

# **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA INTERSETORIALIDADE: AVALIANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO<sup>1</sup>**

**Jamerson Antonio de Almeida da Silva – UFPE<sup>2</sup>**

jamersonufpe@gmail.com

**Katharine Ninive Pinto Silva – UFPE<sup>3</sup>**

katharineninive@yahoo.com.br

**Resumo:** O estudo é uma pesquisa de avaliação do programa Mais Educação do Governo Federal, que busca a melhoria do ensino fundamental através de gestão intersetorial de programas de diferentes ministérios, com vistas à ampliação da jornada escolar e promoção da educação integral. Avaliam-se as possibilidades e constrangimentos das atividades de tempo livre no contexto da intersetorialidade. Resultados destacam entraves da tradição organizacional setorializada dos órgãos executivos e das escolas, entre outros.

**Palavras-Chaves:** *Intersetorialidade; Educação Integral; Políticas de Tempo Livre.*

## **INTRODUÇÃO**

As iniciativas do governo federal para garantir o direito à proteção integral de crianças e adolescentes, visando ao cumprimento da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), estão convocando municípios das regiões metropolitanas a ampliarem a jornada escolar do ensino fundamental, através da realização de ações intersetoriais, envolvendo atividades culturais, esportivas, de educação ambiental, etc..

A ampliação da jornada escolar com atividades de cultura, esporte e lazer, com o objetivo de ocupar o “tempo livre” das crianças e adolescentes, vem sendo apontada fortemente como alternativa e aspiração da sociedade, com grande repercussão na mídia e nos discursos políticos. Isto em resposta a diversos fatores que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até as iniciativas de melhoria da qualidade do ensino público e dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, busca-se um novo formato ainda pouco sistematizado

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir do projeto de pesquisa “Educação Integral do Contexto da Intersetorialidade: avaliando o programa Mais Educação no estado de Pernambuco”. Pesquisa financiada pelo CNPq.

<sup>2</sup> Doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação & Políticas do Tempo Livre.

<sup>3</sup> Doutora em Educação e membro do GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação & Políticas do Tempo Livre.

para a escola pública, que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população.

Diante desse contexto, a bandeira histórica da Educação Integral vem paulatinamente ganhando força institucional, como forma de canalizar diversas alternativas em torno da melhoria da qualidade do ensino. Nesta direção a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) abre espaço para tal expectativa, quando no seu artigo 34, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral. Bandeira surgida nos idos anos de 1940, casada com o movimento pela educação pública brasileira, a Educação Integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação, sendo as mais conhecidas por nós as Escolas-Parque de Anísio Teixeira (anos 50) e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Leonel Brizola (anos 80 e 90).

Neste novo momento histórico, econômico e político-cultural, surge uma nova proposta para a Educação Integral, que entra na agenda governamental tendo como “carro-chefe” o Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal em 2007, através da portaria normativa interministerial nº 17/2007 e da Portaria nº 19/2007, com objetivo de “(...) fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

O programa entende a Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Considera essa perspectiva de educação como estratégica para garantir a proteção dos estudantes da escola pública como sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por “(...) intensas transformações, no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional” (MEC/SECAD, 2008, p.10).

Esta ação do governo federal também é concebida como uma opção estratégica diante dos resultados das avaliações nacionais, as quais têm apontado para insuficiência de aprendizagens das crianças e adolescentes da escola pública. Como resposta aos baixos índices da educação básica, o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas podem ajudar a qualificar o processo educacional e melhorar o aprendizado dos alunos. No entanto, para a objetivação dessa concepção ampliada de educação, o entendimento do programa não é construir novas escolas, mas implicar os

diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como co-responsáveis por sua formação escolar e integral.

Assim, a estratégia da intersetorialidade passa ser o eixo estruturador da gestão do Programa Mais Educação, buscando articular os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional de Juventude. Para tanto, o programa prevê um novo modelo de gestão que permite integrar diversas políticas setoriais para resolução dos problemas educacionais, considerando a referência territorial dos sujeitos destinatários. Esta articulação é fundamentada em um conceito de educação que afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais. Ao todo o programa se propõe a articular um conjunto de 22 programas e o que os une é o potencial educativo de cada um:

