motivadores, que é o momento que podem trabalhar em grupos e fora das salas de aula. Destacou-se o projeto ASIS, que trabalha com a dimensão humana; e o projeto Somos Todos Diferentes, que ajudou a entender e aprender a lidar com as situações que surgem na convivência com os deficientes. Avaliaram como positivo os projetos que debateram o bullying e cyberbullying. Consideraram os trabalhos com projetos como um “ensino a mais”. Para eles, as oficinas são dinâmicas e interativas. Destacaram como positivos os projetos oferecidos pela SME, tais como: JEM, Jema, Pesco e Campinação. Sugeriram projetos que desenvolvessem a criticidade e a reflexão dos alunos; a regulação emocional, como o controle da ansiedade e das frustrações (como o saber perder em disputas competitivas). Destacaram a necessidade de ampliar o uso dos laboratórios de Ciências e Informática; e dos espaços para práticas esportivas, já que muitas escolas compartilham os espaços, com revezamentos. Pediram mais projetos que envolvessem: aulas de danças, defesa pessoal, robótica. Cabe ressaltar que a solicitação foi para que houvesse espaço para desenvolver projetos escolhidos, planejados e conduzidos pelos próprios alunos. Evidenciaram a importância da realização de Assembleias de alunos para decisões e resolução de problemas na escola (Ata nº01, Campinas, 18 de abril de 2019).

Não obstante o tempo todo os estudantes desejavam uma escola viva e assim os membros das U.Es, professores e gestores, ressaltaram a importância da garantia desses espaços e tempos para audição, em que esses têm como o objetivo trazer para a escola um modelo de democracia participativa.

Dos outros pontos em questão comparecem como frágeis até em 2019, os recursos humanos – pela falta de alguns profissionais nas escolas de educação integral – devido ao aumento das solicitações de aposentadoria provocada pela Emenda Constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019, que altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Embora reconheçamos que todo sistema de educação nas redes estaduais e municipais sempre houveram o desfalque nos quadros dos servidores, contudo, essa instaurou uma certa insegurança em muitos servidores e assim procuraram o que lhes eram por direito.

No entanto, mais uma vez endossamos o entendimento instaurado por Fagnani (2014) as faltas de condições de acesso e permanência que afetam as escolas públicas devidos as instabilidades políticas. Mesmo assim, diante aos relatos, os profissionais que estavam atribuídos nas U.Es trabalhavam com empenho e a SME em meados de 2019 promove concurso público e logo do ano letivo de 2020 torna-se público a convocação de servidores para o preenchimento das vagas.

Assim sendo, os membros da comissão tiveram clareza de que muitas das problemáticas levantadas nos encontros extrapolam a escola de educação integral, visto que implicaria em uma alteração mais abrangente de outras escolas da RMEC. Como exemplo: a atribuição do professor adjunto, os horários de trabalho dos funcionários terceirizados, o compartilhamento de trabalho dos membros das equipes gestoras. Essas questões devem ser levadas em consideração, apontando a necessidade de se rediscutir de uma forma mais complexa, com mais estudos, mais participantes e mais aprofundamento.

Com relação as questões de infraestrutura, a novidade é que as famílias e os alunos avaliaram positivamente, sendo consensuais. Declararam que na maioria das escolas o espaço é adequado, amplo e com vários ambientes. E na extensão para demais U.Es a SME flexibilizou para a aprovação na ampliação e construção de salas de aulas ou outros espaços necessários, como reformas nos refeitórios, quadras poliesportivas e sua cobertura.

Ainda apontaram sobre a relevância das políticas intersetoriais, na medida, que algumas U.Es são privilegiadas com essas instituições ao seu entorno: Posto de Saúde, Progen, Casa de Cultura Tainã e Fundação FEAC. Endossamos que a intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalência, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem de aportar ao propósito comum (GABRIEL e CAVALIERE, 2012). No âmbito da estrutura do Estado, os problemas advindos da tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores são um desafio posto de início à proposta. Infelizmente, seja por falta de planejamento e/ou outras razões, as políticas dos diferentes órgãos públicos brasileiros não estão estruturadas para funcionarem conjuntamente.

A importância de se avaliar é a demonstração ativa de intencionalidade política para rever os caminhos para a efetivação dessa política pública por meio de uma gestão democrática com qualidade social. Para não finalizar é sabido que em meados do mês de dezembro de 2020 encerramos o processo de escrita

coletiva das Diretrizes Curriculares para as Escolas de Educação Integral²¹ agregadas de narrativas vivas sobre as experiências e a reflexão sobre a prática.

Notadamente, nos discursos proferidos nas reuniões instaurou o desejo e a força de narrar nossa história, nossa luta, visto que se aproxima as eleições municipais. Estamos no sétimo ano da implementação dessa política pública de educação integral e ensejamos o registro desse inventário de muitas lutas e embates para conquista de uma escola pública de qualidade a qual requer os espaços de escutas, debate, para a construção da cidadania.

Desenvolver processos educativos envolve escolhas a todo o tempo. As avaliações orientam as tomadas de decisão sobre os objetivos das políticas e ressaltamos que o isolamento e concentração de poderes em poucos sujeitos no momento da avaliação é impedimento para que este seja apropriado e realizado de modo consciente (GODOY, 2012).

²¹ Disponível em: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/biblioteca-2/> - Acesso em: 08 jan. 2021.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou acompanhar a implementação da política pública de educação integral no município de Campinas, tendo como problema se a educação integral em tempo integral pode fomentar o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Existia uma aposta na escola, ou seja, na possibilidade desta instituição possibilitar por meio de suas atividades e de um currículo organicamente construído promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Para tanto, a pesquisa ancorada prioritariamente na participação privilegiada da pesquisadora neste processo e em fontes documentais, levantou a fortuna das experiências de educação integral em tempo integral no Brasil (Capítulo 2), buscou os marcos jurídicos do direito a dignidade e ao pleno desenvolvimento da pessoa humana (Capítulo 3) , acompanhou por meio de observação direta e por meio de fontes documentais o processo de implantação, formulação, expansão e avaliação da política de educação integral no município de Campinas e, finalmente, questionou a possibilidade da escola trazer para si o desafio do pleno desenvolvimento da pessoa humana por meio de um projeto democrático de educação integral em tempo integral.

Os autores trabalhados apontam que uma educação para todo/as, mantida pelo Estado, de qualidade custa caro e precisa de políticas duradouras que atravessem a instabilidade dos governos e aprofundem um projeto de educação democrática e inclusiva. Entretanto, no decorrer da pesquisa, o Brasil foi acossado por crises políticas e econômicas e sociais que provocaram retração na arrecadação, estagnação econômica em vários setores, fortalecimento dos partidos e grupos sociais vinculados a projetos conservadores, excludentes e neoliberais acarretando um descompasso com as dinâmicas educacionais em curso no município de Campinas.

Estas dinâmicas que acossam o Brasil comparecem também nas economias globais como parte das crises cíclicas do modo de regulação capitalista com fortes impactos nas políticas sociais, nos direitos conquistados e

nas políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, DUARTE e RODRIGUES, 2019).

Atravessamos por diversas ações de dismantelamento dos direitos humanos e das conquistas sociais. A escola pública tornou-se pauta de desdenho e embates crescentes seguida de retrocessos nos direitos sociais alcançados após a Constituição de 1988. Percorremos durante a pesquisa a defender uma escola pública com qualidade social, educação integral, escola do dia todo, visando o pleno desenvolvimento humano, a formação humana integral. Para Darcy Ribeiro, uma escola boa e séria, custa caro!

Nos propusemos entrar numa arena de discussão que carrega em si um histórico de retomadas e descontinuidades, de intencionalidades políticas, que o conceito de educação integral participa num jogo de correlação de forças nem sempre favorável. Entendemos que, a educação integral se tornou um modelo de educação que tem condições de potencializar aos destinatários dessa política pública, uma formação crítica e autônoma. A escola é uma instituição pública que deve garantir o direito de aprendizagem, é um espaço coletivo que coloca os sujeitos em campo de sociabilidades plurais, é um local de encontros e desencontros de expectativas, de construção de consensos e dissensos e também de acordos solidários.

Infelizmente, em muitos governos, houve entendimento equivocado de que a escola de educação integral em tempo integral seria para higienização das ruas, depósito de crianças, populações carentes pois a classe trabalhadora necessitava de um local onde deixar seus filhos. E, assim a compreensão do conceito de educação integral ficou de lado e agregou um o entendimento eivado de outros sentidos, devido ao despreparo, descompromisso, a falta de recursos materiais e humanos e interveniências nas dinâmicas nacionais a partir de intercorrências internacionais.

Sendo assim, a educação integral tornou-se uma política educacional frágil e defendida por aqueles interessados em lutar pela a igualdade de direitos visando tratá-la como política de Estado e não de governos.

Notadamente nas normativas, anteriormente ao Manifesto dos Pioneiros de 1932, percebeu-se sinalizações e intencionalidades para instaurá-la como

uma política de Estado, mesmo que o texto legal sugira: “pode, prioritariamente ou deve. Diante de realidades profundamente diferentes e desiguais que compõem os entes federados do Brasil organizados em: União, Distrito Federal, 26 Estados e 5.570 municípios subdivididos em 5 regiões (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul), que atuam em regime de colaboração, cada sistema de educação proliferou diversos modelos dessa política, e somente em 2007 com o Programa Mais Educação, o Ministério de Educação tentou induzir a um entendimento uníssono.

Contudo, embora pareça irônico, no final do ano de 2014 esse Programa volta a enfraquecer e é encerrado sob a alegação e de falta de repasse, cortes de recursos financeiros e desinteresse político por parte do governo federal.

