

# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 32 - número 70 - abr./jun. 2023



**Educação  
Integral e  
Desenvolvimento  
Humano**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**EDUCAÇÃO  
INTEGRAL E  
DESENVOLVIMENTO  
HUMANO**





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

#### **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

#### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenador: Emanuel do Rosário Santos Nonato

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

**Editores Científicas:** Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Natanael Reis Bonfim (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

## **CONSELHO EDITORIAL**

### **Conselheiros nacionais**

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Elizeu Clementino de Souza

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### **Conselheiros internacionais**

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenadores do n. 70:** José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB) e Dinora Tereza Zucchetti (UFRS)

**Diagramação:** Lino Greenhalgh – **Capa:** “A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA

**Revisão:** Fluens e Comunicação – **Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 70, p. 1-303, abr./jun. 2023

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

### 12 EDITORIAL

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

### 13 APRESENTAÇÃO

*José Leonardo Rolim de Lima Severo; Dinora Tereza Zucchetti*

### 17 EDUCAÇÃO INTEGRAL E DEMOCRACIA: CONTEXTOS, REFERÊNCIAS E CONCEITOS EM UM CAMPO EM DISPUTAS

*Renata Gerhardt de Barcelos; Jaqueline Moll*

### 32 EDUCAÇÃO PERMANENTE, INTERVENÇÕES E DESENVOLVIMENTOS NO ENSINO SUPERIOR

*Sara Mónico Lopes; Jenny Gil Sousa; Maria Antónia Barreto*

### 49 DIDÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS/ES DE ESCOLAS PÚBLICAS NA PARAÍBA

*José Leonardo Rolim de Lima Severo*

### 62 SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE DOCENTES E FAMILIARES: UMA DISCUSSÃO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

*Dinora Tereza Zucchetti; Jeane Felix da Silva*

### 76 ESCOLA, RELAÇÕES LOCAIS E CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADE: ENSINAR E APRENDER SOBRE O TERRITÓRIO MUNICIPAL NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

*Rodrigo Manoel Dias da Silva*

### 91 AMPLIAR EL HORARIO Y DISMINUIR LAS CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE: EL CASO DE DOS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN COLIMA, MÉXICO

*Fernando Iván Ceballos Escobar*

### 109 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CIDADÃS DA PARAÍBA

*Hedgard Rodrigues da Silva; Dalila Andrade Oliveira*

### 129 LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO. ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS COEDUCATIVAS

*Rocio Cárdenas-Rodríguez; Gema Otero-Gutiérrez; Carmen Monreal-Gimeno*

### 145 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUÇÃO E DESCONTINUIDADE

*Carlos A. Diniz Junior; Saraa César Mól*

### 160 O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

*Angela M. G. de Oliveira; Zilda Gláucia Elias Franco*

### 175 PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO E FOMENTO AO EMPREENDEDORISMO JUVENIL: UMA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

*Carlos Soares Barbosa; Filipe Cavalcanti Madeira*

### 197 AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PROJETOS EM DISPUTA

*Ana Kelly Arantes; Sandra S. Della Fonte; Talita E. Andrade Soares; Denilson J. Marques Soares*

**214 A DIMENSÃO AFETIVA NA FORMAÇÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

*Claudia Lima; Dinamara Feldens*

**233 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REVISÃO SISTEMÁTICA (2013-2019)**

*Ana Claudia Ferreira; Maria de Fátima Rodrigues Pereira*

**253 FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ENGAJAMENTO E EMPREENHIMENTO CONJUNTO**

*Silvana Capobianco; Vania F. Angelo Leite*

**ESTUDOS**

**272 O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: UM PANORAMA DAS PESQUISAS NACIONAIS**

*Débora Luana Kurz; Everton Bedin*

**295 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS**

**298 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## INTEGRAL EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT

### 12 EDITORIAL

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

### 13 PRESENTATION

*José Leonardo Rolim de Lima Severo; Dinora Tereza Zucchetti*

### 17 INTEGRAL EDUCATION AND DEMOCRACY: CONTEXTS, REFERENCES AND CONCEPTS IN A FIELD IN CONTEST

*Renata Gerhardt de Barcelos; Jaqueline Moll*

### 32 PERMANENT EDUCATION, INTERVENTIONS AND DEVELOPMENTS IN HIGHER EDUCATION

*Sara Mónico Lopes; Jenny Gil Sousa; Maria Antónia Barreto*

### 49 DIDACTIC AND INTEGRAL EDUCATION: PERSPECTIVES OF TEACHERS IN PUBLIC SCHOOLS IN PARAÍBA

*José Leonardo Rolim de Lima Severo*

### 62 THE MEANINGS OF FULL-TIME INTEGRAL EDUCATION FOR THE TEACHERS AND THE STUDENT'S FAMILY: A DISCUSSION ABOUT THE RIGHT TO EDUCATION

*Dinora Tereza Zucchetti; Jeane Felix da Silva*

### 76 SCHOOL, LOCAL RELATIONS AND COMMUNITY BUILDING: TEACHING AND LEARNING ABOUT THE MUNICIPAL TERRITORY IN THE INITIAL YEARS OF SCHOOLING

*Rodrigo Manoel Dias da Silva*

### 91 EXTENDING HOURS AND REDUCING TEACHER WORKING CONDITIONS: THE CASE OF TWO FULL-TIME SCHOOLS IN COLIMA, MEXICO

*Fernando Iván Ceballos Escobar*

### 109 THE TEACHING WORK IN THE CONTEXT OF CITIZEN SCHOOLS IN PARAÍBA

*Hedgard Rodrigues da Silva; Dalila Andrade Oliveira*

### 129 EDUCAÇÃO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE ALUNOS. ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS COEDUCATIVAS

*Rocio Cárdenas-Rodríguez; Gema Otero-Gutiérrez; Carmen Monreal-Gimeno*

### 145 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUCTION AND DISCONTINUITY

*Carlos A. Diniz Junior; Saraa César Mól*

### 160 THE FULL-TIME EDUCATION PROJECT IN THE STATE OF AMAZONAS AS A GUARANTEE OF THE RIGHT TO EDUCATION

*Angela M. G. de Oliveira; Zilda Gláucia Elias Franco*

### 175 CURRICULUM PRIVATIZATION AND ENCOURAGEMENT OF YOUTH ENTREPRENEURSHIP: AN ANALYSIS OF FULL-TIME HIGH SCHOOL IN THE STATE NETWORK OF RIO DE JANEIRO

*Carlos Soares Barbosa; Filipe Cavalcanti Madeira*

### 197 TEACHER' PERCEPTIONS OF INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION: PROJECTS IN DISPUTE

*Ana Kelly Arantes; Sandra S. Della Fonte; Talita E. Andrade Soares; Denilson J. Marques Soares*

**214 THE AFFECTIVE DIMENSION IN THE INTEGRATED TRAINING OF PROFESSIONAL EDUCATION**

*Claudia Lima; Dinamara Feldens*

**233 THE INTEGRATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW OF THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE**

*Ana Claudia Ferreira; Maria de Fátima Rodrigues Pereira*

**253 CONTINUING EDUCATION IN A FULL-TIME INTEGRAL EDUCATION SCHOOL: ENGAGEMENT AND JOINT VENTURE**

*Silvana Capobiango; Vania F. Angelo Leite*

**ESTUDIES**

**272 SCIENCE TEACHING IN THE EARLY YEARS: A PANORAMA OF NATIONAL RESEARCH**

*Débora Luana Kurz; Everton Bedin*

**296 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES**

**301 NORMS FOR PUBLICATION**

# SUMARIO

## EDUCACIÓN INTEGRAL Y DESARROLLO HUMANO

### 12 EDITORIAL

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

### 13 PRESENTACIÓN

*José Leonardo Rolim de Lima Severo; Dinora Tereza Zucchetti*

### 17 EDUCACIÓN INTEGRAL Y DEMOCRACIA: CONTEXTOS, REFERENCIAS Y CONCEPTOS EN UN CAMPO EN CONFLICTOS

*Renata Gerhardt de Barcelos; Jaqueline Moll*

### 32 FORMACIÓN CONTINUA, INTERVENCIONES Y NOVEDADES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

*Sara Mónico Lopes; Jenny Gil Sousa; Maria Antónia Barreto*

### 49 DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN INTEGRAL: PERSPECTIVAS DE MAESTROS EN ESCUELAS PÚBLICAS DE PARAÍBA

*José Leonardo Rolim de Lima Severo*

### 62 SENTIDOS DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE DOCENTES Y FAMILIARES: UNA DISCUSIÓN SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

*Dinora Tereza Zucchetti; Jeane Felix da Silva*

### 76 ESCUELA, RELACIONES LOCALES Y CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA: ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES DEL TERRITORIO MUNICIPIO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

*Rodrigo Manoel Dias da Silva*

### 91 AMPLIAR EL HORARIO Y DISMINUIR LAS CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE: EL CASO DE DOS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN COLIMA, MÉXICO

*Fernando Iván Ceballos Escobar*

### 109 EL TRABAJO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS CIUDADANAS DE PARAÍBA

*Hedgard Rodrigues da Silva; Dalila Andrade Oliveira*

### 129 LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO. ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS COEDUCATIVAS

*Rocio Cárdenas-Rodríguez; Gema Otero-Gutiérrez; Carmen Monreal-Gimeno*

### 145 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUCCIÓN Y DISCONTINUIDAD

*Carlos A. Diniz Junior; Saraa César Mól*

### 160 EL PROYECTO EDUCATIVO DE TIEMPO COMPLETO EN EL ESTADO DE AMAZONAS COMO GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

*Angela M. G. de Oliveira; Zilda Gláucia Elias Franco*

### 175 PRIVATIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y PROMOCIÓN DEL EMPRENDIMIENTO JUVENIL: UN ANÁLISIS DE LA ESCUELA SECUNDARIA A TIEMPO COMPLETO EN LA RED ESTATAL DE RÍO DE JANEIRO

*Carlos Soares Barbosa; Filipe Cavalcanti Madeira*

### 197 PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA: PROYECTOS EN DISPUTA

*Ana Kelly Arantes; Sandra S. Della Fonte; Talita E. Andrade Soares; Denilson J. Marques Soares*

**214 LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL**  
*Claudia Lima; Dinamara Feldens*

**233 LA INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS**  
*Ana Claudia Ferreira; Maria de Fátima Rodrigues Pereira*

**253 FORMACIÓN CONTINUA EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN TIEMPO INTEGRAL: COMPROMISO Y EMPRENDIMIENTO CONJUNTO**  
*Silvana Capobiango; Vania F. Angelo Leite*

## **ESTUDIOS**

**272 ENSEÑANZA DE CIENCIAS EN LOS PRIMEROS AÑOS: UNA VISIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN NACIONAL**  
*Débora Luana Kurz; Everton Bedin*

**297 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS**

**298 NORMAS PARA PUBLICACIÓN**

## EDITORIAL

A Revista da FAEEBA apresenta, nesta edição, o Dossiê Educação Integral e Desenvolvimento Humano com um tema que nos revela muito das demandas da educação básica e suas relações com as produções de pesquisa, formação e extensão nessa área de conhecimento. A Educação Integral é um espaço-tempo de disputas político-pedagógicas que temos de enfrentar nos cotidianos da escola em suas diferentes práticas curriculares. As temporalidades e suas relações com a formação integral dos sujeitos representam, cada vez mais, outros modos de *fazer-sentir-pensar* a educação nos tempos atuais, numa perspectiva que possa ampliar os horizontes dos/as estudantes e docentes, em lutas e práticas emancipatórias. Este volume amplia as discussões sobre o assunto e aponta para uma ação socialmente integradora, de tal forma que possa representar uma contribuição ao processo de (re) democratização da instituição escolar pública.

O retrocesso histórico que tivemos nos últimos anos evidencia os limites postos à luta pela democratização do Estado brasileiro e, sobretudo, das políticas públicas. Especificamente, na área educacional, projetos como Escola sem Partido, a reforma do ensino médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular reforçaram princípios das agendas neoliberais e ultraconservadoras que garantiram o interesse, sobretudo, do desmonte do ensino público.

Nesse contexto, a Educação Brasileira segue na busca pela reconstrução dos seus modos de viver e habitar a sociedade, retomando aos poucos o seu lugar no cenário brasileiro, uma vez que cabe a nós, educadores e educadoras, produzir e difundir *a história que a história não conta* (samba-enredo da escola Mangueira, 2019), fortalecendo outras narrativas de luta e de retomada de uma agenda humanizadora para seus sujeitos. Na contramão dessa premis-

sa, vimos atualmente escolas brasileiras sendo invadidas pela violência, pelo armamento, por práticas que ameaçam o lugar essencial da Educação na formação e consolidação da nossa Democracia.

Na luta pela (re)democratização encontramos um país dividido, em que a escola acaba traduzindo estas fraturas. Episódios de violência na escola – que estão amparados em gradativas construções de incitações ao ódio, discriminação, intolerância e racismo – juntam-se a muitos outros elementos que disputam espaços de poder na formação da juventude brasileira. Não podemos deixar de registrar, nesta edição, nosso pesar pela morte, muito recentemente (27 de março de 2023), da Professora Elizabeth Tenreiro, de 71 anos, agredida por um estudante numa escola da zona oeste de São Paulo. E o assassinato de quatro crianças na Creche Bom Pastor, em Blumenau, no Vale do Itajaí, em Santa Catarina (05 de Abril de 2023).

Na abertura deste segundo trimestre de 2023, continuamos a seguir no *esperançar* da retomada da democracia do Brasil a partir da luta constante por políticas de garantia ao direito à memória, à verdade e à justiça. Após cinquenta e nove anos do golpe militar de 1964, vivemos ainda resquícios de um país em (re)construção e ameaça. Um movimento contínuo de luta e (re)existência vem atuando nas fissuras da nossa frágil Democracia para que NUNCA MAIS!!! possam nos tirar o direito constitucional da liberdade, do convívio com as diferenças e da permanente conquista dos/ pelos Direitos Humanos.