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - Casa Brasil Inclusão Digital, Centros e Museus da Ciência, Centros Vocacionais Tecnológicos; MINISTÉRIO DA CULTURA (Minc) - Casas do Patrimônio, Cineclube na Escola, Cultura Viva; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Educar na Diversidade, Escola Aberta, Escola que Protege, Juventude e Meio Ambiente, Salas de Recursos Multifuncionais; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS) - Centro de Referência Especializado de Assistência Social, Programa Atenção Integração à Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Projovem Adolescente; MINISTÉRIO DO ESPORTE - Esporte e Lazer da Cidade, Segundo Tempo; MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - Municípios Educadores Sustentáveis, Sala Verde

As “Políticas do Tempo Livre” têm destaque significativo no interior do Mais Educação, especificamente aquelas relacionadas com a cultura, esporte, lazer e meio ambiente. Elas têm em comum a utilização do tempo ocioso das crianças e adolescente (normalmente o contra-turno escolar ou finais de semana); a realização nos espaços escolares ou comunitários; a promoção de conteúdos culturais mais relacionados às atividades de tempo livre como cinema, prática esportiva, atividades artísticas e socioeducativas. Além disso, os valores cultivados por tais programas também os jogam no espectro de uma “pedagogia do tempo livre” (Waichman, 1997; Puig e Trilha, 2004, Silva e Silva, 2004) como é o caso do desenvolvimento da auto-estima, solidariedade comunitária, autonomia, educação estética, desenvolvimento de valores morais, etc.

Recorrer à ajuda das atividades de tempo livre para complementar as atividades propriamente escolares não é novidade na política educacional brasileira. A grande novidade é a iniciativa de se promover uma gestão intersetorial como estratégia de implementação, o que pressupõe uma profunda interação entre políticas setoriais com dinâmicas e códigos específicos e diferentes níveis de institucionalização. Isso implica conflitos políticos e institucionais que envolvem diversas dimensões do processo, demandando permanente monitoramento e avaliação de como essa nova experiência da Educação Integral brasileira vem sendo implementada no país.

Assim, analisar os constrangimentos e possibilidades das políticas do tempo livre no Programa Mais Educação é a finalidade desta pesquisa de avaliação, tendo por foco o processo de implementação no estado de Pernambuco. Nesta perspectiva buscamos captar a dinâmica de adequação entre os meios mobilizados pelos governos e os fins da política pública de promover a educação integral em vistas à educação de qualidade. Neste contexto buscamos problematizar o sentido conferido pelo Governo Federal ao programa em tela, quando coloca entre os seus principais objetivos a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), principal mecanismo de avaliação da educação básica que, a nosso ver, não dá conta de avaliar uma escola que pretende educar crianças e jovens na sua integralidade.

A pesquisa sobre a “Educação Integral no contexto da Intersetorialidade” vem se juntar aquelas que estão estudando a intersetorialidade como um princípio de gestão de políticas públicas, entendida como expressão da necessidade de se construir um novo modelo de Estado, substantivamente interdisciplinar e democrático, condição *sine qua non* para se atingir de fato uma educação integral.

## **A INTERSETORIALIDADE COMO PRINCÍPIO DE GESTÃO E AS POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS DO TEMPO LIVRE**

A intersetorialidade é um princípio de gestão que pressupõe a articulação de saberes e experiências no planejamento, execução e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando o desenvolvimento social e a superação superando a

exclusão social. É “(...) uma lógica para a gestão da cidade, buscando superar a fragmentação das políticas, considerando o cidadão na sua totalidade” (Junqueira, 2005, p.4).

Por ser uma prática nova e implicar na cultura organizacional, é um processo que tem riscos em função das resistências previsíveis de grupos de interesses contrários. Embora enfatize a integração e a ação intersetorial, não deve anular as diferenças nas dinâmicas dos setores. Tal como afirma Campos (2000):

“(...) trata-se de uma ação deliberada que requer o respeito à diversidade e às particularidades de cada setor ou participante. Envolvem espaços comunicativos, capacidade de negociação e intermediação de conflitos para a resolução ou enfrentamento final do problema principal e para acumulação de forças, na construção de sujeitos, na descoberta da possibilidade de agir (p. 268).

Entretanto, estudos sobre experiências de gestão intersetorial apontam para as diversas dificuldades da sua implementação. Um primeiro problema reside no fato de que os processos intersetoriais são implementados por prefeituras caracterizadas por serem ainda muito burocráticas e departamentalizadas, gerando conflitos gerenciais que podem comprometer sua efetividade. Pode haver divergências entre os profissionais no que se refere à prioridade de cada região, o uso de recursos segundo os interesses político-eleitorais ou burocráticos dos responsáveis locais, em detrimento da resolução dos problemas concretos da população. A falta de formação adequada aos partícipes nos processos intersetoriais também pode acarretar dificuldades de diálogo, comprometendo a continuidade dos projetos.