Não obstante, a Rede Municipal de Ensino de Campinas nesse intermédio de tempo convocou seus servidores para promover espaços de discussão e propositivas, pois acreditou e apostou nesse modelo de educação. De modo peculiar vimos que, a RMEC primou por espaços coletivos de discussão por parte de todos os segmentos e seus colegiados.

Sendo assim, essa pesquisa de doutoramento se propôs inicialmente em discutir a problemática da educação integral como uma possibilidade de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa. Reconhecemos, depois deste trabalho, que a escola não dá conta de todas as demandas impostas pela sociedade. Todavia, quando a RMEC adotou a concepção de educação integral em seus currículos, consideramos que criou condições de a escola participar, juntamente com outras instituições, outros atores e outros espaços, na promoção do desenvolvimento humano em todas as dimensões.

Conforme as fontes documentais publicizadas, constatamos que o percurso formativo proposto pela política pública de educação integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas, num processo democrático que envolveu professores/as, gestores/as, aluno/as, familiares e comunidade, iniciou propiciar possibilidades para o pleno desenvolvimento da pessoa humana diante aos alguns subsídios oferecidos. Vale a crítica que a mesma carece de outras políticas intersetoriais para o fortalecimento da mesma, ainda que, compreendemos que avança para esse destino diante aos depoimentos no relatório final elaborado pela comissão de educação integral.

Salientamos que durante o processo de implementação da política pública de educação integral tivemos um duro ataque à educação com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 e recentemente a votação da PEC Nº 26/2020 que reverbera os cortes ao FUNDEB. Mesmo diante a esse cenário a SME se manteve em defesa da ampliação do projeto piloto para mais unidades educacionais e se empenhou na elaboração das diretrizes curriculares para as EMEFEIs. Nesse ano de 2020, conforme já descrito nessa tese, estendeu para mais duas escolas, contudo diante a pandemia do COVID-19, essas vivenciaram a realidade presencial apenas no mês de fevereiro e a primeira semana de março de 2020, logo as atividades pedagógicas foram interrompidas diante o avanço do Coronavírus (Decreto nº 20.768, de 16/03/2020).

Ademais, identificamos que mesmo no sétimo ano de implementação dessa política pública existe compreensões distorcidas sobre o currículo e a resistência em trabalhar com projetos temáticos, em que as U.Es têm buscado uma metodologia de trabalho e o convencimento reflexivo durante as discussões no trabalho docente entre os pares. Diante do exposto, avaliamos a importância de oportunizar os colegiados e a gestão democrática, experiências que fazem com que as vozes silenciadas “dos estudantes” rompam com a lógica instaurada pela classe dominante que insiste que o/as aluno/as e as famílias são desinteressados.

Para não finalizar cabe ao poder público, as escolas e a sociedade como um todo, assumir diferentes papéis no exercício que é de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. Compreendemos ser a escola um espaço de fundamental de produção do conhecimento e de valores, que não se faz sem reflexão e nem sem a ajuda de outros equipamentos, bens e serviços públicos e privados. Essa reflexão abrange os processos de interação, os quais podem se basear e levar ao respeito, confiança, diálogo, solidariedade ou podem levar ao autoritarismo, obediência, disciplina, individualismo e barbárie. Popper (1975) dirá que toda pesquisa científica depois de realizada deve por à prova seus achados e realizar o critério de demarcação de verificabilidade ou falseamento da hipótese-resposta que impulsionou a pergunta-problema inicial.

Portanto, entendemos que a escola sozinha não dá conta de todas as demandas educativas impostas pela sociedade, ela é uma parceira importante na formação emancipatória, crítica, cidadã, e na formação para o trabalho. Ela ativa diversas dimensões da formação que pode possibilitar um aprendizado com sentidos e significados através das propostas pedagógicas organizadas democraticamente. E, diante disto, este percurso de formação possibilita colocar o/as filho/as da classe trabalhadora em campo de disputa na ordem democrática competitiva.

Historicamente se atribui a escola diversas responsabilidades, mas em se tratando das experiências implementadas, temos observado um discurso pessimista, denunciista e desqualificador sobre a escola pública, o/as professore/as, gestores/as e aluno/as. Um ataque a/os artistas, jornalistas, cientistas e ao pensamento científico, tecnológico e as artes em geral. De fato, sabemos, que a escola muito tem a enriquecer seu trabalho e compromisso com os grupos sociais vulneráveis e excluídos. Sabemos que a escola muitas vezes reproduz situações de preconceitos, racismos, competição e frieza diante de realidades que assolam a vida de crianças, jovens e familiares que nela circulam.

Contudo, existe um trabalho realizado pelos coletivos que estão no chão da escola, dia-a-dia, envolvidos e comprometidos com a formação de crianças, jovens e adultos e, na maioria dos casos, as unidades educacionais de educação integral em tempo integral estão instaladas em territórios carentes e vulneráveis nos quais a escola precária muitas vezes é o equipamento cultural com maior recurso. Fica a pergunta-problema: Será que a escola através de um projeto de Educação Integral em tempo integral consegue potencializar o pleno desenvolvimento da pessoa humana?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/14829397/80861882/name/Juventude+e+violencia++miriam+Abramoway.pdf> - Acesso em: 15 jun. 2018.

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. AGEMCAMP. **Agência Metropolitana de Campinas**. Disponível em: <http://www.agemcamp.sp.gov.br/agemcamp/> - Acesso em: 15 jun. 2020.

ALVES, Ângela L. A. **O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana**. In: RANIERI, Nina B. S. e ALVES. L. A. Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP). 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765> - Acesso em: 23 jan.2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares**. In: VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALMEIDA, Dayse Coelho. **A Fundamentalidade dos Direitos Sociais no Estado Democrático de Direito**. Nómadas. Revista Crítica de Ciências Sociales y Jurídicas. Universidade Complutense Madri. v. 15, nº 1, p. 367-375, jun./jul. 2007. Disponível em:

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/dcalmeida.pdf> - Acesso em: 18 jun.2018.

ARAUJO, Luisa e RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Modelos de análise das políticas públicas** - Revista de Sociologia, Problemas e Práticas n.º 83, 2017, pp. 11-35. DOI:10.7458/SPP2017839969 – Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n83/n83a01.pdf> - Acesso em: 05 jun. 2020.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (org.). **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Revista em aberto (impresso), nº 25, nº 88, p.5-6, jul./dez.2012.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1954.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Direito à Educação e Diálogo Entre Poderes**. 2012. 259 f. Tese (Doutorado) – Faculdades de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2012.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

AWAD, Fahd. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana**. Revista Passo Fundo, nº 1, p.111-120, 2006. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/viewFile/2182/1413> - Acesso em: 03 out.2018.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BONDIOLI, Anna (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. 2.Ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BARROSO, Luís Roberto. **O Direito Constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da constituição brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1993.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial**. Tradução Humberto Laport de Mello. 4. Impressão. – Belo Horizonte: Fórum, 2016.

_____. BEDIN, G. A. e NIELSSON, J. G. **A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências**. In: COSTA, L. C., NOGUEIRA, V. M. R.; SILVA, V. R., orgs. *A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, pp. 27-41. ISBN 978-85-7798-231-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rfv9p/pdf/costa-9788577982318-02.pdf> - Acesso em: 29 mar. 2020.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **O Direito na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, JUAN D. **O que é participação?** Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 1983.

BOAVENTURA. Edivaldo M. **Um ensaio de sistematização do direito educacional**. Revista de informação legislativa, v. 33, n. 131, p. 31-57, jul./set. 1996. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496863/RIL131.pdf?sequence=1&isAllowed=y> – Acesso em: 16 jan.2020.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 15ª Ed. 2004. Editora Saraiva.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Compilado com todas as diretrizes e pareceres do CNE/CEB. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil**. Domínio Público. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/campinas_sp – Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil**. Domínio Público. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/campinas_sp – Acesso em: 23 fev. 2018.

CAMARGO, Miriam Benedita de Castro. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Campinas, SP: 2013.

CAMPINAS. **LEI Nº 12.501 de 13 de março de 2006**. Institui o Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município de Campinas. Disponível em: <http://saladasupervisaoeducacional.blogspot.com.br/2012/04/sistema-municipal-de-ensino-de-campinas.html> – Acesso em: 19 fev.2018.

CAMPINAS. **LEI nº 11.689 de 06 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros às unidades educacionais públicas municipais e revoga a LEI Nº 11.116, de 27 de dezembro de 2001. Diário Oficial do Município de Campinas. Disponível em: <http://cm-campinas.jusbrasil.com.br/legislacao/321634/lei-11689-03> - Acesso em: 03 mar.2018.

CAMPINAS. **LEI Nº 12.987 DE 28 DE JUNHO DE 2007.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Campinas. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizar/id/91943> - Acesso em: 10 abr. 2018.

CAMPINAS. **Comunicado SME/DEPE nº 05/2013, 02 de abril de 2013.** Comunica a constituição das seguintes Comissões de Estudos, objetivando à produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas: Implementação da Escola de Educação Integral. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.597 - 02 de abril de 2013a. Seção 6, p. 07-08. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/883748667.pdf> – Acesso em 10 de abr. 2018.

CAMPINAS. **Portaria SME/FUMEC Nº 02/2013, 07 de maio de 2013.** Republicada por conter alterações, a secretária de educação e presidente da Fundação Municipal para a Educação Comunitária (FUMEC), considera a relevância da participação e do processo coletivo como essenciais à busca de novas perspectivas para os desafios postos para o Sistema Educacional de Ensino. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.621 – 06 de maio de 2013b. Seção 6, p. 04. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/164161899.pdf> – Acesso em: 15 abr. 2019.