Abril de 2023.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Editora Científica  
Revista da FAEEBA

# APRESENTAÇÃO

*José Leonardo Rolim de Lima Severo\**

*Universidade Federal da Paraíba*

<https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

*Dinora Tereza Zucchetti\*\**

*Universidade Feevale*

<https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>

As experiências de implementação de modelos de Escola em Tempo Integral têm se proliferado intensamente no Brasil em decorrência de um movimento discursivo de institucionalização da Educação Integral como princípio pedagógico para o desenvolvimento curricular nas políticas de Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, por exemplo, expressam como tem se construído um discurso de inovação promissora em torno da Educação Integral no cenário das políticas educacionais no Brasil e da Escola de Tempo Integral como dispositivo institucional que lhe é referente. Contudo, do ponto de vista histórico, as experiências de ampliação do tempo escolar sob o princípio da Educação Integral não configuram circunstâncias específicas da atualidade. O que, no presente, cerca esse fenômeno com elementos contextuais próprios é o caráter inovador creditado à Educação Integral para a superação de fissuras da escola tradicional. A produção de sentido que pauta a ascensão da Educação Integral e em Tempo Integral no debate público sobre a educação decorre, justamente, de um investimento de expectativas de inovação atreladas a uma complexa trama de interesses políticos que a tomam como um credo capaz de aglutinar diferentes objetivos de aprendiza-

gem, dos mais críticos e progressistas aos mais conservadores e (neo)eficientistas.

Como qualquer outra concepção pedagógica, o sentido de Educação Integral emerge de disputas simbólicas e políticas que fazem prevalecer alguns desses objetivos em detrimento de outros, de modo que a análise de experiências de implementação da Escola em Tempo Integral não prescinde de uma abordagem crítica do que se entende como Educação, nas formas de organização dos tempos e espaços formativos, na compreensão de aprendizagem e desenvolvimento humano e na expressão da finalidade social da própria instituição escolar. Desse modo, é preciso desnaturalizar o discurso de Educação Integral para que se possa enxergar os rastros políticos e sociais dos caminhos que a trouxeram à atualidade como um grande paradigma pedagógico, além de compreender o que se anuncia, sob o seu signo, como inovação no interior das escolas ou na perspectiva da intersetorialidade entre as políticas sociais e o trabalho em rede a fim de integrar, no mínimo, duas pontas de um mesmo fio: a educação (sentido lato) e a educação escolar (enquanto sistema oficial, em seu sentido stricto). Isso implica a necessidade de uma Pedagogia Integradora para analisar e propor alternativas para a escola como lócus de articulação de saberes, sujeitos e territórios.

---

\* Doutor em Educação (UFPB). Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia (USP). Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB, Brasil. E-mail: [jose.leonardo@academico.ufpb.br](mailto:jose.leonardo@academico.ufpb.br)

\*\* Doutora em Educação (UFRS). Professora titular do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [dinora@feevale.br](mailto:dinora@feevale.br)

Faz-se necessário problematizar a qualidade da educação que se oferece a um território, o que implica considerar perspectivas para o seu desenvolvimento pretendido nos âmbitos social, econômico, cultural e político.

Contudo, pode-se dizer que a tendência de eficientismo social e verticalização curricular que define a formulação das políticas educacionais em curso no Brasil, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, nas quais a Educação Integral ocupa lugar central, compromete uma perspectiva de escola que se percebe como integrada a um determinado território social e que nele encontra elementos que contextualizam e dão sentido ao projeto formativo almejado. Igualmente, deslegitima saberes e lógicas educativas que escapam ao domínio de competências, enfraquecendo o protagonismo e a criatividade como princípios de autorias docentes e discentes na construção de experiências educativas mais críticas, dinâmicas e colaborativas com os entre lugares na/para além da escola. Em consequência, essa tendência distancia-se de uma concepção de escola justa e plural uma vez que, ao induzir a padronização curricular, alimenta o fetiche da homogeneização. Cabe questionar, assim, o que tem sido proposto em nome da Educação Integral no discurso oficial, mas também quais são as alternativas viáveis para (re) fundar esse princípio na defesa de uma escola socialmente integradora e pedagogicamente capaz de mobilizar e integrar dimensões do desenvolvimento humano com vistas à formação de sujeitos críticos, participativos e engajados em um projeto de sociedade democrática.

O presente dossiê – que temos a honra de apresentar – foi estruturado pelo objetivo de reunir produções acadêmicas nacionais e internacionais sobre os diferentes sentidos de Educação Integral e suas derivações em experiências de implementação da Escola em Tempo Integral, reconhecendo a pluralidade de enfoques e as contradições inerentes à agenda das políticas educacionais contemporâneas. Dessa forma, os textos que o compõem aportam contribuições significativas para a leitura

crítica do lugar construído para a Educação Integral no campo da Pedagogia e na formulação de políticas públicas.

O artigo intitulado *Educação Integral e Democracia*, de autoria de Renata Gerhardt de Barcelos e Jaqueline Moll, situa o debate na perspectiva das lutas pela democratização da educação escolar no Brasil, percorrendo contribuições de importantes referenciais no debate nacional, a exemplo de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Maria Nilde Mascellani. A partir disso, explicita movimentos de construção de políticas para a ampliação da jornada escolar em sua relação com projetos de sociedade. Sara Mónico Lopes, Jenny Gil Sousa e Maria Antónia Barreto, autoras do artigo *Educação Permanente, intervenções e desenvolvimento no Ensino Superior*, também assumem a Educação Integral como um princípio para a democratização da educação, associando-a à multiplicidade de contextos, sujeitos e estratégias educativas para valorizar experiências de aprendizagem que se refletem em possibilidades de desenvolvimento integral das pessoas. O artigo pauta-se por um estudo de caso da oferta formativa em uma universidade portuguesa.

No artigo *Didática e Educação Integral: perspectivas de professoras/es de escolas públicas na Paraíba*, José Leonardo Rolim de Lima Severo empreende um argumento sustentando que, como princípio pedagógico, a Educação Integral demanda ser traduzida didaticamente em elementos organizadores do ensino consonantes com a perspectiva de aprendizagem como desenvolvimento integral das pessoas. O autor sistematiza o argumento a partir de pesquisa desenvolvida junto a docentes de escolas públicas no estado da Paraíba, explorando sentidos e modos de ação articulados ao planejamento, às metodologias de ensino e às estratégias de avaliação mobilizadas por 162 sujeitos.

Os sentidos constituem uma categoria central na reflexão desenvolvida por Dinora Tereza Zucchetti e Jeane Félix da Silva, autoras do artigo *Sentidos de educação integral de docentes e familiares: uma discussão sobre o direito à*

*educação*. A partir do princípio da dialogia, as autoras exploram sentidos atribuídos a experiências de educação integral em duas escolas públicas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre que trabalham com jornada escolar de tempo ampliado. Ressalta-se a importância do compromisso ético da escola com o direito a aprender e a relevância de práticas educativas inspiradas por uma pedagogia capaz de integrar sujeitos, saberes e territórios.

O mote da construção de relações comunitárias entre a escola e seus contextos se faz presente na reflexão desenvolvida por Rodrigo Manoel Dias da Silva, autor do texto *Escola, relações locais e construção de comunidade: ensinar e aprender sobre o território municipal nos anos iniciais da escolarização*. O autor discute como o ensino de Ciências Humanas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas do Rio Grande do Sul aborda o território municipal e relações comunitárias. A base empírica da reflexão advém de dados coletados junto a professoras mediante a realização de entrevistas semiestruturadas. O texto aponta a potencialidade dos saberes das Ciências Humanas na configuração de currículos que ensejem a valorização dos territórios e o engajamento dos atores escolares em projetos de desenvolvimento comunitário, um aspecto da Educação Integral.

A implementação de modelos de escola de tempo integral, ou de “tiempo completo”, como usualmente se utiliza em contextos de fala hispânica, tem desdobrado desafios que impactam as condições de trabalho docente. Assim como constata pesquisas sobre o trabalho docente em escolas de tempo integral no Brasil, o estudo de Fernando Iván Ceballos Escobar evidencia o paradoxo entre as expectativas de aprendizagem e as condições de trabalho docente em escolas da região de Colima, no México. O artigo intitulado *Ampliar el horario y disminuir las condiciones de trabajo docente* analisa efeitos trazidos pela implementação da jornada escolar ampliada na vida pessoal e profissional de docentes do Ensino Fun-

damental. Sob condições que dificultam seu trabalho, as/os docentes tendem a se mobilizar coletivamente na busca por alternativas, embora não sejam suficientemente articuladas para modificar o cenário de políticas públicas. Também o artigo intitulado *O trabalho docente no contexto das escolas cidadãs da Paraíba*, de Hedgard Rodrigues da Silva e Dalila Andrade Oliveira, colabora com a compreensão sobre os impactos das políticas adotadas no estado paraibano nas dimensões administrativas e pedagógicas das escolas, revelando a influência de discursos privatizantes e de mecanismos de regulação pela via da meritocracia, da responsabilização e da instabilidade do trabalho de professoras/es.

No artigo *La educación con perspectiva de género para la formación integral del alumnado*, elaborado por Rocío Cárdenas Rodríguez, Gema Otero Gutierrez e Maria Carmen Monreal Gimeno, se discute como o não-enfrentamento da desigualdade de gênero perpetua limitações estruturantes em todas as esferas do processo educativo. Defendendo que a educação para as relações de gênero é uma dimensão nuclear da formação integral na escola, as autoras estabelecem princípios e diretrizes para a construção de estratégias coeducativas marcadas pela não diferenciação de meninas e meninos, garantindo um enfoque inclusivo e cooperativo capaz de desconstruir estigmas sexuais e de gênero.

Experiências de implantação de jornada escolar ampliada e de modelos de escola de tempo integral são analisadas pelos artigos: *Programa Mais Educação: indução e descontinuidade*, de Carlos A. Diniz Junior e Saraa César Mól; *O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas como garantia do direito à educação como desenvolvimento humano*, de Angela M. G. de Oliveira e Zilda Gláucia Elias Franco, e *Privatização do currículo e fomento ao empreendedorismo juvenil: uma análise do ensino médio de tempo integral na rede estadual do Rio de Janeiro*, de Carlos Soares Barbosa e Filipe Cavalcanti. Os textos convergem para o entendimento de que as políticas que visam im-

plementar modelos de escola de tempo integral e de ampliação de jornada escolar são pautadas por interesses neoliberais que obstaculizam a construção de uma escola atenta ao seu papel de promotora do desenvolvimento humano e da justiça social.

A problemática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é tratada por três trabalhos. O artigo intitulado *As percepções de docentes sobre o ensino médio integrado: projetos em disputa*, de Ana Kelly Arantes, Sandra S. Della Fonte, Talita E. Andrade Soares e Denilson J. Marques Soares, destaca como 1.077 professores/as de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se posicionam em torno do ideário que sustenta o ensino praticado nesses Institutos, sinalizando a coexistência de diferentes projetos societários que levam a concepções diversas sobre o trabalho docente e suas relações com questões sociais mais amplas. Já o artigo intitulado *A dimensão afetiva na formação integrada da educação profissional*, de Claudia Lima e Dinamara Feldens, focaliza, a partir de um estudo documental e bibliográfico, a importância dos afetos e suas implicações nas aprendizagens, argumentando que se situam em uma dimensão do processo formativo privilegiada para a (re)construção do princípio da integralidade no Ensino Médio Integrado. Ana Cláudia Ferreira e Maria de Fátima Rodrigues Pereira, autoras do artigo *O Ensino Médio Integrado ao Técnico: revisão sistemática (2013-2019)*, desenvolvem uma metassíntese de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* sobre o tema, concluindo que, embora a produção acadêmica sinalize uma potencialidade emancipatória na integração, se faz necessária uma agenda de resistência às exigências impostas pelo capital, as quais negam o ideário da transformação social. O artigo intitulado *Formação continuada em uma escola de educação integral em tempo integral*, de Silvana Capobiango e Vâ-

nia F. Angelo Leite, oferece contribuições para o debate sobre processos formativos e a construção de saberes docentes na perspectiva da escola como comunidade de práticas. A partir de pesquisa realizada em uma escola situada no município de Niterói-RJ, as autoras sinalizam possibilidades de configuração de espaços para formação continuada que ampliam repertórios das professoras, de modo que possam assumir a autoria curricular para além das prescrições advindas da Base Nacional Comum Curricular.

Na seção estudos, Débora Luana Kurz e Everton Bedin apresentam o artigo *O ensino de ciências nos anos iniciais: um panorama das pesquisas nacionais*, que tem por objetivo analisar as contribuições das pesquisas realizadas sobre o Ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino fundamental, no período de 2009-2019, a partir de um Estado do Conhecimento realizado na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES.

Finalmente, cabe ressaltar que, em um contexto de paradoxos, os sentidos de Educação Integral precisam ser disputados desde uma perspectiva pedagógica crítica e progressista de sociedade. Consideramos que os artigos que compõem o dossiê pavimentam com referências plurais um caminho de reflexões para que, como pesquisadoras/es e docentes, estejamos atentos às promessas inovacionistas embutidas nas políticas de/para a Educação Integral, reconhecendo as contradições que se instalam no seio do seu processo de formulação, execução e avaliação. Assumir a Educação Integral e em Tempo Integral como princípio para a construção de uma escola socialmente justa e potencializadora do desenvolvimento humano desdobra a necessidade de construção de uma Pedagogia Integradora capaz de articular sujeitos, saberes e territórios no empreendimento coletivo de transformar realidades comunitárias.

# EDUCAÇÃO INTEGRAL E DEMOCRACIA: CONTEXTOS, REFERÊNCIAS E CONCEITOS EM UM CAMPO EM DISPUTAS

*Renata Gerhardt de Barcelos\**  
*EMEF Professora Ana Íris do Amaral*  
<https://orcid.org/0000-0003-2973-4094>

*Jaqueline Moll\*\**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
<https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

## RESUMO

O propósito deste artigo é abordar a Educação Integral, desde a perspectiva das lutas pela democratização da educação escolar no Brasil, tendo como arcabouço preceitos contidos na Constituição Federal de 1988 – sobretudo o objetivo da educação nacional em relação ao pleno desenvolvimento da pessoa, a partir de uma análise bibliográfica. Para tanto, retoma aspectos da contribuição histórica de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Maria Nilde Mascellani para a construção da escola universal, laica, pública e de formação humana integral. Sublinha as relações entre educação e democracia e recupera a memória recente das políticas públicas, sobretudo do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação, explicitando um horizonte de disputas que dizem respeito não só ao trabalho das instituições escolares, mas ao próprio projeto de sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Políticas Públicas. Educação Básica.