Estudo de Ckagnazaroff & Melo (2002) destaca entre os principais problemas a experiência extremamente setorial dos profissionais e a dificuldade de compartilhamento de conhecimentos entre os diversos setores. Segundo o estudo, esse tipo de isolamento é muito freqüente em áreas como Educação e Saúde em função de serem bastante hegemônicas e autônomas no quadro das políticas sociais. A distância entre os gestores responsáveis pelo planejamento do financiamento e os que dependem do financiamento para executar as ações também é um dos principais problemas dos processos intersetoriais, acarretando precariedades nas condições de trabalho, inadequação de materiais, equipamentos e estrutura física, da falta de suporte quanto ao banco de dados, dificultando sua padronização e posterior análise das informações, além da deficiência quanto à gestão de pessoas, caracterizada principalmente

pela rotatividade de pessoal técnico e ausência de uma formação para o novo modelo de gestão.

A relevância dessa questão reside no fato de que na história das políticas públicas a relação entre o setor de cultura e de esporte e lazer sempre se deu de maneira muito subordinada pelo setor de Educação ou de Saúde, em função da posição hegemônica destes últimos na hierarquia dos serviços a serem realizados pelo Estado. No contexto atual, tanto o setor de esporte e lazer, quanto o de cultura vêm buscando maior legitimidade política e social, e espaço institucional proporcional no quadro dos direitos sociais, o que implica a elaboração de discursos e modelos de gestão, que fazem interface com a educação, porém procurando afirmar suas especificidades.

Tal preocupação se afirma ainda na medida em que as políticas do tempo livre, relacionadas à cultura, esporte e lazer, meio ambiente, etc. vêm constituindo seus discursos legitimadores, a partir de códigos e modelos de organização diferentes dos da educação formal, e muitas vezes demonstrando certo antagonismo. Alguns estudos apontam para existência de movimentos que buscam a afirmação do tempo livre como um âmbito específico da pedagogia, chegando a crivar termos como “pedagogia do tempo livre”, “pedagogia do ócio”, “pedagogia do lazer” (Marcellino, Waichman, Silva e Silva, Puig e Trilha).

Por políticas do tempo livre estamos entendendo o conjunto de programas culturais de caráter planejado e sistemático desenvolvidos no “tempo liberado” ou do “não-trabalho” (Waichman, 2008; Sader, 2002). Esses programas abarcam um leque de atividades que podem ser enquadradas em quatro grupos de interesses. Um primeiro, que abrange todas as atividades que tem um componente físico, onde predomina a atividade corporal. Isto inclui os passeios, excursões e todo tipo de esportes. Outro grupo é formado pelas atividades manuais que implicam numa produção concreta tais como a bricolagem, o artesanato, a jardinagem etc. O grupo seguinte abarca os interesses artístico-culturais, de elite ou de massa, de caráter participativo e criativo ou passivos, entre os quais estão televisão, rádio, cinema, leitura, teatro, música etc. O último grupo são as atividades onde predominam as relações interpessoais como é o caso dos encontros em cafés, praças ou clubes, festa de amigos e a vida familiar (Dumazedier, 1999; Marcellino, 1995; Puig & Trilha, 2004). Atualmente, esses programas se materializam através de políticas públicas de esporte e lazer, de cultura, de turismo, de comunicação, etc., cada uma baseada em normatizações setoriais próprias e que estão sendo chamados a interagir com a política educacional, principalmente em função de

uma crescente valorização do potencial educativo destas atividades, o que nos permite classificá-las como políticas pedagógicas do tempo livre.

Essa troca entre políticas setoriais diferentes permite fluxos em diversas direções, possibilitando criar referências para reinvenção da escola, a partir de experiências mais abertas e democráticas, uma maior legitimação das políticas do tempo livre e, conseqüentemente, a criação de novas referências de qualidade para a educação brasileira. Por outro lado, possibilitam também a existência de constrangimentos de várias ordens, até uma total inviabilização dos objetivos estabelecidos.