CAMPINAS. **Plano Municipal de Saneamento Básico do Município de Campinas: Diagnóstico, Caracterização e Análise Crítica.** Produto 1.

Secretaria Municipal do Verde e do Desenvolvimento Sustentável. (2013c) - Disponível em: <http://campinas.sp.gov.br/arquivos/meio-ambiente/plano-saneamento/p1diagnostico.pdf> – Acesso em: 03 fev.2016.

CAMPINAS. **Comunicado DEPE/SME 02/2013, 10 de maio de 2013.** Comunica as Comissões de Estudos instituídas pela Portaria SME/FUMEC Nº 02/2013, ficam convocadas para as reuniões de estudo. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.624 – 09 de maio de 2013d. Seção 6, p.06. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1991977562.pdf> – Acesso em: 25 de mai. 2018.

CAMPINAS. **Relatório elaborado pela Comissão de Estudos sobre a Implementação da Escola de Educação Integral objetivando à produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.** Agosto, Campinas, SP, 2013. Campinas, 2013e. Diário Oficial do Município de Campinas. Disponível em: http://sapl.campinas.sp.leg.br/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=281614- Acesso em: 30 nov.2018.

CAMPINAS. **Decreto nº 18.242, 24 de janeiro de 2014.** Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas e dá outras Providências. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.798 - 27 de janeiro de 2014a. Seção 1, p.01-01. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/46244036.pdf> – Acesso em: 17 mai. 2018.

CAMPINAS. **Resolução SME nº 5/2014, 07 de março de 2014.** Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI”. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.826 – 10 de março de 2014b. Seção 4, p.04-19. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/883748667.pdf> - Acesso em: 11 jan. 2020.

CAMPINAS. Portaria SME Nº 16/2014 - **Dispõe sobre a nomeação dos participantes da Comissão Técnica da SME para a preparação do diagnóstico para elaborar o Plano Municipal de Educação e dá providências correlatas.** Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.978 – 17 de outubro de 2014c. Seção 6, p. 06-07.

CAMPINAS. **Subsídios à proposta educacional das escolas de educação integral no município de Campinas.** Caderno 1. Equipe de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação: Heliton Leite de Godoy Mariana Henrique da Cunha. Fevereiro: 2015a. Disponível em: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/obras-de-apoio/> – Acesso em: 14 ago. 2020

CAMPINAS. Documento Base. **Plano Municipal de Educação de Campinas.** Secretaria Municipal de Educação. Março de 2015b. Diário Oficial do Município de Campinas. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/plano-municipal-educacao-2014-2015/arquivos/doc_base.pdf – Acesso em: 01 fev.2016.

CAMPINAS. **Resolução SME Nº 23/2015, 19 de outubro de 2015.** Amplia o número de Unidades Educacionais que integram o Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI" da rede Pública Municipal de Ensino de Campinas. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 11.220 – 20 de outubro de 2015c. Seção 6, p.19. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/431025362.pdf> – Acesso em: 28 jun.2018.

CAMPINAS. **Resolução SME Nº 24/2015, 20 de outubro de 2015.** Institui as matrizes curriculares para a organização e funcionamento das Unidades Educacionais que integram o Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI". Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 11.220 – 20 de outubro de 2015c. Seção 6, p. 19-23. – Disponível em:

<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/431025362.pdf> – Acesso em: 28 jun.2018.

CAMPINAS. **Lei Orgânica de Campinas. Atualizada até a Emenda nº 51 em 21/08/2015.** Publicação DOM de 31/03/1990, O Povo de Campinas, buscando a concretização do Estado Democrático, por seus legítimos representantes no uso de suas atribuições constitucionais e legais, reunidos em Sessão Solene de 30 de março de 1990 da Constituinte Municipal promulga, invocando a proteção de Deus, a presente Lei Orgânica. – 21 de agosto de 2015e. Seção 3, p.06. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/466509372.pdf> – Acesso em: 20 jun. 2018.

CAMPINAS. **Portaria SME nº 79, de 12 de setembro de 2019.** Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/757463010.pdf> - Acesso em: 05 jun. 2020.

CAMPINAS. **Portaria SME nº 106, de 23 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1343216577.pdf> – Acesso em: 10 jun. 2020

CAMPINAS. **Comunicado SME nº 072 de 30 de abril de 2020.** Disponível: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1824262239.pdf> – Acesso em: 10 jun.2020.

COSTA, Valeriano. **Políticas públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas.** Ideias, Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Vol. 1, nº 1, Campinas: UNICAMP/IFCH, 1994.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos Humanos e educação integral.** In: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos** – Porto Alegre: Penso, 2012.

CARLINI, Herb. **A Construção dos Centros Integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP)**. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos – Porto Alegre: Penso, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica-compreensiva, artigo a artigo**. 23.ed Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11^a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf> - Acesso em: 12 abr. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf - Acesso em: 01 mar. 2020.

CERTEAU, Michel. **Artes de fazer: a invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Convenção Americana Sobre Direitos Humanos 1969**. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm – Acesso em 20 jan. 2020.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança 1989**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> – Acesso em: 20 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação brasileira como direito.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out/dez., 2014 – Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf> – Acesso em: 26 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil e CUNHA, Célio. *et al.* **O Manifesto Educador: Os Pioneiros 80 anos depois.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 96, n. esp. – Brasília, DF: O Instituto, 2015.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm - acesso em: 04 abr. 2018.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm - Acesso em: 26 mar. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm - Acesso em: 26 fev.2018.

_____. **Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm - Acesso em: 19 abr. 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil e CUNHA, Célio. **O Manifesto Educador: Os Pioneiros 80 anos depois.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 96, n. esp. – Brasília, DF: O Instituto, 2015.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. **Olhares nada neutro para o Mais Educação: a pesquisa avaliativa como subsídio para a formação integral dos estudantes.** In: MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; FERRAZ, Elaine. Educação Integral: movimentos, lutas e resistências. Editora Navegando. Uberlândia/MG, 2019. Disponível em meio impresso e digital: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_1f36c1cb0d4647e1bb0ad6a475ec5b9b.pdf – Acesso em: 04 ago. 2020.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien 1990** – Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html> - Acesso em: 25 mai.2018.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm - Acesso em: 30 mai. 2018.

_____. **Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010** – Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm - Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. **Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010** – Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm - Acesso em: 06 jun. 2018.

DERBLI, Felipe. **O Princípio da Proibição de Retrocesso Social na Constituição de 1988**. São Paulo. Ed.Renovar. 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. **O Welfare State no Brasil: características e perspectivas**. Caderno de Pesquisa nº 08. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas. 1993. Disponível em: <https://sociologiajuridica.files.wordpress.com/2011/10/o-welfare-state-no-brasil-caracterc3adsticas-e-perspectivas-sonia-draibe.pdf> – Acesso em: 25 jan.2020.

DRI, Wislayne Ivellyze. **A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina**. 2013. 339 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2013.

EBOLI, Theresinha. **Uma experiência de Educação Integral**. Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro: Rio de Janeiro, 1971.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm - Acesso em: 26 mai. 2018.

FAGNANI, Eduardo. **Além da Agenda Endógena da Educação: propostas para a construção coletiva de um projeto de desenvolvimento**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 999-1026, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-00999.pdf> - Acesso em: 23 nov. 2017.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973; São Paulo: Global Editora, no prelo.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo, Editora Cortêz (autores associados), 1989.

FERRAZ JR, Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 4.ed., São Paulo: Atlas. 2003.

FERREIRA, Sandro de Souza. **O conceito de pessoa e sua extensão a animais não humanos**. Revista Controvérsia. V.1 nº 2, jul-dez 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/7129> - Acesso em: 29 mar. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FULACHIO, Silvia Vallezi. **As Políticas de Educação da Infância no CEMEI do CAIC Professor Zeferino Vaz**. 2013. 165 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2013.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm - Acesso em: 05 jun. 2018.

GABRIEL, Carmem Teresa e CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam num programa**. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos – Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. nº 2, p.129-135, segundo semestre de 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136> - Acesso em: 12 nov. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf - Acesso em: 25 jan.2020.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo, Atlas, 1977.

GODOY, Heliton Leite (Org.) - **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação**. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação. Campinas, SP, 2012.

GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação em Direito Humanos: qual o sentido?** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2015.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAM, Cristopher; HILL, Michael. **O processo de elaboração de políticas no estado capitalista moderno. The policy process in the modern capitalist state**. Tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino. Prentice-Hall; 2Rev Ed edition; 1993. Disponível em: <https://aintropol.files.wordpress.com/2014/05/texto-iepp-processo-de-elaboracao-de-politicas-no-estado-capitalista-moderno-hill.pdf> – Acesso em: 24 jun. 2020.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Campanhia das Letras, 1995.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional Brasileiro: história, teoria e prática**. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. Tradução: Luis Carlos Borges. Martins Fontes. São Paulo: 2000.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, 20/12/1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 23 mai.2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, 1971**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> – Acesso em: 25 mai.2018.

_____. **LEI no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm - Acesso em: 26 fev.2018.

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

anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm - Acesso em: 29 fev.2018.

_____. **LEI Nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm - Acesso em: 23 ago. 2020.

_____. **LEI 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm - Acesso em: 09 abr.2018.

LIMA, Luciana Leite e D’ASCENZI, Luciano. **Estrutura Normativa e Implementação de Políticas Públicas.** IN: MADEIRA, Lígia Mori. Avaliação de Políticas Públicas (org.). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. CEGOV, Porto Alegre: 2014.