## ABSTRACT

### INTEGRAL EDUCATION AND DEMOCRACY: CONTEXTS, REFERENCES AND CONCEPTS IN A FIELD IN CONTEST

The purpose of this manuscript is to address Integral Education, from the perspective of struggles for the democratization of school education in Brazil, based on precepts contained in the Federal Constitution of 1988 – mainly the objective of national education in relation to the full development of the person, based on a bibliographical analysis. For this, it addresses aspects of the historical contribution of Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire and Maria Nilde Mascellani for the construction of a universal, secular and public school, with

\* Doutora em Educação em Ciências (UFRGS). Docente dos anos iniciais e gestora da Rede Pública Municipal de Porto Alegre. Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação Integral na Escola e na Sociedade: Sujeitos, Territórios, Dimensões e Interfaces. Porto Alegre, RS Brasil. E-mail: [renatagbarcelos@yahoo.com.br](mailto:renatagbarcelos@yahoo.com.br)

\*\* Pós-Doutora em Educação (PUC/RJ). Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Integral na Escola e na Sociedade: Sujeitos, Territórios, Dimensões e Interfaces. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: [jaquelinemoll@gmail.com](mailto:jaquelinemoll@gmail.com)

integral human formation. Highlights the relationship between education and democracy and recovers the recent memory of public policies, especially the More Education Program and the New More Education Program explaining a horizon of disputes that concern not only the work of school institutions but the project of society itself.

**Keywords:** Integral Education. Public Policies. Basic Education.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN INTEGRAL Y DEMOCRACIA: CONTEXTOS, REFERENCIAS Y CONCEPTOS EN UN CAMPO EN CONFLICTOS

El objetivo de este artículo es abordar la Educación Integral, en la perspectiva de las luchas por la democratización de la educación escolar en Brasil, teniendo como marco los preceptos contenidos en la Constitución Federal de 1988 - sobre todo el objetivo de la educación nacional en relación con el pleno desarrollo de la persona, a partir de un análisis bibliográfico. Para ello, retoma aspectos de la contribución histórica de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire y Maria Nilde Mascellani a la construcción de la escuela pública universal, laica, y de la formación humana integral. Subraya la relación entre educación y democracia y recupera la memoria reciente de las políticas públicas, en especial del Programa Mais Educação y del Programa Novo Mais Educação, revelando un horizonte de disputas que conciernen no sólo al trabajo de las instituciones educativas sino al proyecto mismo de la sociedad.

**Palabras clave:** Educación Integral. Políticas Públicas. Educación Básica.

## Introdução

A ideia de uma Educação Integral vem ganhando espaço nos debates educacionais com mais intensidade há alguns anos no Brasil, embora esteja presente nas lutas pela democratização da educação brasileira desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932<sup>1</sup>. No contexto histórico das primeiras décadas de construção da República – em um país caracterizado pela estrutura abissalmente desigual construída por séculos de violência colonial contra os povos originários e contra os povos africanos escravizados e trazidos à força para o Brasil –, a luta por uma escola pública, gratuita, universal, laica e integral deve ser compreendida como profundamente revolucionária.

Com diferentes expressões nas políticas educacionais dos períodos de afirmação demo-

crática ao longo destes 90 anos (1932-2022), a perspectiva de uma Educação Integral passou a ocupar novamente o centro das reflexões a partir do ano de 2007, com a construção e implementação do Programa Mais Educação<sup>2</sup> – programa federal indutor de uma agenda de ampliação da jornada escolar diária, associada a reformulações curriculares e articulações extraescolares, na perspectiva de uma formação humana integral ou do pleno desenvolvimento da pessoa, garantido na Carta Constitucional de 1988, como objetivo primeiro da educação brasileira, em seu artigo 205.

1 Movimento que defendeu a importância da ciência, a necessidade de uma educação integral e foi um importante estímulo para o processo de formação dos educadores.

2 O Programa Mais Educação (PME) foi uma política pública do governo federal, implementada no período 2007-2016, que chegou a mais de sete milhões de estudantes e 60 mil escolas da rede pública no país, segundo dados do INEP (2017). A ampliação de tempo da jornada escolar e a mobilização de ações e reflexões no campo da educação integral possibilitaram muitas reformulações curriculares na perspectiva da formação plena dos estudantes.

Expressões como educação integral, escola integral, escola de tempo integral ou escola de turno integral passaram a ser costumeiramente usadas por gestores, políticos e educadores como se constituíssem um campo homogêneo de compreensão e de ação político-pedagógica.

Necessário afirmar que *educação integral*, historicamente, na educação brasileira, revela-se como um conceito imerso em profundas disputas entre forças que correspondem a diferentes e divergentes concepções e projetos de sociedade.

Para compreender os processos de disputa envolvendo o conceito de educação integral é preciso olhar para a história da educação brasileira e, sobretudo, para as políticas públicas que foram se constituindo, tendo como perspectiva a garantia do direito à educação, bem como as condições materiais das escolas, a qualidade da formação humana e as diferentes dimensões e campos de conhecimentos implicados. Assim, este trabalho propõe um estudo teórico-reflexivo sobre o tema proposto.

Entendemos que a construção de uma sociedade democrática efetivar-se-á na consecução dos preceitos e princípios contidos na Constituição Cidadã de 1988, que dialogam com uma educação efetivamente integral, desde o conceito de dignidade da pessoa humana, fundamento do estado democrático de direito, e com os objetivos fundamentais da República: erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Portanto, abordaremos o conceito de educação integral considerando a organicidade da relação entre educação, escola, sociedade e democracia, bem como a contribuição efetiva de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Maria Nilde Mascellani, cujo pensamento e obra contribuíram inestimavelmente para a constituição deste campo. Partindo destas matrizes, apontaremos elementos do Programa Mais Educação, que efetivou uma agenda

indutora da política de educação integral no período de 2007 a 2016, interrompida pela ruptura institucional protagonizada por forças conservadoras que destituíram a presidenta Dilma Roussef, legitimamente eleita (2010) e reeleita (2014) para governar o Brasil.

A história da construção da democracia entrelaça-se à própria história da educação brasileira. As interrupções e desvios nas políticas educacionais representam as descontinuidades dos processos democráticos, vivenciadas desde a proclamação da República.

## Educação integral, história e democracia: alguns apontamentos

O conceito de educação integral foi se constituindo a partir das lutas de muitos atores; assim, se faz imprescindível compreender como esses processos ocorreram ao longo das décadas e sua relação com a luta por democratização do acesso e qualificação da educação pública.

Um nome imprescindível nesta luta é o de Anísio Teixeira, advogado baiano que se fez educador e que, durante décadas, nos períodos democráticos, esteve à frente de muitos embates pela educação pública, integral e de qualidade. Nos seus enfrentamentos, desde a década de 1920, no governo do estado da Bahia, já propunha reflexões pedagógicas na perspectiva de uma formação humana ampla e para todos e todas.

Em suas publicações emblemáticas, como *Educação não é privilégio*, de 1957, e *Educação é um direito*, de 1968, podemos encontrar as raízes históricas da formulação que ganha forma legal e de direito na Constituição Federal, em seu Artigo 205<sup>3</sup> e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

3 Artigo 205: “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Uma proposta educacional que tenha como objetivo o pleno desenvolvimento das pessoas só é possível a partir de uma educação que expanda seus horizontes, configurando, por um lado, um currículo que promova todas as áreas: artes, cultura, esportes, ciência etc. e todas as dimensões do desenvolvimento: ética, estética, cognitiva, emocional, motora, etc. e, por outro, articule-se a partir da identidade e das forças vivas do território, de tal forma que mobilize atores, instituições e outras políticas, de forma intersectorial.

A trajetória de Anísio Teixeira está ligada a grandes marcos e obras, tanto na Bahia quanto no Rio de Janeiro e em Brasília, onde efetivou planos construindo escolas, universidades e consolidando projetos afirmativos de uma educação de qualidade, pensando simultaneamente questões relativas ao financiamento, a legislação, a formação de professores, a infraestrutura física, a organização curricular e pedagógica, na perspectiva de uma *escola universal de dia completo e de currículo integral*.

No campo da formação de professores, no qual Anísio trabalhou com intensidade, pois entendia ser estrutural para as mudanças necessárias e imprescindíveis na construção da escola pública de qualidade e de uma educação humana integral, propunha já naquele tempo uma formação continuada e articulada à prática cotidiana das escolas. Nas suas palavras:

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio (segundo ciclo da educação média), com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral, que a atual

fase de conhecimentos humanos está a exigir. (TEIXEIRA, 2007, p. 203).

Seu trabalho na esfera pública confunde-se com os períodos democráticos, que ele denominou *intervalos democráticos da sociedade brasileira*. Neste sentido, sua incansável defesa da escola pública gerou conflitos e confrontos que o levaram ao exílio em 1935 e ao autoexílio em 1964. Apesar de seu afastamento temporário de funções governamentais, seguiu trabalhando sempre, afirmando a necessária construção da educação pública para todos como condição para a própria consolidação de uma sociedade democrática. Reflete este pensamento uma de suas frases mais populares: *só haverá democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que faz a democracia e esta máquina é a da escola pública* (TEIXEIRA, 1936).

Sua vasta obra material é um legado inspirador e duradouro que inclui a primeira Escola-Parque do Brasil, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, no bairro da Caixa D'água em Salvador, referência para o convite de trabalho que recebeu da Unesco em 1946.

Importante destacar que esta escola tornou-se referência para Educação Integral, inclusive pelo ineditismo do desenho territorial que incluía a articulação pedagógica e curricular entre escolas-classe, onde o currículo básico deveria ser trabalhado, e a escola-parque, que expandia os campos de conhecimento, as áreas de interesse e as possibilidades pedagógicas com grande espaços dedicados a arte, esporte, leitura, vivência com a natureza e às experiências de vida, como por exemplo a cozinha experimental.

No Rio de Janeiro, embalado pelos pressupostos deweyanos, Teixeira cria um número significativo de escolas, levando para os rincões mais longínquos a possibilidade de acesso a espaços escolares dignos e pedagogicamente significativos. Do mesmo modo, na recém-criada capital federal, a partir de 1960, propõe um arrojado e audacioso plano de escolas-parque e escolas-classe que, no traçado urbanístico e arquitetônico de Lucio Costa e Oscar Niemeyer,

entrelaçam-se à esperança de um país democrático, inclusivo, aberto à inteligência de seu povo. Assim, as escolas-parque e as escolas-classe de Brasília figuravam entre os jardins de Burle Max, a arte de Athos Bulcão, as praças, parques, bibliotecas e centros culturais que, nas super-quadras, desenhariam outro porvir para a população brasileira.

Sua trajetória foi de muitos “fazimentos”, como diria Darcy Ribeiro, que em parceria com ele fundou a Universidade de Brasília e participou dos debates referentes à criação da primeira LDBEN, em 1961, e do primeiro Plano Nacional de Educação, em 1962. Além disso, seguiu seu percurso à frente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ocupou o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a partir de onde prospectou os Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais (CBPE), propondo espalhar pelo Brasil centros de estudos que permitissem compreender e sistematizar a obra educacional cotidiana de milhares de professores e professoras. Entre muitas atribuições, foi Reitor da Universidade de Brasília e integrou o Conselho Federal de Educação, seguindo sempre com muitos estudos e produções intelectuais.

A ruptura democrática de 1964 provocada pelo golpe civil-militar interrompe os avanços que vinham sendo construídos para que o conjunto da população tivesse acesso, pelo menos, a alimentação, moradia e escola. Interrompe, portanto, um caminho que certamente teria nos trazido a um presente muito diferente deste que vivenciamos.

Apesar das tentativas de silenciamento, o legado de Anísio seguiu eloquente, abrangendo obras físicas, políticas e pedagógicas e inspirando as novas gerações para as necessárias, e cada vez mais urgentes, transformações da educação do nosso país.

Anísio propõe uma reflexão profunda sobre o *modus operandi* da escola, mobilizando para a formação de estudantes autônomos, participantes efetivos no processo de construção dos

conhecimentos, o que podemos entender como cerne de uma proposta de educação integral:

Em resumo, o erro capital da pedagogia tradicional está no *isolamento* em que a escola e o programa se colocaram diante da vida. Aprender é uma função normal da criança e do homem. Mas, por isso mesmo, não se pode exercer senão na matriz da própria vida e dentro de certas condições essenciais. Essas condições devem ser atendidas, e não removidas. Primária entre todas, ela está à intenção de quem vai aprender. A vontade da criança ou do adulto é imprescindível para que o aprendizado seja real e integrado à própria vida. Seja um cálculo de aritmética, ou seja, uma habilidade manual, a determinação de aprender é que faz com que as mesmas sejam aprendidas. (TEIXEIRA, 2000, p. 66).

Anísio Teixeira cria uma grande escola de pensamento educacional democrático, inspirando figuras também fundamentais para a educação brasileira, como Paulo Freire e Darcy Ribeiro, que comungam, adensam e amplificam, com diferentes contribuições, a perspectiva de uma escola pública, popular e integral.

O conjunto de sua obra pedagógica expõe uma crítica contundente às práticas escolares arcaicas, centradas na exposição de conteúdos, sem articulação com a vida e mantenedoras dos índices absurdos de fracasso e exclusão escolar. Nesta perspectiva, sua obra física propõe a escola básica como *universidade da infância*, com tempos e espaços ampliados e pensados para a garantia de uma educação que dialogue com a vida:

Deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno, nos quatro anos do seu curso atual e nos seis anos a que se deve estender, uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho, de julgamento moral e intelectual. (TEIXEIRA, 1957, p. 7).

Anísio referia-se aos exames de admissão, que vigoraram no Brasil até a LDBEN de 1971 e constituíam um marco para a exclusão de estudantes que não conseguiam acessar o

ensino ginásial, atuais anos finais do ensino fundamental.