Dessa forma, avaliar a implementação do programa Mais Educação, particularmente as possibilidades e constrangimentos da estratégia para uma gestão intersetorial visando à promoção da Educação Integral no ensino fundamental, pressupõe considerar: a organização do tempo escolar; a organização dos espaços e equipamentos; os saberes considerados significativos situando o lugar das atividades do tempo livre; e finalmente os mecanismos de gestão intersetorial do Programa. Para tanto, torna-se necessária a avaliação de valores, diretrizes e objetivos do Programa Mais Educação, bem como dos meios mobilizados para a materialização destes. A realização de um estudo como este, tendo como referência o estado de Pernambuco, coloca os objetivos fundamentais de implementação do Programa Mais Educação em destaque, uma vez que Pernambuco é um dos estados com índice mais baixo no IDEB, principal justificativa para implementação da política em questão.

## **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA INTERSETORIALIDADE**

Do ponto de vista da concepção, a idéia de *educação integral* aparece em várias correntes do pensamento educacional, a partir dos quais seus formuladores estruturam métodos, formas de organização escolar, projetos arquitetônicos das escolas, programas e atividades, modelos de operacionalização. Este conceito remete à formação humana na sua condição multidimensional e não apenas na sua dimensão cognitiva. Considera o sujeito como um sujeito corpóreo, que tem afetos, desejos, demandas simbólicas e está inserido num contexto de relações histórico-sociais.

Segundo Cambi (1999), as experiências mais significativas em torno de uma educação integral e suas respectivas sistematizações foram realizadas a partir do início do século XX,

impulsionadas pelas transformações ocorridas ao longo desse período que, por conseguinte, geraram vários movimentos renovadores da educação. Esse movimento demarcou uma renovação educativa e pedagógica complexa, atingindo muitos setores e seguindo diversos caminhos.

Não obstante a amplitude e diversidade desse movimento, a renovação foi maior dentro da tradição ativista, que propõe um lugar central para a escola como instituição chave da sociedade democrática e de massa, se nutrindo de um forte Ideal libertário. O ativismo foi uma grande voz da pedagogia pelo menos até 1950. Foi um movimento internacional, sobretudo europeu e norte-americano, que influenciou fortemente as práticas cotidianas da educação. No ativismo, o saber nasce do fazer e amadurece primeiro no plano operatório. A aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático como na chamada pedagogia tradicional. Os grandes temas da pedagogia do ativismo foram resumidos no puericentrismo (reconhecimento do papel essencial e essencialmente ativo da criança em todo processo educativo); na valorização do fazer no âmbito da aprendizagem infantil (com ênfase nas atividades manuais, no jogo e no trabalho); na “motivação”; na centralidade do “estudo de ambiente”; na socialização; no antiautoritarismo e no “antiintelectualismo” (Cambi, 1999).

Para Cambi (1999), o marxismo também pode ser classificado como participante do debate do ativismo e constitutivo de uma idéia de educação integral. Segundo o autor, essa corrente de pensamento elaborou um modelo teórico e prático de educação inspirado em clássicos do século XIX. Entretanto, o marxismo pedagógico do século XX realizou uma “transcrição” dos princípios doutrinários fundamentais com diversas tendências nacionais e às diversas estratégias políticas e em relação às diferentes fases dos movimentos revolucionários internacionais. Nesta proposição também está presente uma forte menção à educação integral, tendo o trabalho como princípio educativo e a formação *omnilateral* como a finalidade maior da educação emancipadora. Os aspectos específicos da pedagogia marxista são os seguintes:

“1. uma conjugação dialética entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômico-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explicita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária; 3. a centralidade do



trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. o valor de uma **formação integralmente humana** de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do **homem “multilateral”**, libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e alienação; 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de conformação que é próprio de toda educação eficaz” (Cambi, 1999, p. 556, grifos nossos).