LIMA, Paulo Gomes e MARRAN, Ana Lúcia. **A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> - Acesso em: 25 jun. 2020.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de Nível de Rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Edição expandida do 30º aniversário. ENAP, Brasília: 2019.

LOCKE, John. **Ensayo sobre el entendimiento humano.** México, Fondo de Cultura Económica. 1986.

LOPES, Nairo José Borges. **Direito, Constituição e Estado de bem-estar Social**. Revista Jus Navigandi, v. 1, Ano: 2012, n. 3.865. Disponível em: <https://www.fdsu.edu.br/graduacao/arquivos/nucleo-de-pesquisa/iniciacao-cientifica/anais-2012/artigos/08.pdf> - Acesso em: 25 jun. 2020.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTA, Gabriela (org.). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. ENAP, Brasília: 2019.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional: o quê? para quê? e para quem?**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 10, n. 693, 29 maio 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6794>. Acesso em: 16 jan. 2020.

JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional Brasileiro: História, Teoria e Prática**. 3.ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015.

MAINARDES, Jefferson et al. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 24, p. 47-69, jan/abr, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt – Acesso em: 05 mai. 2019.

MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. **Educação integral em tempo integral: uma construção de todos**. In: Educação Integral: movimentos, lutas e resistências. Editora: Navegando, 2019. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MARTINS, Erika Martins. **Políticas públicas de formação continuada de professores na RMC: parcerias entre o público e o privado.** Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2010.

MARTINS, Lígia Martins e DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social.** In: Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. [Tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** In: Educação Integral e tempo integral. Revista em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 1-165, abr. 2009.

MAZZA, Débora. **O direito humano à mobilidade: dois textos e dois contextos.** Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana. Brasília, Ano XXIII, n. 44, p. 237-257, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/510> - Acesso em: 02 nov.2017.

MAZZA, Débora. **Educação Integral: um horizonte para a emancipação humana?** In: MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; FERRAZ, Elaine. Educação Integral: movimentos, lutas e resistências. Editora Navegando. Uberlândia/MG, 2019. Disponível em meio impresso e digital: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_1f36c1cb0d4647e1bb0ad6a475ec5b9b.pdf – Acesso em: 21 jan.2020.

MAZZA, Débora; SPIGOLON Nima; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; FERRAZ, Elaine. **Educação Integral: movimentos, lutas e resistências**. Editora Navegando. Uberlândia/MG, 2019. Disponível em meio impresso e digital: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_1f36c1cb0d4647e1bb0ad6a475ec5b9b.pdf – Acesso em: 11 jan.2020.

MIRANDA, Jorge. **Manual do direito constitucional**. Coimbra: Coimbra, 1991.

MENEZES, Janaina S. **Educação em tempo integral: direito e financiamento**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf> - Acesso em: 20 jan. 2020.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva. **Pessimismo social e político? A educação integral diante a tempos sombrios**. In: Anais FINEDUCA ANO 2017 – Eixo: Políticas de financiamento da educação básica e superior. Disponível em: <https://fineduca.org.br/anais/edicoes-anteriores/ano-v-2017/eixo-politicas-de-financiamento-da-educacao-basica-e-superior/> - Acesso em: 17 ago. 2020.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva et al. **Políticas Públicas de Educação: coletânea de pesquisas sobre a Região Metropolitana de Campinas**. Campinas/SP; Editora FE/UNICAMP, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/SAMSUNG/Documents/2020_1_TESE_DOUTORADO/Pol%C3%ADticasP%C3%ABlicasdeEduca%C3%A7%C3%A3o_E-BOOK.pdf – Acesso em: 11 jun. 2020.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva. MAZZA, Débora Mazza e SPIGOLON, Nima I. **A Formação Humana Integral Diante de Retrocessos Sociais**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 161-176, maio-ago., 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v39n108/1678-7110-ccedes-39-108-161.pdf> - Acesso em: 21 jan.2020.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva e BRITO, Clarisvaldo Silva. **Educação cubana: caminhos para a formação humana integral**. In: LOMBARDI, José Claudinei e LIMA, Marcos (orgs.). Educação e Revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia / Minas Gerais. Navegando Publicações, 2020. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_a61ea2ca612a41b4a5ef6e9d35f0b2a8.pdf - Acesso em: 17 ago. 2020.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; BATISTA, Milena. **Programa Mais Educação: vivências e itinerários**. In: BISSE, Jaqueline. Tempo e espaço na Educação Integral em Campinas: narrativas da Emefei Padre Francisco Silva. Editora Appris. Curitiba, 2020.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; ROVERONI, Mariana. **Gestão Escolar e a Escola de Educação Integral**. In: BISSE, Jaqueline. Tempo e espaço na Educação Integral em Campinas: narrativas da Emefei Padre Francisco Silva. Editora Appris. Curitiba, 2020.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

MOLL, Jaqueline. et al **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos** – Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Editora Penso: 2.Ed. 2013.

MOLL, Jaqueline. **O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MOLL, Jaqueline. **Formação Integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade.** In: MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; FERRAZ, Elaine. Educação Integral: movimentos, lutas e resistências. Editora Navegando. Uberlândia/MG, 2019. Disponível em meio impresso e digital: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_1f36c1cb0d4647e1bb0ad6a475ec5b9b.pdf – Acesso em: 21 jan. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> - Acesso em: 23 ago.2020.

NUNES, Rizatto. **O princípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: doutrina e jurisprudência.** São Paulo: Saraiva, 2009.

RANIERI, Nina B. S. **O direito educacional no sistema jurídico brasileiro.** In: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Adolescência. Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

RANIERI, Nina B. S.; ALVES, L. A. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP). 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765> - Acesso em: 23 jan.2020.

REIS, Solange Feitoza *et al.* **EDUCAÇÃO integral e currículo escolar: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino.** Cenpec: São Paulo, 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa Escola é Uma Calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Darcy. **A Lei da Educação Darcy Ribeiro - Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 20 de maio de 1992.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **O Testemunho.** São Paulo: Siciliano, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROMÃO, Wagner de Melo. **Reflexões sobre as dificuldades da implementação da participação institucional no Brasil.** Ideias, Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Vol. 1, nº 1, Campinas: UNICAMP/IFCH, 1994.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** 7.ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo. 2007. Biblioteca Virtual Univesp. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4434323/mod_resource/content/1/Milton%20Santos%20Espa%C3%A7o%20do%20Cidad%C3%A3o%20%28Cidadania%20Mutilada%29.pdf#page=14 – Acesso em: 31 mar. 2020.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação.** 2009, 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Faculdade de Educação.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Artmed, 1998.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SECAD. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** - Brasília: MEC, SECAD, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação) – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf - Acesso em: 24 out.2018.

SILVA. Hilda M. G. **A condição socioeconômica e cultural e o acesso à educação básica.** In: DAVID, CM., *et al.* Desafios contemporâneos da educação. [versão online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf> - Acesso em: 26 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** 11.Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SIMONINI, Luciene de Almeida. **O Manifesto do Pioneiros da Educação Nova da Correspondência dos Signatários para Anísio Teixeira (1931-1935).** In: CURY, C. R. J e CUNHA, C. (orgs.) O Manifesto Educador: Os Pioneiros 80 anos depois. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 96, n. esp. – Brasília, DF: O Instituto, 2015.

SILVA, Nélia Aparecida da. (org.). **Nosso bairro tem história.** Campinas, SP: Incentiva, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/teoriasdecurriculo/home/livro> - Acesso em: 05 mai. 2019.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. **Entre a Paixão e a Rejeição: um quadro histórico social dos CIEPs.** Americana, SP: Gráfica e Editora Adonis, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Proibição de Retrocesso, Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Sociais: manifestação de um constitucionalismo dirigente possível.** Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE), Salvador, Instituto Brasileiro de Direito Público, nº 15, set/out/nov, 2008. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com/revista/RERE15SETEMBRO2008INGO%20SARLET.pdf> - Acesso em: 05 dez.2018.

SILVA, Rayane Jéssica Aranha da. **A resistência de uma escola: as interações dos discursos pedagógicos na arquitetura do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco.** 2016. 125 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2016.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral** – Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2009.

SOARES BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Direitos humanos: desafios para o século XXI.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária João Pessoa 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf> - Acesso em: 12 abr. 2020.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado.** Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

OLIVEIRA, Sônia Regina Ferreira; ALMEIDA, Rita de Cássia Ferreira (orgs.). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação.** Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento

Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. – Campinas, SP: 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. ARAUJO; Gilda Cardoso. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> - Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais 1966. III Relatório do Estado Brasileiro ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais/IIIRelatriodoEstadoBrasileiroaoPactoInternacionalsobreDireitosEconomicosSociaseCulturais.pdf> - Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm - Acesso em: 20 jan. 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública**. Educ. Real. [online]. 2018, vol.43, n.2, pp.415-434. Epub Nov 06, 2017. ISSN 0100-3143. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-362018000200415&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 05 mai. 2019.

PERES, Alexandre José de Souza; VIDAL, Eloísa Maia. (Orgs.). **O Fundeb em perspectiva**. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 1-180, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/O+Fundeb+em+perspectiva/e04c88f9-53d2-4f9b-9e80-1277fac4e516?version=1.3> – Acesso em: 14 abr. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Editora Ática. São Paulo: 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf - Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm - Acesso em: 29 mai. 2018.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm - Acesso em: 05 jun. 2018.

Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo - Plano Decenal (2014-2024). Domínio Público – Disponível em: http://campinas.sp.gov.br/arquivos/cidadania/plano_municipal_medidas_socioeducativas_2015.pdf - Acesso em: 24 out. 2018.