A reflexão acerca da exclusão e do fracasso escolar de milhões de crianças e jovens das classes populares, tomados como resultado de problemas e dificuldades individuais ou sociais, precisa ser considerada central para a construção de uma educação integral que só se efetiva na medida da universalização do acesso, da permanência e da qualidade da trajetória escolar, garantida pela Emenda Constitucional 59/2009, dos 4 aos 17 anos – portanto, abrangendo toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

No contexto contemporâneo, de naturalização de uma miríade de testes avaliatórios, classificadores de boas e más escolas, pouco usuais na perspectiva de uma avaliação diagnóstica, processual e formativa, descolada da avaliação das condições de funcionamento das escolas e de fatores sociais relevantes, como a escolaridade dos pais, retomar esta reflexão, mais do que necessário, se faz urgente. A questão que se coloca remete ao sentido do processo de educação e de escolarização no próprio projeto de construção de uma sociedade democrática e livre, portanto a avaliação precisa retomar uma perspectiva de acompanhamento e de revisão permanente do trabalho escolar.

O conjunto da obra anisiana ajuda-nos a pensar a educação integral como condição para a garantia do direito ao desenvolvimento pleno das crianças e dos jovens, sendo a escola um meio para a materialização desse direito. Por isso, necessitamos de uma escola que compreenda a diversidade, que valorize as mais variadas competências e que respeite e estimule os tempos e processos de cada educando/estudante.

Darcy Ribeiro também teve papel muito relevante no debate e na qualificação de uma perspectiva de educação integral, assumida desde o reconhecimento das profundas desigualdades da sociedade brasileira e, portanto, articulada a outras políticas sociais e educacionais. Nas trilhas abertas por Anísio Teixeira

e na convivência que tiveram, sobretudo no intervalo democrático que caracterizou um período de auspiciosa reconstrução nacional, especialmente nos governos Juscelino Kubitschek e João Goulart, que resultou, entre outras obras, na materialização da Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro estabeleceu as bases para a grande obra que os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) representaram, décadas depois, no contexto da reconstrução democrática, nos anos 1980/90.

Como educador, político, etnólogo, antropólogo e escritor, foi um grande defensor do povo brasileiro e da necessidade de superar a *ninguendade* a que a maioria da população foi, historicamente, submetida. No seu retorno ao Brasil, depois do exílio imposto pela ditadura, iniciada em 1964, e tendo percorrido o mundo em colaborações democráticas, Darcy protagoniza a construção da política educacional materializada no estado do Rio de Janeiro em 506 CIEPS. Ele compreendia o papel da escola de educação integral para a garantia do real direito à educação, que transcendia o ensino de disciplinas escolares, articulando políticas sociais de saúde e assistência social para que os estudantes pudessem estar plenos para as vivências e aprendizagens escolares:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. (RIBEIRO, 1986, p.48).

O que foi entendido pelos ferozes críticos dos CIEPs como assistencialismo propiciou condições para a permanência e aprendizagens de milhares de crianças e jovens nas escolas, aliando tais condições a qualificação dos espaços, a ampliação do tempo e a mudanças nas propostas pedagógicas. A descontinuidade típica das propostas educacionais brasileiras desmontou os CIEPs e os sonhos que eles con-

tenham de uma educação pública de qualidade para as populações pobres.

A vasta obra de Paulo Freire também aponta, efetivamente, para o alargamento dos horizontes educacionais e contribui para o pensamento de uma educação integral propondo que a vida vivida seja a “matéria” a partir da qual construir o trabalho escolar: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* (FREIRE, 1989). Sua possível convivência com Anísio Teixeira, no breve período em coordenou a meta da alfabetização de adultos prevista no primeiro Plano Nacional de Educação de 1962, após sua experiência exitosa com os círculos de cultura alfabetizadores em Angicos (RN), deixou marcas na sua obra pedagógica, em que propôs uma educação a partir da vida, enraizada e complexa, vislumbrando um horizonte democrático:

O diálogo é uma exigência existencial, e, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Paulo Freire foi incansável na luta por uma educação popular, por meio do diálogo, incluindo jovens e adultos excluídos e abandonados pelo sistema educacional na dita “idade certa”, cujo aprendizado da leitura e da escrita possibilitasse outro estar no mundo:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p.261).

É fundamental, também, trazer à cena a professora Maria Nilde Mascellani, educadora

que colaborou para a construção de uma experiência significativa de educação integral nas décadas de 1950-60, no estado de São Paulo: os Ginásios Vocacionais (GVs), escolas de educação integral (para os anos finais do ensino fundamental), com jornada escolar estendida e um currículo pensado para o desenvolvimento global dos sujeitos, em suas diferentes dimensões, a partir de atividades significativas, com foco no desenvolvimento da autonomia dos estudantes:

A escola que formará o trabalhador é o lugar onde ele descobrirá várias oportunidades de aprender e saber, nos mais variados campos da atividade humana, nunca perdendo de vista a apreensão da totalidade em que se insere esta parcela de conhecimento que está sendo adquirida. Uma escola que desenvolve experiências de trabalho no campo da cultura geral e específica é aquela que oferece um amplo horizonte de opções e de formação e realização. Só o trabalho assim entendido é capaz de se constituir em princípio de construção integral dos indivíduos e da vida social. (MASCELLANI, 2010, p. 56).

O *viver experiências* apresentado por Maria Nilde corrobora a perspectiva de uma educação integral, permitindo a construção de um pensar enraizado no tempo e no espaço dos estudantes e em diferentes experiências formativas. Tais processos podem construir a cidadania ativa necessária para as mudanças sociais democráticas.

Esta breve retomada histórica contribui para o reencontro com os ideais e referências de educadores que pensaram a educação como estrutural para um projeto de Brasil soberano. Fazem-nos refletir acerca da relação direta entre o *modus operandi* da educação escolar e o projeto de desenvolvimento do país.

Em comum, percebemos que os embates travados por eles caminham na mesma perspectiva, da defesa de uma educação para todos e todas, com qualidade, considerando seus contextos, respeitando suas singularidades, desafiando a estrutura secular de exclusão e desigualdade que atravessa a escola porque está presente na sociedade brasileira.

Em comum também o fato de que Anísio, Paulo, Darcy e Maria Nilde foram perseguidos e exilados pelo obscurantismo dos tempos despóticos que o Brasil viveu e Anísio Teixeira foi assassinado em 1971. Estas memórias precisam estar vivas para que possamos entender a força de suas ideias, proposições e obras.

A Educação Integral como a entendemos e na perspectiva histórica trazida para esta reflexão não pode ser compreendida fora do contexto das lutas democráticas por uma educação pública, laica, universal e de qualidade socialmente referenciada – portanto, articulada à vida em comunidade, nos territórios em que estão as populações.

As crises na democracia brasileira afetaram, como não poderia deixar de ser, a trajetória de construção de uma escola universal de educação integral. Podemos refletir acerca da relação de causalidade: a tentativa de construir a educação para o povo, articulada nas décadas de 1930, 1950/60 e nos anos recentes, que antecederam as rupturas democráticas de 1937, 1964 e 2016, foi determinante para as reações autoritárias.

Por conseguinte, a luta pela educação integral precisa ser compreendida no bojo da luta pelo direito à educação, na perspectiva das palavras de Anísio Teixeira:

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. (TEIXEIRA, 1996, p.60).

## Programa Mais Educação: a política pública mais recente de Educação Integral

O Programa Mais Educação<sup>4</sup> foi uma política

4 O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17 de 2007 (BRASIL, 2007) e integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

pública federal iniciada em 2007 e interrompida em 2016<sup>5</sup>. Pensada e produzida por muitas mãos e instituições, sob a coordenação do Ministério da Educação, tinha entre seus objetivos ser um programa indutor da Educação Integral no país. Na sua concepção carregava as matrizes do pensamento educacional de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Maria Nilde Mascellani, basilares para o desenvolvimento de projetos educacionais que buscaram romper com a organização da escola dual, arcaica, seletiva, conteudista e excludente. Portanto, há que se sublinhar a perspectiva deste programa indutor, em colaboração com outras ações do Ministério da Educação e outras áreas do governo federal, à época, para efetivar o princípio constitucional da *igualdade de condições de acesso e permanência na escola*, conforme previsto no inciso I, artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A ampliação do tempo diário na escola, com atividades diversificadas implementadas, a partir de uma ampla gama de possibilidades que consideravam simultaneamente as dimensões do desenvolvimento humano, os campos do conhecimento e a articulação com os territórios de vida dos estudantes podem ser considerados os princípios básicos desta ação governamental, que foi a primeira a ser desestruturada, no âmbito do MEC, depois da ruptura institucional de 2016.

É possível observar no documento Passo a Passo (BRASIL, 2011) que o Mais Educação olhava para as diversas áreas ao apresentar a perspectiva de *macrocampos* como uma nova forma de organização dos campos de conhecimento, das práticas sociais e culturais e dos temas de interesse e identidade das diferentes populações, possibilitando a reflexão sobre as propostas curriculares em cada território. Desse modo, colocava-se na perspectiva contrária de um currículo colonial e homogêneo, ditado, via de regra, por interesses de grupos que historicamente, dominaram a cena econômica, política e cultural do país.

5 O PME foi suspenso em 2016, 40 dias após a destituição do governo da presidenta Dilma Rousseff.

A título de registro da memória do Mais Educação, é importante mencionar que os macrocampos foram sendo construídos e reconstruídos à luz da reflexão sobre a própria implementação do programa. Tal aspecto aponta para o caráter dialógico que caracterizou o Programa Mais Educação, desde a sua proposição.

Dessa forma, em 2007, na proposta inicial, dez macrocampos foram apresentados: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica<sup>6</sup>. Cada escola poderia escolher macrocampos e atividades específicas, de acordo com interesses e demandas de sua realidade. A título de exemplo, no macrocampo de Cultura e Artes havia a possibilidade de implementar atividades como o teatro, a música, a dança, entre outras; já no macrocampo Educomunicação, poderiam ser desenvolvidas atividades de rádio ou jornal escolar, entre outras.

Em 2010, no contexto de um grande programa de Educação no Campo<sup>7</sup>, constituiu-se uma proposta específica para as escolas do campo, consideradas as particularidades das populações tradicionais – os povos indígenas (nossos povos originários) e os povos quilombolas (remanescentes dos grupos escravizados), e também povos ribeirinhos, das áreas de assentamentos, entre outras populações com peculiaridades históricas, identitárias e territoriais. Importante ressaltar os macrocampos Memória e História das comunidades tradicionais<sup>8</sup> e Agroecologia, construídos em

diálogos com movimentos sociais.

Com a expansão do Programa, progressivamente demandado pelas escolas e redes de ensino, os macrocampos passaram a ser: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Esporte e Lazer<sup>9</sup>.

Importante relembrar que o macrocampo denominado Acompanhamento Pedagógico foi objeto de muitas discussões pois, para alguns, seria o espaço do chamado “reforço escolar”, sobretudo visando à preparação para provas de português e matemática realizadas pelas avaliações de larga escala em âmbito federal – mas também em âmbito estadual e municipal, em alguns casos. Prevaleceu, no contexto de implementação do Programa Mais Educação, uma perspectiva mais ampla e contextualizada dos saberes destas áreas do conhecimento, como demonstra o Caderno específico do macrocampo Acompanhamento Pedagógico:

Dentre as diversas alternativas de organização didático-pedagógica – Centros de Interesse, Oficinas Temáticas, Temas Geradores – que podem ser utilizadas no desenvolvimento de quaisquer atividades educativas, os Projetos de Trabalho podem oferecer elementos interessantes, se quisermos contemplar a articulação e a integração entre todas as áreas de conhecimento e as experiências educativas que acontecem a partir da escola. O princípio da interdisciplinaridade, que sustenta essa forma de organizar o processo educativo, favorece o diálogo entre os diversos agentes e as diferentes ações voltadas à Educação Integral. (2012, p.13)<sup>10</sup>.

Também no Caderno de Alfabetização en-

6 Para maior detalhamento dos macrocampos acessar o documento **Programa Mais Educação: passo a passo** (BRASIL, 2009). [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192#:~:text=o%20Passo%20a%20Passo%20do,de%20vincular%20aprendizagem%20e%20vida](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192#:~:text=o%20Passo%20a%20Passo%20do,de%20vincular%20aprendizagem%20e%20vida).

7 Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

8 Macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e

Memória e História das Comunidades Tradicionais.

9 Para maior detalhamento dos macrocampos, acessar o **Manual Operacional de Educação Integral** (BRASIL, 2013).

10 Este material constitui a Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação publicados pelo MEC; contudo, a partir de 2016 o acesso de alguns destes documentos foi interrompido. Ver [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8206-acompanhamento-pedagogico-final-versao-preliminar-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8206-acompanhamento-pedagogico-final-versao-preliminar-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192).

contramos princípios teóricos que apontam para a amplitude do trabalho proposto:

Uma abordagem psicogenética do processo de alfabetização tem, como referência teórica principal, a epistemologia genética de Jean Piaget aplicada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky à investigação da aprendizagem da escrita. É comum que as práticas pedagógicas que assumem essa perspectiva agreguem também uma compreensão interacionista da aprendizagem baseada na concepção de construção social da mente de Vygotsky e na pedagogia de Paulo Freire. (2012, p.21)<sup>11</sup>.

Fruto de uma ampla articulação com os estados e municípios e com outros Ministérios, as alterações que foram sendo realizadas apontavam o resultado de escutas feitas nos territórios. O diálogo permanente foi decisivo para o enraizamento da perspectiva de uma educação integral, que muitos municípios continuaram, com recursos próprios, depois da interrupção do Programa Mais Educação, originando programas municipais de educação integral, em escolas de dia completo.

Cabe destacar também o sentido de articulação intersetorial presente no Programa Mais Educação desde a sua proposição, pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril, no ano de 2007, sob a coordenação do MEC porém desenvolvido em articulação com o Ministério da Cultura, dos Esportes e do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Nos anos de sua implementação, outros Ministérios, como Saúde e Meio Ambiente, e Secretarias, como Igualdade Racial e Mulheres, somaram-se ao esforço de pensar os processos educativos à luz das políticas específicas, a partir de ações conjuntas nos territórios.

Necessário apontar, neste sentido, a articulação potente construída nos territórios com escolas que recebiam números expressivos de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, cuja condicionalidade de frequência à escola foi fundamental para a permanência e continuidade nos estudos de meninas e meninos que chegaram, pela primeira vez em seus

11 Ibid.

grupos familiares, ao ensino médio – e muitos à Universidade.