No Brasil, as experiências de educação integral têm como marco o “movimento renovador”, articulado em 1924, em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE). Antes mesmo da criação da ABE, vários autores já tinham se empenhado na luta pela implantação das novas idéias do ensino, sob a influência do pensamento vigente nos Estados Unidos e na Europa, reunidos sob o nome de “Movimento de Escolas Novas”. Neste período, vários livros sobre a “Escola Nova” foram publicados, agora analisando a educação sobre novos aspectos: o psicológico e o sociológico. Movidas pelas idéias novas, a partir de 1922 apareceram várias reformas estaduais do ensino, que foram prenúncios da reforma nacional ocorrida a contar de 1930. Essas publicações e o amadurecimento do debate instalado culminaram com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação da educação nacional”. Em síntese, o movimento definiu-se como uma reação categórica, intencional e sistemática contra a antiga estrutura do serviço educacional, considerando-a como artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Considerando o momento de ascensão do capitalismo industrial, defendia que a educação se convertesse em um *direito de todos*, acima dos interesses de classe. Baseado nas novas descobertas, no campo da sociologia e, sobretudo da psicologia, o manifesto preconiza a mudança dos métodos educacionais, gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências, deve ser o centro da ação pedagógica. Fundamentada nessa nova concepção de educação, a luta ideológica empreendida pelos “Pioneiros da Educação Nacional” defendia a laicidade do ensino, reivindicava a institucionalização e expansão da escola pública e a igualdade de direitos dos dois sexos à educação, obtendo a reação das forças oligárquicas e da Igreja Católica (Romanelli, 1978).

O fato de o pensamento escolanovista não ter chegado a ser predominante na prática educacional, não quer dizer que experiências paradigmáticas em torno da idéia de educação

integral não tenham sido realizadas. Entre as mais conhecidas podemos citar a “Escola Parque” implementada por Anísio Teixeira, na Bahia (1952) e em Brasília (1960-1964); os CIEP’s na década de 80, implementado no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro, durante o governo de Leonel Brizola; e outras experiências mais recentes como os CEU’s, em São Paulo, o Bairro Escola, em Nova Iguaçu e a Escola Cidadã, em Porto Alegre etc.

Anísio Teixeira, o mais ilustre representante do movimento escolanovista no Brasil, realizou uma das mais significativas experiências de educação integral no Brasil, baseada no pragmatismo americano de John Dewey. Primeiro com a criação do Centro Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola Parque da Bahia, em 1950, na cidade de Salvador. Depois em Brasília, no período entre 1960 e 1964, quando Diretor do INEP, quando teve a incumbência de elaborar o plano educacional para a capital do país.

A idéia de educação integral contida nestas experiências considera a nova escola como uma “comunidade socialmente integrada”, de modo a proporcionar uma real experiência de vida. A Escola Parque da Bahia foi construída, no bairro da Liberdade, região que naquela época concentrava uma população em situação de extrema pobreza. Para Anísio, a Escola Parque era “um ensaio de solução para a educação primária” (Teixeira, 1962 apud Pereira e Rocha, 2008). O modelo escolar proposto não pretendia ser um mero “remédio circunstancial”, mas antes, o passo inicial para a solução do problema da educação primária no País, que demandava mudança estrutural, de modo a atender os objetivos de uma nova sociedade, que se formava em decorrência do acelerado desenvolvimento econômico. Tal posição tem como pressuposto ser a escola primária uma instituição fundamental para a sociedade em fase de transformação.

Este mesmo modelo foi levado para Brasília, quando Anísio, então Secretário de Educação do Distrito Federal, propõe ao governador Clóvis Salgado, sua generalização, através do Plano de Construções Escolares de Brasília (1964). Sob a influência pragmatista de Dewey, o modelo educacional proposto por Anísio visava integrar toda a população no contexto da sociedade moderna. Tinha como pressuposto, o fato de as necessidades geradas pela modernização, cada vez mais impunha obrigações à escola, ampliando suas funções. Assim a função da escola não poderia ser meramente a de instrução, mas deveria oferecer à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para o desenvolvimento desse programa abrangente, o plano educacional previa que os alunos frequentassem diariamente a escola-classe e a escola-

parque, em turnos diferentes, cada uma envolvendo 4 horas. Nesta perspectiva, o espaço e o tempo escolar tiveram que se adequar às inovações pedagógicas. A seleção e formação dos professores buscaram um corpo docente qualificado e com dedicação também integral, capaz de dar conta das atividades que compunham um currículo que previa uma relação de participação escola-comunidade. As condições de trabalho também eram satisfatórias, com salas amplas e equipadas, mobiliário adequado para os trabalhos em grupo, espaços e locais próprios para a prática esportiva e materiais em abundância.

Diversos constrangimentos de ordem política, ideológica e, sobretudo, econômica, determinaram a mudança de rumo da Escola Parque de Brasília. Em 1961, já se reclamava a construção de uma segunda escola parque de maneira a possibilitar mais um centro de Educação Primária. Enfraquecido o entusiasmo do governo de Juscelino, as obras públicas ficaram praticamente paralisadas durante o governo de Jânio Quadros. Além disso, havia também uma oposição de natureza conceitual e filosófica. Em 1962 foram introduzidas as primeiras mudanças no funcionamento da Escola Parque, com a redução da jornada de trabalho do professor para 6 horas diárias, com a justificativa de construir mais uma escola classe sem aumentar o número de professores. Com o tempo, a Escola Parque passou a atender uma demanda de alunos de várias Escolas classe, em dias alternados, reduzindo a jornada semanal dos alunos na Escola Parque.