PRESSMAN, L. Jeffrey; WILDAVSKY, Aaron. **Implementación: Como grandes expectativas concebidas em Washington se frustan em Oakland**. Estudio introductorio de Alejandro Buencía Vázquez. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A. C.; Fondo de Cultura Económica. México, 1984.

Programa Mais Educação da SME Campinas – Disponível em: <https://sites.google.com/site/lucappellano/programa-mais-educacao> - Acesso em: 24 out. 2018.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010 - Plano Nacional de Educação**. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> – Acesso em: 06 jun.2018.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010** - Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> – Acesso em: 06 jun.2018.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55 de 2016** – Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=36142BD409E3C36CCCF66C43F09C826B.proposicoesWebExterno1?codteor=1502623&filename=Tramitacao-PEC+241/2016 - Acesso em: 04 nov.2018.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241 de 2016** – Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> – Acesso em: 04 nov.2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul./set. 1962. p. 21-33. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html> - Acesso em: 23 ago. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **A Escola Parque da Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm> - Acesso em: 31 ago.2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250p.

SANTOS, Boaventura de S. **Para além do pensamento abissal**. In *Novos Estudos*. SP: CEBRAP. No. 79, p. 71-94, novembro/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf> - Acesso em: 04 mai. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1936.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. Ed. São Paulo, Ed. Nacional; Brasília, INL, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. Ed/ comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Marina de Oliveira de. LUIZ, Fernando Vieira. **O Princípio da Proibição do Retrocesso Social e sua Importância na Contemporaneidade**. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/revistadaesmesec.v22i28.p39> - Acesso em: 03 nov. 2017.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Manifesto de 1932 e a democracia como valor universal**. In: CURY, C. R. J; CUNHA, C. (orgs.) **O Manifesto Educador: Os Pioneiros 80 anos depois**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 96, n. esp. – Brasília, DF: O Instituto, 2015.

WEFFORT, H.F. (et. al.). **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1ª ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, Caderno 1. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf> – Acesso em: 11 jan.2020.

ANEXOS

ANEXO I – Levantamento do Arcabouço Jurídico que sinaliza a Educação Integral no Brasil

DOCUMENTO	ANO	OBSERVAÇÕES/PALAVRAS-CHAVE
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	1932	A Educação Nova tem a finalidade de dirigir o <i>desenvolvimento natural e integral do ser humano</i> (AZEVEDO <i>et al.</i> , 2010, p. 40). Mas, <i>do direito de cada indivíduo à sua educação integral</i> (...). (AZEVEDO <i>et al.</i> , 2010, p. 43).
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934	1934	Art. 150 [...] Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) <i>Ensino primário integral gratuito</i> e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937	1937	Nada Consta
Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946	1946	Nada Consta

Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)	1948	Art. 26 [...] 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, 20/12/1961	1961	Art. 1º [...] d) O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra comum;
Constituição da República Federativa do Brasil de 1967	1967	Nada consta
Constituição Federal - Emenda Constitucional nº 1. De 17 de outubro de 1969	1969	Edita o novo texto da Constituição Federal e 24 de janeiro de 1967. Nada Consta
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, 1971	1971	Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	1988	Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]

		III - a <i>dignidade da pessoa humana</i>; Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, <i>visando ao pleno desenvolvimento da pessoa</i>, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para <i>o acesso e permanência</i> na escola; [...] III - <i>pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas</i>, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VII - garantia de <i>padrão de qualidade</i>. Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V - <i>acesso aos níveis mais elevados do ensino</i>, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] III - melhoria da <i>qualidade do ensino</i>; V - <i>promoção humanística</i>, científica e tecnológica do País.
--	--	---

Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien 1990	1990	Art. 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem 1.. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários <i>para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento</i>, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. Art. 2 - Expandir o enfoque [...] 2.. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte: * universalizar o acesso à educação e promover a equidade; * concentrar a atenção na aprendizagem; * ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; * <i>propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;</i>
Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	1990	Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os <i>direitos fundamentais</i> inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei

		ou por outros meios, <i>todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social</i>, em condições de liberdade e de <i>dignidade</i>. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, <i>a efetivação dos direitos</i> referentes à vida, à saúde, à alimentação, <i>à educação</i>, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, <i>à dignidade</i>, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, <i>ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais</i> garantidos na Constituição e nas leis. Art. 18. <i>É dever de todos</i> velar pela <i>dignidade da criança e do adolescente</i>, pondo-os <i>a salvo</i> de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, <i>visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa</i>, preparo para o <i>exercício da cidadania</i> e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o <i>acesso e permanência na escola</i>; [...] V - <i>acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um</i>;
A Lei da Educação Darcy Ribeiro - Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 20 de maio de 1992	1992	Art. 2º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetiva o pleno <i>desenvolvimento da pessoa</i>, seu preparo para o exercício responsável da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

		Art. 3º O ensino é ministrado com base nos seguintes princípios: I – implantação progressiva da igualdade de condições para o acesso à escola e a continuidade dos estudos; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; [...] VIII – garantia de padrão de qualidade, nos termos do Título VI. Art. 6º A educação é um direito social, cabendo ao Estado efetivá-lo mediante garantia de: [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; Art. 32 O ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...] III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagens, tendo em vista a futura aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; Art. 33 O ensino fundamental é ministrado progressivamente em tempo integral, associado a programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, material didático-escolar e transporte. § 1º Os sistemas de ensino darão prioridade, na criação e extensão da escolarização em tempo integral: a) Às zonas prioritárias de atenção educacional, caracterizada pela elevada ocorrência de pobreza e baixo
--	--	--

		desempenho educacional, especialmente nas áreas metropolitanas; b) Às crianças de sete anos de idade. § 2º A extensão da escolaridade em tempo integral pode fazer-se através de escolas integradas, da combinação de escolas-classe com escolas-parque ou outras modalidades definidas pelo sistema de ensino. Art. 61 Cabe ao poder público desenvolver ações que assegurem a todos, em igualdade de condições, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Art. 94 É estabelecido o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzem à: [...] V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996	1996	Art. 1º 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. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

		I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] IX - garantia de padrão de qualidade; Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [..] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
--	--	--

		Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.
Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001	2001	2. Objetivos e prioridades . a elevação global do nível de escolaridade da população; . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública. 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

		Metas [...] 2. ENSINO FUNDAMENTAL 2.1. Diagnóstico De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, <i>o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda população brasileira.</i> 2.2 Diretrizes [...] O <i>turno integral</i> e as classes de aceleração <i>são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.</i> <i>A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários.</i> [...] Deve-se assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos.
--	--	--

		2.3. Objetivos e Metas [...] 4. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo: a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente; b) instalações sanitárias e para higiene; c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar; d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas; f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; g) telefone e serviço de reprodução de textos; h) informática e equipamento multimídia para o ensino. 5. A partir do segundo ano da vigência deste plano, somente autorizar a construção e funcionamento de escolas que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos. 6. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas atendam os itens de "a" a "d" e, em dez anos, a totalidade dos itens. 7. Estabelecer, em todos os sistemas de ensino e com o apoio da União e da comunidade escolar, programas para equipar todas as escolas, gradualmente, com os equipamentos discriminados nos itens de "e" a "h". [...] 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas
--	--	--

		<i>refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas.</i>
Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007	2007	Art. 1º A manutenção e o desenvolvimento da educação básica serão realizados pela instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, na forma do disposto no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e neste Decreto. Art. 4º Para os fins deste Decreto, <i>considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares,</i> observado o disposto no art. 20 deste Decreto.
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007	2007	Art. 1º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT. Art. 8º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei. <i>Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:</i> [...] <i>IX- ensino fundamental em tempo integral;</i>

		Art. 38. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar no financiamento da educação básica, previsto no art. 212 da Constituição Federal, a melhoria da qualidade do ensino, de forma a garantir <i>padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente.</i> Art. 48. Os Fundos terão vigência até 31 de dezembro de 2020.
Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007	2007	Art. 1º <i>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.</i> Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de <i>ações socioeducativas no contraturno escolar</i>, incluindo <i>os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.</i> Art. 2º <i>O Programa tem por finalidade:</i> I - <i>apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;</i>

		II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida; IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio assistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUAS; V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar;
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº	2007	Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por

6.094, de 24 de abril de 2007		Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...] IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação	2010	Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para 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. § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;

		II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação: I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos,
--	--	--

		<i>educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.</i> Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.
Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010 - Plano Nacional de Educação	2010	Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020: [...] III - superação das <i>desigualdades educacionais</i>; IV - melhoria da <i>qualidade do ensino</i>; [...] VII - <i>promoção humanística, científica e tecnológica do País</i>; Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica. 6.1) Estender <i>progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral</i>, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, <i>de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola</i> ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa. 6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de

		ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. 6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. [...] 6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos - Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010	2010	Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, consequentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral. Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da

		<i>aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as <u>populações socialmente mais vulneráveis</u>.</i> § 1º O <i>currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado</i>, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o <i>desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.</i> § 2º <i>As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola</i>, ou <u>fora dele</u>, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico. § 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras. § 4º <i>Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão</i> que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua <i>infraestrutura adequada e pessoal qualificado</i>, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.
Plano Nacional de Educação, LEI nº 13.005, de 25 de junho de 2014	2014	[...] Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] III - superação das <i>desigualdades educacionais</i>, com ênfase na promoção da

		cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Estratégias: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
--	--	--

		6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.7) <i>atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;</i> 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; 6.9) <i>adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.</i>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO II – Portaria SME nº 79, de 12 de setembro de 2019 (Portaria constitui Grupo de Trabalho "Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Integral" e, para tal, nomear os servidores, sem prejuízo do cumprimento das demais funções de seus cargos para planejar e elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para as Escolas de Educação Integral, Emefeis, da Rede Municipal de Educação de Campinas, RMEC).