O dismantelamento, pelas forças reacionárias, do trabalho intersetorial conjunto, com base na vida e nas demandas dos territórios, reforçou a perspectiva de que o caminho trilhado estava produzindo resultados para enfrentamento das históricas desigualdades sociais e educacionais.

O contexto regressivo e distópico do Brasil nos últimos anos apontou, também, a necessidade de retomada e ampliação, por exemplo, de um macrocampo específico de investigação e espírito científico, isto é, de focar especificamente o desenvolvimento da Ciência, não apenas como área específica do conhecimento, mas também como construção de uma *perspectiva perguntadora diante da vida*, como nos ensinou Paulo Freire em seu livro **Por uma Pedagogia da Pergunta**. O grande movimento de negação da ciência que vivemos nos últimos anos, com a pandemia do COVID-19<sup>12</sup>, amplia a reflexão sobre esta necessidade e sobre o papel da escola na luta contra o negacionismo.

O Programa Mais Educação abriu possibilidades de práticas diferenciadas em milhares de escolas pelo país, promovendo a articulação da escola com outros espaços culturais e sociais como os museus, as bibliotecas, os observatórios astronômicos, as praças e os parques, bem como com o patrimônio imaterial de saberes e práticas culturais como a capoeira, a ioga e a meditação.

Parte destas práticas e experiências estão registradas em muitos trabalhos acadêmicos e pesquisas, a exemplo das teses de doutorado de José Nildo Oliveira Soares, “Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral” (2020) defendida na PUC-SP, e de Patricia Moulin Mendonça, “O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa

12 Uma doença respiratória extremamente contagiosa, causada pelo coronavírus. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia.

Mais Educação” (2017), defendida na UFMG, e das dissertações de mestrado de Paula Cortinhas de Carvalho Becker – “Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor” (2015), defendida na UFSC, e de Renata Gerhardt de Barcelos – “A educação integral e a iniciação científica: interfaces e desenvolvimento pleno” (2021), defendida na UFRGS. Os trabalhos referidos são parte da produção acadêmica que apresenta experiências relevantes relacionadas a Educação Integral. Apontam caminhos possíveis para a materialização de uma educação humanizada, democrática e de horizontes ampliados.

Compreender o que foi o Mais Educação nos ajuda entender as disputas estabelecidas neste campo, as quais explicitam diferentes projetos de sociedade. A redução de educação integral à escola de tempo integral ou de turno integral, em que se oferece aos estudantes mais do mesmo, isto é, sem mudanças estruturais e de práticas pedagógicas que não refletem um currículo humanizado, precisa ser explicitada e enfrentada, sob pena de nos mantermos alijados tanto na prática cotidiana das escolas, quanto na elaboração das políticas educacionais, do largo horizonte de formação humana defendido e praticado, ao longo da nossa história, por aqueles que compreendem a relação entre escola e democracia.

## As políticas públicas de educação integral, suas discontinuidades e perspectivas

As políticas públicas têm um papel fundamental e determinante para a garantia dos direitos da população. Das políticas para a Educação Integral, no nosso país, pode-se apontar o Programa Mais Educação, até o presente momento o de maior abrangência em termos de número de escolas e municípios, como ação do governo federal que objetivou promover a ampliação e a qualificação dos tempos, espaços

e oportunidades educativas nas instituições escolares, em especial para as crianças e jovens filhos das classes populares.

Miguel Arroyo, interlocutor na construção do Programa Mais Educação, apresenta uma importante preocupação com o direito ao tempo a mais de que os nossos estudantes necessitam:

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à Educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço de consciência do direito a mais tempo de educação. (ARROYO, 2012, p. 33).

Neste mesmo prisma, Anísio Teixeira já demonstrava esta preocupação na década de 1930, pois via a educação como direito social e, por isso, argumentava que as escolas deveriam promover uma formação completa e precisavam estar dispostas a reorganizar seus tempos e espaços:

Daí o relevo impressionante que ganhou o movimento educativo. Estamos com responsabilidades dobradas diante do fracasso por que as instituições tradicionais de educação estão passando com o advento da nossa era. E tais deveres se refletem, sobretudo, nos responsáveis pela educação escolar, porque a eles cabe reorganizar a escola para o fim de servir às novas funções que lhe dita o atual momento de civilização. A reorganização importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar aonde a criança venha a viver plena e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje. (TEIXEIRA, 2000, p. 40).

Tal *viver integrado* mencionado por Anísio contrapõe-se frontalmente ao que encontramos em propostas educacionais que não levam em consideração os territórios, os tempos, os espaços e as demandas vividas pelos estudantes – propostas que, de modo geral, têm como foco os conteúdos escolares, hoje dispostos

pela BNCC e ainda muito distantes das escolas, com vistas às avaliações externas.

Nesta perspectiva, o viver integrado deve respeitar o contexto social mais amplo em que o sujeito está inserido, o qual envolve a cultura, as tecnologias, as artes, os temas da vida cotidiana e os saberes comunitários.

Neste sentido, ampliar o tempo diário na escola é condição para que se possa promover vivências e aprendizagens significativas, pois tal incremento de tempo, associado a um horizonte formativo amplo e generoso, também abre possibilidades de outras interações e explorações. Nesse sentido, ao dialogar com Anísio e Darcy Ribeiro, Moll ratifica:

Seu projeto educacional transcendia ao aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. (MOLL, 2012, p. 129).

A educação integral torna-se uma possibilidade no compromisso com o pleno desenvolvimento dos estudantes, consideradas suas múltiplas dimensões e sua inserção cultural, social e territorial, colocando-se a ampliação do tempo da jornada escolar como condição – e não como atributo central – para a mudança das práticas pedagógicas.

Quando o PME foi suspenso, o governo federal instituiu o Programa Novo Mais Educação, segundo a Portaria MEC n. 1.144 de 2016 (BRASIL, 2016), que tinha como objetivo principal qualificar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática no ensino fundamental, tal meta, apesar de legítima, limitava o programa a uma proposta de reforço escolar, que em nada remete à Educação Integral.

O supracitado programa apresenta em seu Caderno de Orientações Pedagógicas, versão II (BRASIL, 2018), algumas orientações que não mencionam atividades das demais áreas do conhecimento, circunscrevendo sua atuação às

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; embora o documento contenha em seu anexo referências ao custeio de materiais dentro dos eixos Cultura, Artes, Esporte e Lazer, informações sobre as práticas pedagógicas destes eixos não são enfatizadas.

Importante observar o contexto de construção dos dois programas: enquanto o primeiro (2007-2016) foi articulado e proposto em plena ascensão da perspectiva democrática e inclusiva nas políticas brasileiras, o segundo (2016-2018) foi proposto pelo governo que destituiu, sem crime de responsabilidade comprovado, a presidenta legitimamente eleita.

No Programa Mais Educação, a semântica instituída pelos atos que o regulamentam explicita expressões como desenvolvimento, comunidade, diversidade e direitos, enquanto o Novo Mais Educação aponta contraturno, desempenho escolar e rendimento, entre outras. Deste modo, expressam e materializam duas concepções muito diversas de educação e de projeto de desenvolvimento humano para a vida em sociedade, sobre as quais é preciso refletir permanentemente, dado o avanço dos interesses de mercado sobre as políticas educacionais.

A Educação Integral, em sua extensão e possibilidades, afirma-se no próprio projeto de construção de uma sociedade democrática, e o aumento de tempo na jornada dos estudantes coloca-se como parte da própria garantia para a efetivação do direito a educação de qualidade.

Neste sentido, coloca-se como tarefa coletiva pensar uma proposta que amplie o currículo formal, de modo que as práticas pedagógicas englobem os diferentes saberes, mobilizem diferentes habilidades e respeitem os tempos de cada estudante.

Elvira Lima nos ajuda a pensar sobre este desafio:

Um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas. Por exemplo, no caso brasileiro, é clara a exclusão do acesso a bens culturais mais básicos como a literatura, os livros, os livros técnicos, atua-

lização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística. Além disso, existe a exclusão do acesso aos equipamentos tais como o computador, aos instrumentos básicos das ciências (como da biologia, física e química), aos instrumentos e materiais das artes. É função da escola prover e facilitar este acesso (LIMA, 2007, p. 18).

As desigualdades históricas, que se avolumaram no contexto pandêmico, ampliam os desafios colocados à escola para constituir-se como espaço de humanização, construída com a garantia do acesso, da permanência e das aprendizagens de todos/todas estudantes, garantindo-se as condições materiais e subjetivas necessárias. Esta agenda é, efetivamente, a agenda da educação integral.

## Considerações finais

O conceito de uma educação integral apresentado por Ana Maria Cavaliere pode ser entendido como um guia seguro para o caminho das mudanças pedagógicas e curriculares necessárias para a efetivação de uma escola universal e de qualidade no Brasil:

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. (CAVALIERE, 2014, p.1214).

Uma educação integral que se pretenda duradoura coloca-se na perspectiva direta das lutas pela democratização do acesso e pela qualificação das práticas escolares que, movendo-se para além dos tradicionalismos estéreis, abre espaços para a necessária recriação dialógica e generosa das práticas escolares, podendo então considerar os meninos e meninas em sua integralidade.

Trata-se de compreender a relação intrínseca entre educação e sociedade, entre acesso

universal a educação de qualidade e manutenção de uma ordem social democrática, para que nunca mais a sociedade brasileira regreda para os obscurantismos e autoritarismos que estão sempre à espreita.

Para isso, é necessário construir e ocupar os espaços de debate acerca da construção de políticas educacionais, pois suas discontinuidades afetam diretamente as redes de ensino, impactando projetos que, a longo prazo, poderiam produzir modificações profundas e, efetivamente, impactar a estrutura de desigualdades do país. Do mesmo modo, olhar e recuperar o percurso histórico da educação brasileira, em seus momentos de avanço democrático, adensa as reflexões e proposições, para a defesa e a retomada de uma escola de educação universal, pública e integral.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- Azevedo, Fernando de; Doria, Afranio Peixoto A. de Sampaio;
- Teixeira, Anísio Spinola et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. Especial, agosto de 2006, p. 188-204. [1932]
- BARCELOS, Renata Gerhardt de. **A educação integral e a iniciação científica**: interfaces e desenvolvimento pleno. 2020. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral**: o currículo como movimento indutor. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/1996**. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. **Programa Mais Educação – Passo a passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192#:~:text=o%20Passo%20a%20Passo%20do,de%20vincular%20aprendizagem%20e%20vida](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192#:~:text=o%20Passo%20a%20Passo%20do,de%20vincular%20aprendizagem%20e%20vida). Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_mais\\_educacao\\_2013\\_final.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/manual_mais_educacao_2013_final.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas, versão II**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>. Acesso em: out. 2019.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados**. São Paulo: IIEP, 2010. Acesso em: 15 jan. 2023.

MENDONÇA, Patricia Moulin. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros**

**tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SOARES, José Nildo O. **Programa Mais Educação:** uma política progressista de educação integral em tempo integral. 2020. 234 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, A. S. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 165 p. (Coleção Cultura, sociedade, educação; v. 8).

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação** – a escola progressiva, ou, a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio.** 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

*Recebido em: 29/01/2023*  
*Aprovado em: 16/02/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO PERMANENTE, INTERVENÇÕES E DESENVOLVIMENTOS NO ENSINO SUPERIOR

*Sara Mónico Lopes\**

*Instituto Politécnico de Leiria*

<https://orcid.org/0000-0002-6607-9677>

*Jenny Gil Sousa\*\**

*Instituto Politécnico de Leiria*

<https://orcid.org/0000-0003-1626-6746>

*Maria Antónia Barreto\*\*\**

*Instituto Politécnico de Leiria*

<https://orcid.org/0000-0001-5467-8595>

## RESUMO

A partir de uma abordagem teórica sobre educação permanente, que reconhece a multiplicidade dos contextos educativos, a diversidade dos públicos, de metodologias e a valorização das aprendizagens, pretende-se refletir sobre a importância da mesma para o desenvolvimento integral dos indivíduos, designadamente daqueles que se encontram em formação no ensino superior. Em termos metodológicos, a pesquisa assume-se como um estudo de caso, de características interpretativas, com o objetivo de descrever e refletir sobre projetos e práticas de intervenção socioeducativa e cultural dinamizadas por docentes e estudantes, no âmbito da oferta formativa de uma instituição pública portuguesa de ensino superior, o Instituto Politécnico de Leiria. As experiências apresentadas levam-nos a evidenciar a importância que uma abordagem centrada na educação de natureza integradora e permanente tem para a construção de uma sociedade que se pretende para todos. Conclui-se, também, que o recurso a metodologias reflexivas e práticas de intervenção holísticas pode contribuir para o bem-estar dos indivíduos e das comunidades.

**Palavras-chave:** Educação; Educação como humanização; Educação de Adultos

## ABSTRACT

### PERMANENT EDUCATION, INTERVENTIONS AND DEVELOPMENTS IN HIGHER EDUCATION

Based on a theoretical approach on continuing education, which recognises the multiplicity of educational contexts, the diversity of audiences, methodologies and valuing learning, we intend to reflect on its importance for the full development

\* Doutora em Antropologia (ISCTE-IUL). Professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Investigadora no CI&DEI. E-mail: [sara.lopes@ipleiria.pt](mailto:sara.lopes@ipleiria.pt)

\*\* Doutora em Estudos Culturais (UA). Professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Investigadora no CICS.NOVA.IPLeiria e no CI&DEI. E-mail: [jenny.sousa@ipleiria.pt](mailto:jenny.sousa@ipleiria.pt)

\*\*\* Doutora em Ciências da Educação (U-Bordeaux), Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Investigadora no CEI-IUL e no CI&DEI. E-mail: [antonia@ipleiria.pt](mailto:antonia@ipleiria.pt)

of individuals, particularly those in higher education. In methodological terms, the research assumes itself as a case study, of interpretative characteristics, with the aim of describing and reflecting on projects and practices of socio-educational and cultural intervention dynamised by teachers and students, within the training offer of a Portuguese public institution of higher education, the Polytechnic Institute of Leiria. The experiences presented lead us to highlight the importance that an approach centred on education of an integrating and permanent nature has for the construction of a society intended for all. We also conclude that the use of reflective methodologies and holistic intervention practices can contribute to the well-being of individuals and communities.