Essa situação consolidou-se e das vinte oito escolas parque, previstas inicialmente, apenas cinco foram construídas, e atendem, atualmente, à quase totalidade do universo das escolas públicas do Plano Piloto. Cada uma dessas escolas recebe alunos de sete escolas classe, uma ou duas vezes por semana.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no Estado do Rio de Janeiro, nas duas Gestões do governador Leonel Brizola, consistem em outro exemplo significativo de Educação Integral, através do Programa Especial de Educação (IPEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O programa teve como objetivo implantar a educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a 1/5 dos alunos do ensino fundamental do estado. O programa, coordenado por Darcy Ribeiro (1986), partiu do diagnóstico da incapacidade brasileira em educar e alimentar a sua população e propôs uma escola em horário integral, como a oferecida em países desenvolvidos, buscando evitar que as crianças de famílias de baixa renda fossem condenadas ao abandono das ruas ou a assumir funções de adultos em lares desestruturados. Inspirado na

experiência de educação integral desenvolvida por Anísio Teixeira na Bahia, a concepção pedagógica dos CIEP's buscava garantir às crianças de 1ª a 4ª série o domínio da escrita, da leitura e do cálculo, visando preparar para atuação na cultura letrada. Outro princípio era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução do código culto. A escola foi projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer para atender 600 crianças em um turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia, os alunos deveriam ter aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, a vídeos em sala adequada e participação em eventos culturais. O projeto previa o atendimento de alunos de baixa renda, em função do que as escolas foram localizadas em bairros onde havia maior incidência de população carente. Além disso, eram desenvolvidas a assistência médica e odontológica, alimentação e os hábitos higiênicos como condição para o atendimento em horário integral.

Cavalliere (2002) destaca que a proposta pedagógica e administrativa dos CIEPs expressava “(...) uma nova concepção de organização escolar e uma tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade (p. 96)”. A concepção básica, apresentada nos documentos oficiais, buscava articular num único turno linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, visando configurar uma escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas.

As duas experiências no decorrer de duas gestões estaduais (1983/1986 e 1991/1994) passaram por diversos constrangimentos e interrupções, mas deixaram também marcas importantes para uma educação de qualidade: a própria mudança na cultura organizacional da escola, envolvendo questões de estrutura física, profissional e social e as propostas de organização do tempo, do espaço e da articulação do trabalho pedagógico.

Devido ao hiperdimensionamento das metas do PEE (500 escolas de tempo integral no estado em 4 anos), a estratégia de implementação, o chamado “choque de exemplaridade”, não obteve êxito. Bem como as formas de organização do tempo pedagógico adotadas não conseguiram superar as hierarquias entre as atividades presentes na forma de organização da escola e da educação formal. Segundo Cavalliere (2002), “(...) a concepção arquitetônica aberta, sem grandes barreiras entre o dentro e o fora, não suportou a pressão de uma sociedade que prima pela distinção, separação, exclusão” (p.105). A escola que foi idealizada para ser um centro cultural e de lazer para a localidade foi descaracterizada, pela implantação de grades e outras adaptações. A quadra e o grande pátio coberto são os únicos pontos de

encontro especialmente para os jovens, que mesmo assim ocorre de forma desorganizada, e muitas vezes pressionada por grupos transgressores e violentos da localidade. “Se, por um lado, o espaço do CIEP é um espaço convidativo, exposto, por outro, sua estrutura organizacional não tem condições de receber seus vizinhos, (...) seja pelo número restrito de profissionais, seja pela falta de profissionais preparados (Cavaliere, 2002, p.105).”