Secretária Municipal de Educação no uso das atribuições que lhe confere o art. 2º da resolução SME/FUMEC nº 04, de 18 de julho de 2007, com fundamento no art. 15 da Resolução SME nº 5, de 7 de março de 2014, e CONSIDERANDO o relatório produzido pela Comissão da Educação Integral, instituída pela Portaria SME nº 23, de 26 de março e republicada em 27 de março de 2019 no Diário Oficial do Município, em 12 de abril de 2019; CONSIDERANDO a necessidade de qualificar a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas Emefeis; CONSIDERANDO a consolidação do trabalho coletivo e o fortalecimento da gestão democrática e participativa na construção da escola pública de qualidade social para todos os alunos; CONSIDERANDO o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação, SME, de Campinas; e CONSIDERANDO o compromisso do Sistema Municipal de Ensino de Campinas em garantir educação de qualidade, RESOLVE:

Art. 1º Constituir o Grupo de Trabalho "Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Integral" e, para tal, nomear os servidores, sem prejuízo do cumprimento das demais funções de seus cargos para planejar e elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para as Escolas de Educação Integral, Emefeis, da Rede Municipal de Educação de Campinas, RMEC.

Parágrafo único. O Grupo de Trabalho objetiva a produção de subsídios curriculares para a implementação da política educacional para a educação integral em tempo integral da RMEC.

Art. 2º O Grupo de Trabalho de que trata o art. 1º desta portaria fica assim constituído:

I - Carla Regina Gonçalves de Souza, matrícula 119.602-2;

II - Crislaine Matozinho Silva Modesto, matrícula 133.743-2;

III - Daniel Carlos Estevão, matrícula 131.878-0;

IV - Dejanira Fontebasso Marquesim, matrícula 122.128-0;

V - Edinéia Marques Mendes, matrícula 127.261-6;

VI - Suselei Aparecida Bedin Affonso, matrícula 125.968-7.

Art. 3º Os trabalhos terão início em 03 de outubro de 2019, das 9h às 16h, no Cefortepe, na R. Dr. Emílio Ribas, nº 880, Cambuí, Campinas, sala 335, sob a coordenação da supervisora educacional Carla Regina Gonçalves de Souza.

Art. 4º O Grupo de Trabalho deverá reunir-se semanalmente, às quintas-feiras, e o material produzido deverá ser encaminhado ao Depe até o dia 05/12/2019.

Art. 5º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Campinas, 12 de setembro de 2019

SOLANGE VILLON KOHN PELICER

Secretária Municipal de Educação

ANEXO III – Portaria SME nº 106, de 23 de dezembro de 2019 (Constituir o Grupo de Trabalho para, sem prejuízo do cumprimento das demais funções de seus cargos, elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para as Escolas de Educação Integral, Emefeis, da Rede Municipal de Educação de Campinas.

A Secretária Municipal de Educação no uso das atribuições que lhe confere o art. 2º da resolução SME/FUMEC nº 04, de 18 de julho de 2007, com fundamento no art.15 da Resolução SME nº 5, de 7 de março de 2014, e CONSIDERANDO o relatório produzido pela Comissão da Educação Integral, instituída pela Portaria SME nº 23, de 26 de março e republicada em 27 de março de 2019 no Diário Oficial do Município, em 12 de abril de 2019; e CONSIDERANDO o plano de trabalho apresentado pela comissão instituída pela Portaria SME nº 79, de 12 de setembro de 2019, RESOLVE:

Art. 1º Constituir o Grupo de Trabalho para, sem prejuízo do cumprimento das demais funções de seus cargos, elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para as Escolas de Educação Integral, Emefeis, da Rede Municipal de Educação de Campinas, RMEC, de acordo com o plano de trabalho aprovado pelo Departamento Pedagógico.

Art. 2º O Grupo de Trabalho de que trata o art. 1º desta portaria fica assim constituído:

- I - Crislaine Matozinho Silva Modesto, matrícula 133.743-2;
- II - Daniel Carlos Estevão, matrícula 131.878-0;
- III - Dejanira Fontebasso Marquesim, matrícula 122.128-0;
- IV - Edinéia Marques Mendes, matrícula 127.261-6;
- V - Suselei Aparecida Bedin Affonso, matrícula 125.968-7;
- VI - Valéria Aroeira Garcia, matrícula 108.960-9;
- VII - João Martins, matrícula 127.950-5;
- VIII - Eliseu Muniz dos Santos, matrícula 119.944-7;
- IX - Mariana Martins Volpato Mariutti; matrícula 121.579-5
- X - Francis Roberta de Jesus, matrícula 130.898-0;
- XI - Vilma Vieira da Silva Ferreira, matrícula 121.626-0;
- XII - Nelia Aparecida da Silva Cavalcante, matrícula 121.321-0;
- XIV - Rosane Garcia Dorazio Nogueira, matrícula 124.794-8;
- XV - Silmara Paiva de Campos Lima, matrícula 120.462-9;
- XVI - Elaine dos Santos Ribeiro, matrícula 125.894-0.

Art. 3º Os trabalhos terão início em 03 de fevereiro de 2020, das 14h às 17h, no Cefortepe, na R. Dr. Emílio Ribas, nº 880, Cambuí, Campinas, sob a coordenação da Coordenadora Pedagógica Suselei Bedin Affonso e da

Supervisora Educacional Dejanira Fontebasso Marquesim. Parágrafo único. Na primeira reunião serão definidas a periodicidade dos encontros e a metodologia de trabalho, de forma a garantir o seguinte cronograma:

I - até 29 de maio de 2020, envio do documento preliminar ao Departamento Pedagógico e divulgação para as Emefeis;

II - de 01 junho até 25 setembro, acompanhamento dos debates, nas Emefeis, sobre o texto base e coleta das contribuições;

III - até 09 de outubro, encaminhamento ao Depe do texto base revisado e reformulado; e

IV - até 30 de novembro, publicação dos cadernos.

Art. 4º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Esta portaria revoga a portaria SME nº 79, de 12 de setembro de 2019.

Campinas, 23 de dezembro de 2019

SOLANGE VILLON KOHN PELICER

Secretária Municipal de Educação

ANEXO IV – Comunicado SME nº 072, de 30 de abril de 2020 (Frente ao cenário emergencial imposto pela pandemia da Covid-19, as Ações Formativas da 1ª RELAÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS PARA O ANO DE 2020 dispostas no Comunicado SME nº 044, de 13 março de 2020, foram reconfiguradas).

A Secretária Municipal de Educação de Campinas, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 2º da Resolução SME/FUMEC nº 4, de 18 de julho de 2007 e CONSIDERANDO o disposto na Resolução SME nº 14, de 12 de novembro de

2019, que dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, SME; CONSIDERANDO o disposto no Comunicado SME/DEPE nº 02, de 03 de dezembro de 2019; CONSIDERANDO o disposto no Comunicado SME nº 044, de 13 março de 2020; CONSIDERANDO o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020; CONSIDERANDO o Decreto nº 20.771, de 16 de março de 2020; CONSIDERANDO a necessidade de planejamento, acompanhamento e avaliação de todas as ações de formação continuada, realizadas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campinas, RMEC; CONSIDERANDO a necessidade de implementar e consolidar a Política de Formação Continuada da SME, para promover o crescente aprimoramento de seus profissionais, COMUNICA: Frente ao cenário emergencial imposto pela pandemia da Covid-19, as Ações Formativas da 1ª RELAÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS PARA O ANO DE 2020 dispostas no Comunicado SME nº 044, de 13 março de 2020, foram reconfiguradas: a) serão iniciadas em 11 de maio de 2020, em Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, na plataforma Google Sala de Aula, que será o espaço no qual os profissionais da Educação inscritos nas Ações Formativas deverão interagir com o formador; b) cada Ação Formativa terá uma Sala de Aula virtual previamente criada pela Assessoria de Tecnologia Educacional; c) os classificados nas Ações Formativas, conforme Anexo único, deverão acessar a Sala de Aula virtual correspondente ao código da turma; d) os cursistas deverão acessar a plataforma do Google Sala de Aula pelo e-mail institucional (@educa), responsabilizar-se pelo acesso ao AVA e participar das propostas conduzidas pelos formadores.

1.1 Consta no Anexo único as listas dos candidatos classificados, por ordem de inscrição, e estão organizadas: a) classificados, em ordem alfabética; e b) classificados em lista de espera, por ordem de inscrição.

1.2 Os profissionais da Educação, interessados nas vagas remanescentes das Ações Formativas da primeira publicação, poderão solicitar a participação até o dia 14 de maio de 2020, pelo e-mail vagasremanescentes.ceforte@educa.campinas.sp.gov.br informando: Nome completo: Matrícula: CPF: Cargo: Local de trabalho: Título, letra, número da Ação Formativa (de acordo com Comunicado SME Nº 044, de 13 março de 2020). Todas as solicitações serão analisadas pela equipe da CSF e respondidas até 18 de maio de 2020. Em decorrência das adversidades impostas pela

pandemia da Covid-19 estão canceladas as Ações Formativas referentes à segunda publicação, que deveria ocorrer entre o final de março e início de maio de 2020, conforme Comunicado SME/DEPE nº 02, de 03 de dezembro de 2019. As propostas de Ações Formativas, para a segunda publicação, já encaminhadas à Coordenadora Setorial de Formação aguardarão, eventualmente, a próxima publicação. Quando necessário novos comunicados e normativas serão publicados para alinhar as Ações Formativas frente às adversidades impostas pela pandemia da Covid-19.