**Keywords:** Education; Education as humanization; Adult education

## RESUMEN

### FORMACIÓN CONTINUA, INTERVENCIONES Y NOVEDADES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

A partir de un abordaje teórico sobre la educación continuada, que reconoce la multiplicidad de contextos educativos, la diversidad de públicos, metodologías y valorización del aprendizaje, pretendemos reflexionar sobre su importancia para el pleno desarrollo de los individuos, particularmente de los que cursan la enseñanza superior. En términos metodológicos, la investigación se asume como un estudio de caso, de características interpretativas, con el objetivo de describir y reflexionar sobre proyectos y prácticas de intervención socioeducativa y cultural dinamizados por profesores y alumnos, dentro de la oferta formativa de una institución pública portuguesa de enseñanza superior, el Instituto Politécnico de Leiria. Las experiencias presentadas nos llevan a destacar la importancia que un enfoque centrado en la educación de carácter integrador y permanente tiene para la construcción de una sociedad pensada para todos. También concluimos que el uso de metodologías reflexivas y de prácticas de intervención holísticas puede contribuir al bienestar de las personas y de las comunidades.

**Palabras clave:** Educación; Educación como humanización; Educación de adultos

## Introdução

O ponto de partida para a reflexão que nos propomos fazer assume a educação como um processo que acompanha os indivíduos ao longo dos seus ciclos de vida, não se restringindo apenas à escolaridade obrigatória. É, portanto, um processo multidimensional que permite contribuir para uma participação mais consciente e atenta dos indivíduos na(s) comunidade(s) onde se inserem, contribuindo, com um outro olhar, para a dignificação da vida

humana – esta, aqui, conceptualizada como um espaço de aprendizagens e de desenvolvimentos que se pretendem humanizadores e democráticos. Num contexto de grande transição demográfica e de acentuada diversidade cultural, as questões ligadas à participação dos indivíduos nos seus contextos, ao exercício de uma cidadania consciente e ativa e às relações (inter)geracionais são particularmente importantes.

As sociedades deste século XXI, ao criarem condições favoráveis aos indivíduos para uma vida mais longa, defrontam-se, concomitantemente, com desafios ao nível da sua educação, da sua qualidade de vida ou do seu bem-estar. Considerando esta realidade, é da responsabilidade das instituições, entre elas o ensino superior, criar condições para valorizar o acesso ao conhecimento, a partilha de experiências, a desconstrução de estereótipos e a promoção da participação ativa de todas as pessoas, incluindo os mais velhos.

Neste artigo pretendemos refletir, a partir de contributos teóricos, sobre a importância da educação permanente para o desenvolvimento integral do Ser Humano. Partimos da conceptualização de educação permanente enquanto princípio de educação como direito humano, que se afirmou na década de 1960 em demarcação dos sistemas de educação vigentes, assentes numa lógica escolar, formal, inflexível, geradora e reprodutora de desigualdades sociais, relacionando-a com a questão da educação integral e integradora para aportar na questão do desenvolvimento humano. Dito por outras palavras, acreditamos, tal como defendido por Sen (2010) e expresso no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2016), que o desenvolvimento humano está intimamente associado à ampliação das liberdades, para que todos os seres humanos possam exercer as escolhas que valorizam. Tal ampliação exige a construção de capacidades humanas, tendo, neste desiderato, a educação um papel fundamental (PNUD, 2016; SEN, 2010). Estamos conscientes de que desenvolvimento humano é um termo complexo, que envolve diferentes abordagens. Não obstante, parece haver unanimidade no facto de este tipo de desenvolvimento contemplar a interação de diferentes fatores sociais, numa lógica multidimensional e de criação de processos de sinergia entre os diversos elementos (PNUD, 2020). O desenvolvimento humano é, portanto, mais amplo do que outras abordagens (a económica, a das necessidades básicas, a dos recursos

humanos, entre outras), é o desenvolvimento das pessoas através da participação ativa nos processos que moldam as suas vidas, onde a educação se demarca enquanto peça crucial (PNUD, 2016). Falar de desenvolvimento humano é, portanto, falar de desenvolvimento integral.

No segundo momento deste texto, de natureza empírica a partir de um estudo de caso, descreveremos e refletiremos sobre exemplos de práticas nascidas no âmbito da oferta formativa do Instituto Politécnico de Leiria, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), que são dinamizadas por estudantes e professores e que visam a uma educação para todos em prol de uma cidadania mais consciente, ativa e humana. Designadamente, trataremos de um programa de formação sénior – *Programa 60+* – que visa aproximar diferentes gerações de estudantes, contribuindo para aprendizagens mútuas, desconstrução de estereótipos e sociabilização, entre outros aspetos. Os projetos de intervenção na comunidade, tais como *Intervir.Humanizar.Contagiar*, *Como abraçar sem tocar?*, *ProAlfa* e *Maio Criativo*, são exemplos de trabalho de proximidade com a comunidade de pertença ESECS, que envolvem os estudantes em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, desafiando-os a criar, implementar e avaliar um conjunto muito diversificado de projetos adaptados a diferentes contextos de intervenção. Com estes projetos, procura-se, ao mesmo tempo, a construção de respostas inovadoras e inclusivas ao nível da intervenção social e, simultaneamente, o desenvolvimento de práticas educativas promotoras do diálogo, da criatividade e da inteligência coletiva, rumo à promoção do desenvolvimento integral e humano.

## Os contextos da educação permanente

O final da década de 1960 representa um ponto de viragem no entendimento do conceito

de educação, demarcando-se da abordagem vigente, que se centra(va) num modelo formal, escolarizante e gerador de desigualdades de oportunidades, para assumir uma perspetiva mais abrangente, que reconhece e preconiza a diversidade dos contextos educativos (formal, não formal e informal), bem como dos seus públicos – crianças, jovens e adultos.

O relatório da II Conferência Internacional de Educação de Adultos (II CONFINTEA), que se realizou em 1960 no Canadá (Monreal), apresenta a necessidade de se entender a educação como um processo permanente, ou seja, um “projeto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo”, em que o indivíduo se assume “agente da sua própria educação por interação permanente entre as suas ações e a sua reflexão” (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 168).

O movimento de educação permanente, emergido neste contexto, ganhou mais visibilidade com a publicação em 1972 do Relatório da Unesco – *Learning to Be: the world of education today and tomorrow* – coordenado por Edgar Faure (LOPES et al., 2021). A ideia de educação permanente apresentada no Relatório fundamenta-se na perspetiva pragmatista de John Dewey, Lindman, Kurt Lewin, David Kolb e humanista de Carl Rogers (FINGER; ASÚN, 2003), que marcaram as teorias da educação do início do século XX. Não foi, portanto, uma criação da Unesco, como salienta Faure (1972), antes uma (re)construção das tradições teóricas que contribuíram para o campo da educação de adultos.

O referido movimento preconizava a educação como permanente, no sentido em que abarcava todo o processo educativo que ocorre ao longo dos ciclos de vida dos indivíduos, contemplando diversos momentos, formas e experiências, indo para além da lógica do modelo escolar, que determina(va) um tempo e espaço próprios para que a mesma acontecesse.

No final do século XX, o relatório da Unesco (DELORS et al., 1996) sobre a educação para o

século XXI apresenta uma conceção renovada e ampliada de educação permanente, valorizando o conceito de educação ao longo da vida (ELV), entendido como uma construção contínua do indivíduo ao nível dos conhecimentos, aptidões e capacidades para pensar e agir. Esta abordagem enfatiza a tomada de consciência individual e o conhecimento sobre o outro, bem como a compreensão do contexto onde cada um se insere, o que permite conhecer os papéis que cada indivíduo desempenha na sociedade, um aspecto que se encontra no conceito de educação permanente. A ELV é assumida como uma resposta às transformações rápidas que o mundo enfrenta, sendo salientada a necessidade de voltar à escola para adquirir novos conhecimentos, como forma de estar melhor preparado para saber lidar com novos desafios da modernidade que Bauman (2001) caracteriza como líquida. Neste sentido, pode ler-se que a educação (ao longo da vida) deve ter a capacidade de se adaptar às transformações sociais, sem que isso invalide a transmissão dos conhecimentos essenciais, que decorrem da experiência humana (DELORS et al., 1996).

Apesar dos argumentos apresentados pela Unesco justificando esta nova abordagem concetual – educação ao longo da vida (ELV) –, nela encontramos uma grande motivação economicista, decorrente das orientações das agências internacionais, como a União Europeia ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), entre outras. O argumento central fundamenta-se na necessidade das organizações terem colaboradores qualificados, com competências adequadas, que contribuam para a competitividade do mercado de trabalho, que se pretende cada vez mais global. Neste sentido, a ELV passa a centrar-se na formação e qualificação académica dos indivíduos atendendo às necessidades emergentes dos mercados, da economia, com uma dimensão muito individualista e designada de aprendizagem ao longo da vida (ALV). O entendimento da visão humanista da educação deu lugar a uma abordagem utilitarista da

mesma, ao serviço da sociedade que se afirma do conhecimento. Nas palavras escolhidas para título de uma de suas obras, explicita Lima (2012), crítico desta subordinação e apropriação instrumental da educação: “aprender é para ganhar e conhecer para competir”.

O conceito de ALV viria a ser dominante desde o final do século XX, evidenciando uma passagem de um Estado de bem-estar para a afirmação do neoliberalismo (LIMA; GUIMARÃES, 2011). Neste sentido, esta alteração terminológica é também ideológica. Não obstante estas mudanças paradigmáticas associadas ao entendimento da educação, o nosso posicionamento, que orienta este texto, está em linha com a visão da Unesco de final do século XX, afirmada no relatório organizado por Delors et al. (1996), que vê a educação como direito de participação e exercício de cidadania num mundo em constante mudança e inquietude. É, também, entendida como uma oportunidade de construção e reconstrução do indivíduo, nas suas diversas dimensões, destacando-se a sua importância na construção do equilíbrio entre o trabalho, a aprendizagem e a cidadania (DELORS et al., 1996). Esta visão da educação é partilhada por Joaquim e Pesce (2021) que, num artigo recente, colocam em diálogo os conceitos de inovação, inclusão e educação ao longo da vida num contexto pandêmico.

## A educação integral e integradora

Pelo exposto, e na linha do que vem defendendo Ireland (2019), a educação deve enquadrar as ações que pretendem o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, assumindo que os processos educativos não se restringem aos momentos escolares, mas ocorrem ao longo da vida, como um direito à própria vida. Preconiza-se o indivíduo nas suas múltiplas dimensões e contextos, ou seja, uma educação integral. Integral, no sentido em que se atende ao todo e não à parte, onde as vivên-

cias, as experiências, as expectativas assumem preponderância na equação.

Na definição de Araújo e Klein (2006), a educação (integral) deve conseguir preparar os jovens para o exercício de uma cidadania alicerçada em valores éticos e democráticos. Concordamos com os autores, no entanto consideramos redutor centrar a educação apenas nas faixas etárias mais jovens. No nosso entender, o público-alvo são todos os indivíduos, não apenas os jovens, que queiram aprender em qualquer momento da vida e de contexto.

Falamos de educação integral, não de educação em tempo integral, porquanto a primeira remete a uma ideia de completude do ser humano e a segunda, ao aumento de atividades em meio escolar como garantia da ocupação diária do aluno, sem que seja sinónimo do desenvolvimento humano a que nos referimos. Esta distinção está também associada a diferentes momentos da história da educação e por conseguinte das políticas públicas, mas entendemos não ser este o espaço para essa reflexão uma vez que o nosso objetivo ultrapassa esse posicionamento. Pretendemos situar as nossas práticas educativas num entendimento de educação que se quer para todos, ao longo da vida e que estimule à participação e à intervenção dos indivíduos na (re)construção dos seus contextos de pertença.

De acordo com Tavares (2009), para que a educação seja integral tem de haver interdisciplinaridade entre as várias áreas do conhecimento, promovendo reflexão e complementaridade do saber, interculturalidade, reconhecimento e aceitação das diversidades culturais, características do mundo contemporâneo, assentes num processo de diálogo e de relações integrativas (RAMOS, 2011).

Neste século XXI, considerado pela Unesco (2002) como o da interculturalidade e da cidadania, o conhecimento e o respeito pela alteridade, pela promoção da educação ao longo da vida, para todos, independentemente do género, da idade, da nacionalidade ou da cultura inscrevem-se numa perspetiva de

construção humanista da sociedade. Neste sentido, o desenvolvimento humano e social deve constar no centro do processo educativo de um mundo global, plural, mutável e fragmentado, que deve ter como motor uma educação de base integradora.

Os pressupostos que advogamos da conceção de uma educação dessa natureza priorizam conhecimentos e práticas sobre cidadania, direitos humanos, interculturalidade, intergeracionalidade e inclusão social, trabalhados nos diversos cursos por nós lecionados no Instituto Politécnico de Leiria.

Consideramos que a cidadania implica uma aprendizagem do saber estar e agir com respeito, com consciência, com responsabilidade e com diálogo. É um ato de comprometimento entre um Eu e um Nós, a sociedade, o mundo. Sendo o Ser Humano um Ser de relação e de interação é preciso não esquecer a importância que todos assumem na sociedade, reconhecendo os direitos e os deveres de cada um. O conhecimento e o respeito do Outro são determinantes para uma convivência harmoniosa e uma comunicação que se pretende intercultural, para a construção de sociedades inclusivas que potenciem a igualdade de oportunidades para todos.

A educação integral que preconizamos estabelece uma interação entre a escola e a comunidade, procurando colocar os conhecimentos académicos ao serviço da sociedade e, simultaneamente, reconhecer esses espaços como locais de aprendizagem, indo ao encontro da proposta da cidade como espaço educador (AICE, 1990, 2020), com o propósito de contribuir para a formação e (des)envolvimento dos indivíduos. Este desenvolvimento é entendido na sua ampla extensão, enquanto processo de transformação económica, política e social. Neste quadro, para garantir que o desenvolvimento seja universal, é fundamental a aquisição de capacidades, que deve ser vista numa perspetiva de ciclo de vida, assente em diferentes processos de ensino-aprendizagem (PNUD, 2016). Tendo como moldura enqua-

dradora a ideia de que o desenvolvimento humano para todos exige a inclusão de todos nos discursos e no processo de desenvolvimento, no ponto seguinte apresentar-se-ão exemplos de iniciativas desenvolvidas a partir da nossa prática profissional docente.