Outras dificuldades estruturais estão na dimensão da implementação propriamente dita. Cavalliere (2002) destaca o paradoxo entre o caráter de verdadeiras organizações sociais com fortes vínculos com a comunidade local e a falta de autonomia das escolas, em função da forte centralização dos períodos de implantação do programa de educação integral, que buscava por em prática um programa governamental. “Ou seja, expressou-se ali o conflito entre a escola como unidade administrativa de um sistema e como organização social inserida num contexto” (p. 108). Outra questão em destaque é o que a autora chama de voluntarismo, caracterizada pelo espírito de “mutirão”, que marcou as fases de implementação, quando um grupo de coordenação, composto por professores da rede estadual de ensino empenhou-se voluntariamente pela implantação e acompanhamento do programa em todo o Estado. Mesmo não tendo outro caminho, essa concepção voluntarista trouxe prejuízos, sendo o maior a facilidade com que os governos subseqüentes se sentiam irresponsabilizados frente a essas escolas.

As descrições acima nos revelam modelos de implementação de programas de educação integral, onde se observa diversas configurações em relação ao tempo, ao espaço, à concepção curricular, ao quadro docente, à organização e funcionamento das escolas. Também levantamos, ainda que superficialmente, alguns constrangimentos que chegaram a interromper e inviabilizá-los, constrangimentos esses de ordem política, ideológica, administrativa e econômica. Atualmente novos modelos de educação integral estão sendo experimentados pelo Brasil afora, como é o caso do Bairro Escola, na cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. É possível, portanto, fazermos uma tentativa de sistematização de diversos modelos de implementação da educação integral e de escolas de tempo integral.

Neste sentido, um modelo clássico apresenta a ampliação da jornada escolar, a partir de um programa curricular a ser desenvolvido nos espaços próprios das escolas, implicando sua adequação e o aumento do número de docentes, sua jornada de trabalho e do corpo administrativo da escola. Um segundo modelo consiste na complementação das oportunidades de aprendizagens a partir da oferta de atividades educativas, a serem realizadas com a

otimização do espaço escolar e de outros espaços públicos, construindo um turno complementar. Uma terceira proposta envolve a articulação das escolas de ensino fundamental com ações socioeducativas complementares, desenvolvidas por ONG's e outras instituições educativas. Essas diversas propostas, nas duas últimas décadas geraram um debate intenso, de onde surgiram várias críticas por parte de educadores e pesquisadores, ora questionando o caráter populista das propostas, ora a inviabilidade de sua universalização, bem como a inconsistência como projeto pedagógico ou denunciando certa intenção de confinamento.

Esses elementos serão norteadores na avaliação da implementação dessa nova experiência que se propõe no âmbito da Educação Integral que é a experiência intersetorial do Programa Mais Educação. Para tanto, teremos que considerar os elementos descritos neste artigo como norteadores de uma avaliação processual, como possibilidade de controle social e correção de rotas, no sentido de qualificar e dar maior fôlego à idéia-força da Educação Integral na experiência brasileira.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, M. A. **Desenvolvimento com igualdade social e gestão escolar: notas para um debate.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

CAMPOS, G. W. de S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos.** São Paulo: HUCITEC, 2000.

CASTRO, M. H. G. **Avaliação de programas e políticas sociais.** Cadernos de Pesquisa Nº 12. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas –SP, 1989.

CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002a.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** In: Rev. Educação e Sociedade, vol.23, n. 81, p.247-270, dez. 2002b.

CARVALHO, M. do C. B. de. **Gestão municipal dos serviços de atenção à criança de ao adolescente.** São Paulo: IEE/PUCSP/CBIA, 1995.

CKAGNAZORF I. B; MELO, J. S. C. **Implementação de Programa Intersetorial de Políticas Públicas - O caso BH Cidadania.** Belo Horizonte, 2002 (mimeo).

CORMELLATO, D.; COLLISELLI, L. (et. al.) **Gestão de políticas públicas e intersetorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais.** In: Rev. Katál. Florianópolis v. 10, nº 2, p. 265-271, jul./dez., 2007.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer.** São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do Ensino. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

JACOBI, P. R. **Prefeituras democráticas, movimentos populares e poder local: participação, cooptação e autonomia?** In: Rev. Espaços e Debates. Rio de Janeiro, FGV, vol. 32, nº 02, p.35-48, mar/abr., 1998.

JUNQUEIRA, L. A. P. **A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor.** In: Rev. Saúde e Sociedade, v. 13, nº 1, p.25-36, jan/abr., 2004.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Autores Associados, 1991.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – resultados e metas atualizados em setembro/08.** Governo Federal.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007.** Governo Federal.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Município.** Brasília – DF, 2008.

PUIG J. M.; TRILLA, J. **Pedagogia do ócio.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre**. Recife: Bagaço, 2004.

WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1997.