Campinas, 30 de abril de 2020

SOLANGE VILLON KOHN PELICER

Secretária Municipal de Educação

B.7) EIXO DE TRABALHO EDUCAÇÃO INTEGRAL: LINGUAGEM - ANOS INICIAIS E FINAIS

Formadora: Crislaine Matozinhos Silva Modesto

Resumo: Este Grupo de Trabalho objetiva buscar subsídios teóricos/metodológicos e refletir sobre práticas possíveis para a Educação Integral no que diz respeito ao trabalho pedagógico que viabilize os múltiplos letramentos e domínio das diferentes linguagens, considerando os processos de criação, a intertextualidade, a contextualização do conhecimento, a pesquisa, o trabalho com diferentes gêneros textuais e suportes, as variedades linguísticas e as diferentes formas de expressão cultural presentes na diversidade de nossa sociedade. Nessa perspectiva, a biblioteca escolar e laboratórios de informática podem ser potencializados para o desenvolvimento de projetos envolvendo produção textual, oficinas de leitura, literatura, elaboração de jornal, rádio escolar, conversação, linguagem digital, entre outros. Prevê-se, como resultado do trabalho, a elaboração coletiva do texto preliminar do Caderno Curricular Temático - Eixo de Trabalho LINGUAGEM - ANOS INICIAIS E FINAIS, que se constituirá um documento orientador sobre práticas curriculares voltado à implementação do tema nas Escolas de Educação Integral e ao fortalecimento da política educacional para a educação integral em tempo integral da SME. Público-alvo: Professores II e Professores III de Língua Portuguesa e Inglês que atuam em Emefes, havendo vagas, demais professores da SME.

Carga Horária Total: 64h

Carga Horária Semanal: 4h/a, sendo 1h/a não presencial

Nº de encontros: 16

Nº de vagas: 20

Dia e Horário: 5ª feira, das 18h30 às 21h10

Local: Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos" Endereço: Rua Emílio Ribas, nº 880, Cambuí.

Candidatos Classificados:

Código para acesso no Google Sala de Aula: usl7tz3

1. ANDREIA CRISTINA GONÇALVES

2. ELAINE CRISTINA PANINI MESSA

3. FLAVIA DOMITILA COSTA MORAIS

- 4.LAYS MOREIRA
- 5.MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO ANTONIALI
- 6.MARIA DE LOURDES DINIZ FERNANDES
- 7.MARIA REGINA DE LIMA
- 8.MARIANA LUDOLF DE SOUZA
- 9.RENATO RAMOS BARBOSA
- 10.ROSÉLIA APARECIDA CASSARO DOMINGUES KRUGNER
- 11.WARLEN FERNANDES SOARES

B.8) EIXO DE TRABALHO EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS - ANOS INICIAIS E FINAIS

Formadora: Francis Roberta de Jesus

Resumo: Este Grupo de Trabalho objetiva buscar subsídios teóricos/práticos/metodológicos e refletir sobre práticas possíveis para a educação integral no que diz respeito ao trabalho pedagógico que viabilize a apropriação do conhecimento matemático e tecnológico para além de seu caráter instrumental. Estes, vistos como meios para compreender e transformar o mundo, estimularão o interesse, a curiosidade e o espírito de investigação. A resolução de problemas, as atividades de pesquisa, a interpretação de tabelas e dados estatísticos, os recursos tecnológicos e a robótica devem fomentar a aprendizagem dos conteúdos curriculares com o intuito de estimular a criatividade, a experimentação, a criticidade, a análise sistêmica e a inclusão de tecnologia digital com vistas à inovação dos métodos de ensino. Prevê-se, como resultado do trabalho, a elaboração coletiva do texto preliminar do Caderno Curricular Temático - Eixo de Trabalho Experiências Matemáticas - ANOS INICIAIS E FINAIS, que se constituirá um documento orientador sobre práticas curriculares voltado à implementação do tema nas Escolas de Educação Integral e ao fortalecimento da política educacional para a educação integral em tempo integral da SME.

Público-alvo: Professores II e Professores III de Matemática que atuam em Emefes, havendo vagas, demais professores da SME

Carga Horária Total: 64h

Carga Horária Semanal: 4h/a, sendo 1h/a não presencial

Nº de encontros: 16

Nº de vagas: 20

Dia e Horário: 5ª feira, das 18h30 às 21h10

Local: Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos" Endereço: Rua Emílio Ribas, nº 880, Cambuí

Candidatos Classificados:

Código para acesso no Google Sala de Aula: swack3z

- 1.AMAURI FERNANDES FREITAS
- 2.ANDRÉ LUIS NOVAES
- 3.CARLOS HENRIQUE CASAGRANDE
- 4.DANIELA PEREIRA DE MORAES ELIAS
- 5.DULCE MIRIAN ZORZENON RODRIGUES
- 6.ELAINE NOGUEIRA
- 7.ELISÂNGELA RIBEIRO DA SILVA DIELE
- 8.EMILIANE CRISTINE MORAES DE MELO MARQUES
- 9.JANAÍNA BELTRAM DUARTE
- 10.MARA KEILA DE BRITO CORREIA

11.MARIA CRISTINA TORRES DAMIAO

12.RODRIGO DO CARMO SILVA

13.SARA ALINE GERMANO CAETANO

B.9)EIXO DE TRABALHO EDUCAÇÃO INTEGRAL: ATIVIDADES ARTÍSTICAS E CULTURAIS - ANOS INICIAIS E FINAIS

Formadora: Suselei Aparecida Bedin Affonso

Resumo: Este Grupo de Trabalho objetiva buscar subsídios teóricos/práticos/metodológicos e refletir sobre práticas possíveis para a educação integral no que diz respeito ao trabalho pedagógico que viabilize o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, caracterizando-se como um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, desenvolvendo com o educando a sensibilidade, a percepção e a imaginação no domínio do conhecimento artístico necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade. O trabalho nesse eixo deve privilegiar o trabalho com as várias linguagens artísticas, articulando saberes que envolvam as práticas de criação e autoria, focando no diálogo das expressões interculturais e pluriétnicas. Serão contemplados projetos que envolvam cinema, arte, música, danças indígenas e africanas, jogos dramáticos, improvisação e encenação, danças populares brasileiras, produção digital, aprendizagem de instrumentos musicais, fanfarra, preservação do patrimônio, museus e demais equipamentos públicos culturais. Prevê-se, como resultado do trabalho, a elaboração coletiva do texto preliminar do Caderno Curricular Temático - Eixo de Trabalho ATIVIDADES ARTÍSTICAS E CULTURAIS - ANOS INICIAIS E FINAIS, que se constituirá um documento orientador sobre práticas curriculares voltado à implementação do tema nas Escolas de Educação Integral e ao fortalecimento da política educacional para a educação integral em tempo integral da SME. Público-alvo: Professores II e Professores III de Arte que atuam em Emefes, havendo vagas, demais professores da SME

Carga Horária Total: 64h

Carga Horária Semanal: 4h/a, sendo 1h/a não presencial

Nº de encontros: 16

Nº de vagas: 20

Dia e Horário: 3ª feira, das 18h30 às 21h

Local: Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos" Endereço: Rua Emílio Ribas, nº 880, Cambuí.

Candidatos Classificados:

Código para acesso no Google Sala de Aula: 3t32a7f

1.ANA CAROLINA ARAUJO

2.ANA PAULA DE MIRANDA E SOUZA BERTOLI

3.DANIELE CAMILA PINTO

4.ELIAS KOPCAK

5.LÍVIA LAMOUNIER COSTA

6.LUCIMAR DOMINGUES MENDES

7.MARIA BEATRIZ FRADE NANJI

8.MAXIMILIANO AUGUSTO SAWAY

9.ROSA MARIA PEREIRA

10.SILVIA HELENA RODRIGUES DOS SANTOS

11.STENIO RODRIGO PEREIRA DE OLIVEIRA

B.10) EIXO DE TRABALHO EDUCAÇÃO INTEGRAL: ATIVIDADES MOTORAS E ESPORTIVAS - ANOS INICIAIS E FINAIS

Formadora: Valéria Castanho Silveira

Resumo: Este Grupo de Trabalho objetiva buscar subsídios teóricos/metodológicos e refletir sobre temas possíveis para a Educação Integral no que diz respeito a um trabalho pedagógico que viabilize a vivência de diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais, acolhendo as singularidades. Com o objetivo de valorizar e preservar o nosso vasto patrimônio cultural, artístico e desportivo, refletiremos sobre as expressões da corporeidade nos esportes, na ginástica, na dança, nos jogos, nas práticas corporais que promovam o desenvolvimento saudável do indivíduo. Prevê-se, como resultado do trabalho, a elaboração coletiva do texto preliminar do Caderno Curricular Temático - Eixo de Trabalho ATIVIDADES MOTORAS, ESPORTIVAS E RECREATIVAS - ANOS INICIAIS E FINAIS, que se constituirá um documento orientador sobre práticas curriculares voltado à implementação do tema nas Escolas de Educação Integral e ao fortalecimento da política educacional para a Educação Integral em tempo integral da SME.