## Metodologia

O tema e a problemática refletida nos pontos anteriores levam-nos a traçar os seguintes objetivos da pesquisa: a) descrever e refletir sobre projetos e práticas de intervenção socioeducativa e cultural dinamizadas por docentes e estudantes do Instituto Politécnico de Leiria; b) perceber a importância destes projetos para o desenvolvimento integral e humano e para a construção de uma sociedade que se pretende para todos.

Tendo em conta estes propósitos investigativos, o método do estudo de caso é o que melhor define a nossa abordagem, no sentido em que visa a compreender de forma aprofundada (FORTIN, 2009; YIN, 2001) projetos desenvolvidos por uma instituição de ensino superior, proporcionando conhecimentos a partir da descrição da situação estudada (GUBA; LINCOLN, 1994). Neste sentido, a pesquisa assume um forte cunho descritivo de características qualitativas (COUTINHO, 2015), realizada a partir da pesquisa documental com recurso a várias fontes de informação, como relatórios, *site* dos projetos e artigos publicados sobre os mesmos.

## Práticas e projetos socioeducativos no ensino superior português para a promoção do bem-estar dos indivíduos e da sua participação nas comunidades

As ideias levantadas até ao momento reforçam o facto de que as próprias instituições de ensino superior se encontram hoje perante

novos desafios, muito característicos da sociedade contemporânea (MARQUES, 2018), os quais estão intimamente imbricados com a educação integral, tal como refletimos no ponto anterior. Com efeito, se durante séculos se valorizou, sobretudo, a memorização, atualmente, o Ensino Superior é compelido, pelo mercado de trabalho, a formar profissionais com capacidade de adaptação a diferentes situações, flexíveis e autónomos, que apresentem competências e capacidades de comunicação, bom relacionamento interpessoal e de trabalho em equipa (SULEMAN, 2016).

Estes aspetos são elucidativos da necessidade da aplicação de metodologias ativas e reflexivas de ensino-aprendizagem, ancoradas em práticas de intervenção integradora. Tal como Mizokami (2018), também acreditamos que este tipo de estratégias permite desenvolver competências que implicam processos cognitivos externos, ou seja, uma reflexão sobre as mudanças sociais, beneficiando o estudante, mas também o mundo que o rodeia. É neste contexto que surgem estratégias mais práticas e estimulantes, que procuram levar os estudantes a interagir colaborativamente, construindo verdadeiras comunidades de aprendizagem (MANGAS; SOUSA, 2020). Neste cenário, para além da aposta, por parte da instituição de ensino, em estratégias de formação inovadoras, práticas, flexíveis e diversificadas, o estudante também é chamado a participar ativamente no seu processo de formação, no desenvolvimento de competências que vão para além do saber/conhecer e que se prendem com o saber-ser e o saber intervir.

As práticas e os projetos que apresentamos seguidamente, identificados como oferta formativa e projetos com a comunidade, pretendem ilustrar e refletir sobre o que temos realizado neste âmbito, enquanto docentes em cursos ligados à intervenção social.

### Oferta formativa – O Programa 60+

A educação, independentemente da idade, deve existir ao longo do ciclo de vida dos indi-

víduos. O Estado, a partir da iniciativa das suas instituições, nomeadamente do Ensino Superior, deve criar condições para que as pessoas possam aprofundar os seus conhecimentos e valorizar os seus saberes e experiências.

Neste sentido, partindo das recomendações internacionais sobre a importância de contribuir para a afirmação de uma educação ao longo da vida (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, 2006; ONU, 2003), para todos e em qualquer contexto, o Instituto Politécnico de Leiria apresentou, em 2008, uma iniciativa inovadora para públicos seniores, o Programa 60+. Trata-se de uma oferta formativa para pessoas em situação de reforma ou pré-reforma, que tenham idade igual ou superior a 50 anos. É dinamizado em contexto de ensino superior, partilhando os mesmos espaços de formação com os mais jovens. É esta particularidade que o distingue de outros projetos promovidos por outras instituições de ensino superior em Portugal (PIMENTEL et al., 2019; PIMENTEL; LOPES, 2016).

Esta iniciativa de educação ao longo da vida tem como propósitos: garantir a oportunidade de acesso ao conhecimento; valorizar a partilha de experiências; proporcionar a interação social; promover a intergeracionalidade e, concomitantemente, contribuir para um envelhecimento com mais qualidade de vida (LOPES; PIMENTEL, 2021; PIMENTEL; LOPES, 2016; PIMENTEL; FARIA, 2016).

A condição de acesso ao Programa 60+ é a inscrição em pelo menos uma Unidade Curricular (UC) da oferta formativa (cursos Técnicos Superiores Profissionais – CteSP, e cursos de Licenciatura) do Instituto Politécnico de Leiria, do conjunto das suas cinco escolas superiores que se encontram em três cidades da região: Leiria (ESECS, ESSLEI e ESTG), Caldas da Rainha (ESAD.CR) e Peniche (ESTM). Esta especificidade promove a aproximação entre as diferentes gerações de estudantes que frequentam o Instituto Politécnico de Leiria, dinamizando espaços intergeracionais, com benefícios mútuos para os envolvidos, indo

ao encontro do que tem vindo a ser discutido na academia (SÁEZ, 2002; VILLA-BOAS et al., 2016, PIMENTEL; FARIA, 2016; PIMENTEL et al., 2019).

Para além da possibilidade de frequência de UC da oferta formativa referida, há um conjunto de atividades dirigidas apenas aos estudantes do Programa 60+, uma com carácter pago, na área da atividade física, das línguas estrangeiras e da informática, e outra de cariz sociocultural, que é disponibilizada de forma gratuita (<https://60mais.ipleiria.pt/>). Vale salientar, como referem Pimentel, Lopes e Maurício (2022), que algumas atividades gratuitas são dinamizadas por jovens estudantes que se voluntariam para o efeito, acentuando a característica intergeracional desta iniciativa.

O diálogo e a interação entre as diferentes gerações têm sido uma constante ao longo da existência do Programa 60+, permitindo um melhor conhecimento (inter)geracional, a desconstrução de estereótipos e a partilha de aprendizagens e experiências. Exemplos são alguns trabalhos académicos realizados por jovens com a participação dos seniores, designadamente: curtas-metragens sobre a doença de Alzheimer e a solidão na velhice, disponíveis em: <https://youtu.be/A9ZzCyEK17s> e [https://youtu.be/NaA\\_s2\\_wXcc](https://youtu.be/NaA_s2_wXcc); desenvolvimento de um plano de treino para os seniores e o impacto do mesmo na vida dessas pessoas; dinamização de um “laboratório” para dar a conhecer e explorar algumas aplicações móveis (PIMENTEL; LOPES; MAURÍCIO, 2022); realização do projeto “Espanhol com Duolingo” ou os Workshops para a criação de roteiros digitais sobre a cidade de Leiria (CCP-IPL60+, 2019).

A dimensão intercultural também está muito presente pela oportunidade que os seniores têm de conhecerem estudantes de outras nacionalidades, que procuram o Instituto Politécnico para realizar a sua formação académica. Esta situação é particularmente evidente com os estudantes chineses e africanos. As iniciativas desenvolvidas pelos seniores, sob a forma de

visitas culturais, convívios e programas de mentoria, pretendem aumentar as competências de compreensão da língua e da cultura portuguesas dos mais jovens, como referem Pimentel, Lopes e Maurício (2022).

Os benefícios das formações para públicos seniores ultrapassam a simples busca de conhecimento e a ocupação do tempo livre. Destaca-se também a descoberta de si e dos Outros ou a concretização de projetos de vida. A participação em e dinamização de algumas atividades têm levado alguns seniores a descobrir aptidões que desconheciam e ou a poder expressar e partilhar os seus talentos em ateliers de arte, de teatro, música, dança e literatura.

O Programa conta com 14 anos de existência (2008-2022), é procurado maioritariamente por mulheres, ainda que a percentagem de participação masculina tenha vindo a aumentar nos últimos anos (CCP-IPL60+, 2020; CCP-IPL60+, 2022). A faixa etária mais representada é a dos 60-69 e os seus níveis de escolaridade vão desde o 1º Ciclo do Ensino Básico à Licenciatura, com predomínio para este último.

Os motivos que levam alguns seniores da região de Leiria a frequentar um programa com as características até aqui descritas estão relacionados com a obtenção de conhecimentos, a valorização pessoal, o convívio com os mais jovens, a realização de novas amizades, a ocupação do tempo livre e o combate à situação de isolamento e solidão. Estes dois últimos fatores aparecem valorizados com mais ênfase após o período pandémico (PIMENTEL; LOPES; MAURÍCIO, 2022).

O Programa 60+ é exemplo de uma educação que se entende e que pretende para todos, com o propósito de contribuir para a participação social dos indivíduos ao procurar valorizar o papel e o contributo dos estudantes seniores, dando-lhes oportunidades e incentivando-os a expressem as suas ideias, os seus projetos, a envolverem-se em iniciativas de âmbito social e cultural, como forma de fortalecer relações intra e intergeracionais.

## Projetos de intervenção com a comunidade

Partilhamos da opinião de Maffesoli (2010) quando defende que os profissionais que trabalham hoje na área da intervenção social não podem objetivar os fenómenos sociais, mas antes, devem procurar conhecê-los, compreendê-los, captando o fôlego social dos indivíduos, grupos e comunidades. Neste sentido, encontrámos junto da comunidade de pertença da ESECS um território privilegiado para operacionalizar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, numa lógica de aplicação dos saberes adquiridos nas aulas em diversos contextos reais, com o objetivo de se construir novos saberes técnicos e profissionais, numa relação de ganho mútuo, ou seja, numa elaboração conjunta de novas práticas e novos modos de fazer.

Este tipo de metodologia proporciona aos estudantes o contacto e o conhecimento de uma variedade de situações reais, onde a aprendizagem autónoma e o desenvolvimento de competências como a comunicação, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico são essenciais (PAIVA et al., 2016). Para além disso, as práticas pedagógicas pretenderam fomentar a interação entre vários atores sociais da comunidade, articulando a sua intervenção com os atores institucionais.

Apresentaremos, em seguida, iniciativas que foram realizadas no âmbito de diversos cursos da área da intervenção social, onde lecionamos, e que envolveram diversas instituições, de diferentes naturezas: escolas de todos os níveis de ensino, instituições de apoio a idosos, instituições de apoio a pessoas com deficiência, a pessoas em situação de marginalização e exclusão social, instituições de saúde, de desenvolvimento local e equipamentos culturais, entre outros.

### *Como abraçar sem tocar?*

O projeto *Como abraçar sem tocar?* nasceu em pleno contexto pandémico com o objetivo de implementar atividades e ações que pro-

movessem as relações sociais e afetivas das pessoas que se encontravam institucionalizadas em entidades de apoio social, contribuindo para o seu bem-estar físico, social e emocional. Assim, partindo do pressuposto de que a própria identidade e o bem-estar humano estão intimamente relacionados com as redes de relações, este projeto foi criado, implementado e avaliado através de um vasto conjunto de iniciativas adaptadas a diferentes públicos e contextos de intervenção, seguindo a metodologia de planificação-ação, observação e reflexão.

Em termos operativos, o processo decorreu da seguinte forma: os estudantes organizaram-se em grupos de três a quatro elementos e escolheram as instituições com as quais gostariam de colaborar neste projeto. Existia já uma lista de entidades de relacionamento da Escola e que haviam manifestado vontade de participar neste projeto, mas os estudantes tinham a possibilidade de propor trabalhar com outras instituições, alargando o leque de parcerias na comunidade local. Procurou-se dar liberdade aos estudantes no que toca à seleção das áreas/temáticas, bem como à faixa etária dos participantes com que gostariam de desenvolver as suas atividades de intervenção. Desta forma, pretendia-se também dar um maior impulso motivacional, envolver e responsabilizar os estudantes no seu próprio processo de aprendizagem (MIZOKAMI, 2018; SULEMAN, 2016).

Assim, e conforme explicam Sousa, Fontes e Mesquita (2021), numa fase inicial, pretendeu-se que os estudantes elaborassem o diagnóstico de necessidades, potencialidades e prioridades de intervenção, relativamente ao público/entidade/contexto onde iriam posteriormente atuar, tendo sempre em vista os diferentes intervenientes da realidade. Esta interpretação diagnóstica implicou a organização dos dados necessários para definir estratégias de intervenção e posteriormente o desenvolvimento de um plano de ação, passando-se, assim, para a fase seguinte. Na segunda fase, a da planificação, foram estabelecidas as prioridades de intervenção, as hipóteses de trabalho

e as estratégias de ação. Estas estratégias de ação materializavam-se no desenvolvimento de atividades potenciadoras da relação com o Outro. Estas atividades foram, em alguns casos, realizadas *in loco* pelos estudantes; noutras, operacionalizaram-se através dos técnicos das instituições. Com efeito, um dos grandes intuitos do projeto era a promoção de ações que fossem estimuladas pelos estudantes, mas desenvolvidas pelos profissionais nos seus contextos de intervenção, numa lógica de formação e de ganhos mútuos. Posto isto, os projetos decorreram em dois grandes formatos de intervenção: intervenção presencial (os elementos do grupo estiveram presencialmente e em contacto direto com os públicos-alvo) e intervenção não presencial (os elementos do grupo não estiveram em contacto e as atividades foram implementadas pelos técnicos). Ainda nesta fase, foi, também, organizada a calendarização, a forma de execução e de avaliação do projeto. Ambas as fases foram construídas em estreita articulação com as instituições parceiras.

Embora, em Portugal, já não estejamos neste momento em contexto de confinamento, o projeto continua a ser implementado, mantendo as suas linhas de força e adaptando-se às realidades pós-pandemia.

### ***Intervir.Humanizar.Contagiar***

O projeto *Intervir.Humanizar.Contagiar* nasce de uma parceria com a Comissão de Humanização do Hospital Santo André – Centro Hospitalar de Leiria (Portugal), no segundo semestre do ano de 2019. Este projeto apresenta como principais objetivos, por um lado, promover a humanização do Centro Hospitalar e, por outro, constituir-se num espaço de intervenção e experimentação para os estudantes, proporcionando conhecimentos inovadores e diferentes formas de integração entre a teoria e a prática (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016).