Público-alvo: Professores II e Professores III de Educação Física que atuam em Emefes, havendo vagas, demais professores da SME

Carga Horária Total: 64h

Carga Horária Semanal: 4h/a, sendo 1h/a não presencial

Nº de encontros: 16

Nº de vagas: 20

Dia e Horário: 3ª feira, das 18h30 às 21h10

Local: Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos" Endereço: Rua Emílio Ribas, nº 880, Cambuí

Candidatos Classificados:

Código para acesso no Google Sala de Aula: 52s5ngk

1.ANDREIA DESTEFANI

2.ELAINE JULIANO PEREIRA

3.ELIANE DE GODOI TEIXEIRA FERNANDES

4.HELEN MARIA RODRIGUES DA SILVA

5.JAQUELINE DE MEIRA BISSE

6.LIANA GARCIA FERREIRA ROCHA

7.MARCIA REGINA BONAFÉ FONTES

8.MARIANGELA KACHAN DE FREITAS SOARES

9.RENAN ALMEIDA BARJUD

10.RENATO HORTA NUNES

B.11) EIXO DE TRABALHO EDUCAÇÃO INTEGRAL: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL - ANOS INICIAIS

Formadora: Vilma Vieira da Silva Ferreira

Resumo: Este Grupo de Trabalho objetiva buscar subsídios teóricos/práticos/metodológicos e refletir sobre práticas possíveis para a educação integral no que diz respeito ao trabalho pedagógico que contemple a reflexão sobre a importância de bons hábitos alimentares e as necessidades de restrições alimentares. Define-se alimentação saudável sendo aquela balanceada, diversificada e necessária para o melhor desenvolvimento e crescimento. Devem ser contemplados projetos que busquem a conscientização da importância de hábitos alimentares saudáveis para a vida, bem como os

cuidados com a higiene. Prevê-se, como resultado do trabalho, a elaboração coletiva do texto preliminar do Caderno Curricular Temático - Eixo de Trabalho ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL - ANOS INICIAIS, que se constituirá um documento orientador sobre práticas curriculares voltado à implementação do tema nas Escolas de Educação Integral e ao fortalecimento da política educacional para a Educação Integral em tempo integral da SME. Público-alvo: Professores II e Professores III que atuam em Emefes, havendo vagas, demais professores da SME

Carga Horária Total: 64h

Carga Horária Semanal: 4h/a, sendo 1h/a não presencial

Nº de encontros: 16

Nº de vagas: 20

Dia e Horário: 3ª feira, das 18h30 às 21h10

Local: Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional

"Prof. Milton de Almeida Santos" Endereço: Rua Emílio Ribas, nº 880, Cambuí

Candidatos Classificados:

Código para acesso no Google Sala de Aula: yv74gon

1. CLARISSA PERES FONTANA

2. ÉRIKA DE OLIVEIRA SILVA

3. FABIANA CRISTINA PEREIRA

4. FÁTIMA REGINA DA SILVA

5. KELLEN CRISTINA DE SOUZA BASÍLIO

6. MARIA SIMIRA BEATRIZ POKER FERREIRA

7. ROSINEIDE DA SILVA SALES

8. SILVANE OLIVEIRA DOS SANTOS SILVA

9. SYLVIA CAMARGO DE ANDRADE SPERANDEO

B.12) EIXO DE TRABALHO EDUCAÇÃO INTEGRAL: CIÊNCIA, TECNOLOGIAS, SUSTENTABILIDADE E PREVENÇÃO - ANOS FINAIS
Formadora: Carolina da Silva Costa
Resumo: Este Grupo de Trabalho objetiva buscar subsídios teóricos/práticos/metodológicos e refletir sobre práticas possíveis para a educação integral no que diz respeito ao trabalho pedagógico que viabilize a apropriação do conhecimento científico, da natureza e da tecnologia, como meios para compreender e transformar o mundo natural e social, estimulando o interesse, a curiosidade e o espírito de investigação. As atividades de pesquisa, os experimentos práticos e o ensino por investigação devem permitir exercitar a curiosidade intelectual e a abordagem própria das Ciências. Tais práticas incluem a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Prevê-se, como resultado do trabalho, a elaboração coletiva do texto preliminar do Caderno Curricular Temático - Eixo de Trabalho Ciência, Tecnologias, Sustentabilidade e Prevenção - ANOS FINAIS, que se constituirá um documento orientador sobre práticas curriculares voltado à implementação do tema nas Escolas de Educação Integral e ao fortalecimento da política educacional para a Educação Integral em tempo integral da SME. Público-alvo: Professores II e Professores III de Ciências que atuam em Emefes, havendo vagas, demais professores da SME

Carga Horária Total: 64h Carga Horária Semanal: 4h/a, sendo 1h/a não presencial

Nº de encontros: 16

Nº de vagas: 20

Dia e Horário: 3ª feira, das 18h30 às 21h10

Local: Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos" Endereço: Rua Emílio Ribas, nº 880, Cambuí

Candidatos Classificados: Código para acesso no Google Sala de Aula: rltpz5w

1.AMAURI FERNANDES FREITAS

2.ANA PAULA DOS SANTOS

3.EGMAR ALMEIDA SANTOS DA SILVA

4.ROSANA MARIA PASINATO TINEL

B.13) EIXO DE TRABALHO EDUCAÇÃO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS E PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL - ANOS INICIAIS E FINAIS
Formadoras: Mariana Volpato Mariutti e Mariana da Cunha Sotero

Resumo: Este Grupo de Trabalho objetiva buscar subsídios teóricos/práticos/metodológicos e refletir sobre práticas possíveis para a Educação Integral no que diz respeito ao trabalho pedagógico que viabilize a reorganização do tempo e o espaço para melhor aprender, e possibilite aos alunos o enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas. Prevê-se, como resultado do trabalho, a elaboração coletiva do texto preliminar do Caderno Curricular Temático - Eixo de Trabalho ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS E PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL - ANOS INICIAIS E FINAIS, que se constituirá um documento orientador sobre práticas curriculares voltado à implementação do tema nas Escolas de Educação Integral e ao fortalecimento da política educacional para a Educação Integral em tempo integral da SME. Público-alvo: Professores II e Professores III de Inglês, Arte, Educação Física e Professor IV que atuam em Emefes, havendo vagas, demais professores da SME

Carga Horária Total: 64h Carga Horária Semanal: 4h/a, sendo 1h/a não presencial

Nº de encontros: 16 Nº de vagas: 20

Dia e Horário: 5ª feira, das 18h30 às 21h10

Local: Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos" Endereço: Rua Emílio Ribas, nº 880, Cambuí

Candidatos Classificados: Código para acesso no Google Sala de Aula: wyrx3jb

1.ANA CAROLINA GONÇALVES

2.CARLA GARDINI

3.CAROLINE CARDOSO SILVA

4.CÍNTIA YURI NISHIDA

5.CLARISSA PERES FONTANA

6.ELIANE R. BARBARINI

7.GLÁUCIA CRISTIANE BÉRGAMO

8.LUIS GUSTAVO HAUFF MARTINS GRIMM

9.MARCIA CARNEIRO DA SILVA LABRES

10.MARIA LUIZA SANTOS GONÇALO

11.MICHELLE FELIPPE BARTHAZAR

- 12.NATALI SELEGUIM CARRENHO
 13.NATHALIA ARCENIO DE TOLEDO
 14.VIVIANE FARIA

B.17) EIXO DE TRABALHO EDUCAÇÃO INTEGRAL CULTURA, SOCIEDADE E ESCOLA -ANOS FINAIS Formadora: Eliseu Muniz dos Santos, Daniel Carlos Estevão
 Resumo: Este Grupo de Trabalho objetiva buscar subsídios teóricos/metodológicos e refletir sobre práticas possíveis para a educação integral no que diz respeito ao trabalho pedagógico que viabilize a compreensão das relações humanas com o meio que levaram ao surgimento das formações sociais, políticas e econômicas, em virtude das quais os grupos e as diversas culturas se organizaram. Nessa perspectiva, deve-se evidenciar a apropriação das noções do multiculturalismo (valorização das diferenças étnico raciais), a possibilidade de distinguir as relações sociais da cultura em diferentes realidades históricas e espaciais, o conhecimento dos aspectos ligados ao modo de vida dos ameríndios e afro-brasileiros, levando-se em conta o conceito de ética e de cidadania. Propõe-se fomentar as relações da escola com a territorialidade e a intersectorialidade, bem como o desenvolvimento do domínio das diferentes leituras, tais como textos, mapas, imagens, fontes históricas no sentido do desenvolvimento da autonomia intelectual e da iniciação à pesquisa, promovendo a reflexão, a criticidade e o diálogo. Prevê-se, como resultado do trabalho, a elaboração coletiva do texto preliminar do Caderno Curricular Temático - Eixo de Trabalho CULTURA, SOCIEDADE E ESCOLA - ANOS FINAIS, que se constituirá um documento orientador sobre práticas curriculares voltado à implementação do tema nas Escolas de Educação Integral e ao fortalecimento da política educacional para a Educação Integral em tempo integral da SME.

Público-alvo: Professores III de História e Geografia, havendo vagas, demais profissionais da SME

Carga Horária Total: 64h/a

Carga Horária Semanal : 4h/a, sendo 1h/a não presencial

Nº de encontros: 16

Nº de vagas: 20

Dia e Horário : 3ª feira, das 18h30 as 21h10

Local: Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos" Endereço: Rua Emílio Ribas, nº 880, Cambuí

Candidatos Classificados:

Código para acesso no Google Sala de Aula: xkmhex4

- 1.DANIEL DA SILVA OLIVEIRA
- 2.FABIANA BARDELA LOPES
- 3.GELCIR OLÍVIO RUBIN
- 3.ISABEL APARECIDA DA SILVA
- 4.PAULA TAMANHO TONIAE
- 5.SIMONE DIONISIO BASTOS
- 6.VEASPASIANO BARBOSA DE CARVALHO