Este projeto toma corpo partindo da preocupação sentida pelos hospitais no que se refere à construção de espaços hospitalares cada vez mais humanizados, quer para profissionais,

quer para utentes e acompanhantes. Com efeito, na base deste projeto encontra-se o reconhecimento da importância da proximidade com o outro enquanto elemento fundamental na construção de experiências promotoras de bem-estar e saúde dos indivíduos (KENBEL, 2019). Estes aspetos são considerados de suma valia para a Comissão de Humanização do Centro Hospitalar de Leiria, que apresenta como prioridades de trabalho a formulação e a implementação de propostas de ação de humanização (abrangendo utentes, acompanhantes e profissionais), em todos os serviços do Centro Hospitalar de Leiria.

Uma das áreas destas propostas de ação contempla a animação sociocultural e artística. Na verdade, a animação, enquanto estratégia de intervenção, tem-se revelado um elemento de significativa importância em contextos específicos de promoção da saúde e do bem-estar (SOUSA, 2021). Tendo por base uma abordagem psicossocial dos problemas, a animação assume como principal preocupação os fatores sociais da saúde, trabalhando na incidência que estes fatores detêm nos indivíduos e nas comunidades, dirigindo a ação para a saúde, e não para a doença. A partir destes determinantes, as práticas de animação valorizam a dimensão grupal e social e o bem-estar e a saúde mental são encarados numa perspetiva pluridisciplinar, que se operacionaliza na interação entre fatores biológicos e sociais (SOUSA, 2021).

Assim, a criação desta articulação entre o Centro Hospitalar e a ESECS pretende, por um lado, dar resposta às necessidades já apresentadas da Comissão de Humanização e, por outro, favorecer junto dos estudantes a possibilidade de se inserirem num contexto real, vivendo experiências enriquecedoras e construtoras de uma formação superior mais sólida, contribuindo para a construção dos diversos campos do desenvolvimento dos estudantes, ao favorecer a aquisição de competências cognitivas, não cognitivas e socioemocionais (SOUSA et al., 2019). Referimo-nos à implementação de metodologias participativas

de ensino-aprendizagem, com estudantes dos cursos ligados à intervenção social. No início de cada semestre, os estudantes são desafiados a: conceber e a dinamizar um conjunto de estratégias de intervenção sociocultural e artística no Hospital; planificar e executar atividades de cariz social e artístico com os utentes e respetivos acompanhantes; potenciar com os profissionais de todos os serviços processos de humanização e de (re)construção das relações dentro da unidade Hospitalar.

Os estudantes têm autonomia para escolher o Serviço do Hospital onde querem desenvolver as suas atividades, do mesmo modo que podem definir os destinatários (utentes, acompanhantes, profissionais) com quem irão trabalhar. A duração das sessões, a natureza das atividades e os espaços a serem utilizados são decididos pelos estudantes em íntima articulação com os responsáveis dos serviços e as profissionais da Comissão de Humanização.

As sessões são criteriosamente planificadas, partindo de uma aturada análise do contexto. Depois de recolhidas as informações fundamentais para a construção de um bom conhecimento da realidade e do contexto, a planificação das sessões acontece em sala de aula, com o apoio das docentes das disciplinas envolvidas no projeto. Este apoio concretiza-se num trabalho personalizado onde, em conjunto, docente e estudantes procuram e analisam as melhores ferramentas a utilizar dadas as características quer da situação onde se vai intervir, quer do perfil dos próprios estudantes. Verifica-se, portanto, uma aprendizagem em diversos tempos e locais, onde as competências e as aprendizagens decorrem numa grande variedade de situações. Através de uma modalidade de ensino-aprendizagem mais personalizada, a parte teórica é aplicada fora da sala de aula, enquanto a parte prática é trazida para contexto escolar, para ser discutida e apropriada com professores e colegas (SOUZA; FONTES; MESQUITA, 2021).

Este projeto teve início antes da pandemia por COVID-19 e, excetuando os meses mais

agudos de manifestação da doença, que provocou grandes alterações no funcionamento do Hospital, o projeto continuou a desenvolver-se nos anos de 2020, 2021 e 2022. Naturalmente, tiveram de se adaptar as atividades, chegando, não raras vezes, a serem desenvolvidas por videoconferência e em estreita articulação com os profissionais. É de referir, contudo, que até essas experiências se constituíram em momentos profícuos de aprendizagem para os estudantes e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais para todos os que participaram, no Hospital, nas atividades desenvolvidas.

### *ProAlfa – Oficinas de Alfabetização de seniores para seniores*

Pelo exposto, a dinamização de espaços e momentos educativos para diversos públicos, procurando ir ao encontro das transformações societárias que vêm acontecendo desde meados do século XX, têm procurado criar novas dinâmicas de aprendizagem e de interação social. No entanto, percebeu-se (LOPES et al., 2020) que muito ainda há a fazer com o público sénior, designadamente o que vive institucionalizado em Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas. Os conhecimentos e as experiências acumuladas ao longo da sua vida devem ser compreendidas como uma importante riqueza pessoal e para as comunidades onde se inserem. Para este público, a educação deverá contribuir, não apenas, para manter e estimular a funcionalidade e o seu desenvolvimento individual (CACHIONI; NERI, 2008), mas, sobretudo, deverá contribuir para a participação e a interação social (LOPES et al., 2019), indo ao encontro dos pressupostos da educação integral.

Foi neste cenário que surgiu, em 2016, no âmbito de um estágio curricular do curso de licenciatura em Serviço Social, do Instituto Politécnico de Leiria, o *ProAlfa – alfabetização de seniores para seniores*. O projeto assume uma perspetiva educativa, concretizada através de estratégias geracionais de animação socioedu-

cativa que potenciem o empoderamento das pessoas, das comunidades, que reconheçam e valorizem os múltiplos contextos onde as pessoas aprendem e partilham os seus conhecimentos, procurando ir ao encontro das orientações internacionais sobre a importância da educação para a promoção do envelhecimento ativo e saudável (GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL, 2017; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2011; ONU, 2003).

Como já mencionado noutros contextos (LOPES et al., 2019, 2020), o *ProAlfa* surge a partir da vontade de alguns utentes seniores da Associação de Solidariedade Social dos Marrazes – Leiria (AMITEI), que juntamente com um dos seus animadores procurou a Coordenação do Programa 60+ para o desenvolvimento de oficinas de alfabetização para os utentes institucionalizados.

A iniciativa decorreu de 2016 a março de 2020 de forma regular, sendo interrompida pela pandemia por COVID-19 e não tendo, até o momento, condições de retomar a sua atividade nos moldes em que foi criada. Os objetivos deste projeto são: o de desenvolver oficinas de alfabetização a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, dirigidas a pessoas idosas institucionalizadas na AMITEI; promover a interação social, a partilha de saberes e experiências e valorizar as competências adquiridas ao longo da vida. A iniciativa pretendia contribuir para a valorização das comunidades, a desconstrução de estereótipos e a aproximação de gerações, sendo dinamizada por seniores do Programa 60+ que se voluntariam para o efeito.

A oficina acontecia uma vez por semana, num espaço da AMITEI, durante aproximadamente 90 minutos. Participavam, semanalmente, entre 15 a 20 utentes, com idades compreendidas entre os 65 e os 101 anos. O trabalho de planificação das atividades era feito em conjunto pelos voluntários do Programa 60+ (cerca de 4 a 5 voluntários ao longo de cada ano académico), pelos animadores da instituição e por uma equipa de quatro investigadores do Instituto Politécnico de Leiria, que desde

2018 acompanhava o projeto. A preparação das oficinas não obedecia a nenhum modelo rígido que implique objetivos de aprendizagem, estratégias e metas a atingir; pelo contrário, dava liberdade de escolha aos seus participantes, indo ao encontro das suas motivações, objetivos, expectativas e contextos de vida. As atividades eram variadas, envolvendo momentos de leitura, de escrita e de pintura. A escolha era feita pelo participante, de forma individual, com auxílio dos seniores do Programa 60+, que respeitavam as escolhas e os ritmos de cada um. Procurava-se o estímulo cognitivo, mas também o relacional, sendo que os afetos assumiam particular importância neste contexto em que, muitas vezes, as redes de suporte estão ausentes ou são inexistentes.

É um projeto que se assume intergeracional, onde a necessidade de dedicar-se ao Outro, a vontade de partilhar conhecimentos, experiências e afetos são os motivos que levavam os seniores do Programa a envolverem-se na dinamização destes espaços de animação socioeducativa (LOPES et al., 2019).

### ***Maio Criativo – Projeto de Intervenção e Animação Artísticas***

*Maio Criativo* é um projeto de intervenção e animação artísticas nascido no âmbito do curso de Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas (MIAA), no ano letivo de 2018/2019. Na base desta iniciativa está a ideia de que as artes são fundamentais no desenvolvimento individual e coletivo. A reforçar este pensamento está o facto de, nos últimos anos, terem vindo a ganhar reconhecimento múltiplos programas de âmbito nacional e internacional que apoiam a ação de artistas e associações no empreendimento de projetos dirigidos a problemáticas ou a públicos específicos (MAGUETA; SOUSA; MILHANO, 2022).

Neste sentido, a grande finalidade deste projeto centra-se em proporcionar aos estudantes, durante todo o mês de maio, a vivência de experiências práticas de intervenção, associando saberes artísticos, culturais, didáticos e peda-

gógicos. De modo mais específico, o projeto apresenta os seguintes objetivos: proporcionar experiências de intervenção e animação artísticas aos estudantes do MIAA, promovendo contextos reais para reflexão sobre metodologias e dinâmicas passíveis de transferibilidade para os espaços de intervenção educativa, social e cultural da comunidade; promover a partilha de conhecimento teórico e prático sobre intervenção e animação artísticas; promover a reflexão em torno da participação artística em diferentes contextos educativos, sociais e culturais, para populações com características e necessidades distintas; partilhar trabalhos de expressão e criação artística realizados na ESECS e pelos parceiros da comunidade, entre os quais os desenvolvidos pelos estudantes do MIAA e pelos estudantes que, nos seus planos de estudo, também têm formação artística, designadamente nos CTeSP e nas licenciaturas.

Em termos operativos, o projeto estrutura-se nos momentos de Planificação, Implementação e Avaliação. A planificação envolve professores e estudantes deste curso, mas também as instituições parceiras. A Implementação diz respeito ao tempo da concretização das diferentes atividades: Ateliês; Aulas abertas; Online Meetings; Concertos; *Performances*; Exposições e Apresentações de produtos artísticos em formatos diversos, na ESECS e noutros espaços da comunidade. Note-se que durante este mês se proporciona à comunidade académica da ESECS e à comunidade envolvente oportunidades para a participação em experiências de aprendizagem artística, nomeadamente em atividades de experimentação, fruição e criação artísticas.

A Avaliação é um elemento fundamental que permite perceber o nível de concretização dos objetivos bem como compreender onde é necessário imprimir maior reforço no desiderato de formar profissionais capazes de atuar em realidades sociais, utilizando como ferramentas de intervenção as artes. Acreditamos que a relação com a realidade facilita a compreensão dos conteúdos, uma vez que ganham signifi-

cado e força, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento do pensamento crítico.

A inovação deste projeto concretiza-se em múltiplas dimensões, sendo de destacar a sistematização conjunta de ideias, processos e estratégias, tendo em conta as finalidades formativas. Para além disso, convoca uma reestruturação e reorganização dos espaços de aula e dos espaços da escola, demonstrando que a intervenção de âmbito educativo, cultural, social e artístico ocorre em lugares diversos e indefinidos, numa lógica de construção de espaços multirreferenciais de aprendizagem (SOUSA et al., 2019). Também a responsabilização dos estudantes face às funções assumidas no projeto é fundamental, assim como a criação de novas formas de sociabilização entre todos os intervenientes.

Em suma, pretende-se com este projeto interpelar a comunidade académica da ESECS como um todo. Para além disso, dá espaço a diferentes práticas de educação estética e artística de pessoas e instituições educativas, culturais, sociais, artísticas e de saúde, da comunidade envolvente, convocando as relações interpessoais, formais e informais existentes e o estabelecimento de novas formas de conexão pedagógica, científica e artística.

## Considerações finais

Em uma época em que a imprevisibilidade, a incerteza, a volatilidade são os denominadores comuns das sociedades líquidas (BAUMAN, 2001), saber viver e enfrentar estas transformações torna-se requisito fundamental. O Programa 60+ e os programas de intervenção com a comunidade (*Como abraçar sem tocar?*, *Intervir.Humanizar.Contagiar*, *ProAlfa* e *Maio Criativo*), descritos e analisados nos pontos anteriores, que atendem ao primeiro objetivo deste estudo, pretendem constituir-se como referenciais de uma abordagem dinâmica, adaptada aos contextos, centrados nas pessoas e nas suas necessidades e motivações. Estes Programas demonstram como, a partir de

práticas ativas de ensino-aprendizagem, numa lógica de educação integral e integradora, se pode promover o desenvolvimento humano. Eles são reflexo da importância atribuída à agência, à autodeterminação dos indivíduos, bem como à liberdade e capacidade para fazer escolhas, num mundo dinâmico com condições de vida variáveis (PNUD, 2016). Através dos mesmos, procura-se a construção de ambientes de humanização e de empoderamento e, simultaneamente, o desenvolvimento de práticas educativas promotoras do diálogo, da criatividade e da inteligência coletiva, rumo à promoção do desenvolvimento integral e humano dos indivíduos.

Pelo exposto percebemos a importância destes projetos para a construção de uma sociedade que se pretende para todos e para todas as idades, dando resposta ao segundo objetivo desta pesquisa. Desta forma, entendemos que a educação permanente se apresenta como uma resposta às alterações constantes e efêmeras da vida sociocultural, económica e política, procurando reconhecer as diversidades e contribuir para afirmar o direito à educação. Consideramos que a mesma se assume como uma estratégia de transformação da sociedade pela promoção de uma cidadania informada e participada, pelo conhecimento e respeito pelos Outros e promoção da intergeracionalidade.

A preconização de uma educação que se quer permanente assenta em metodologias ativas de aprendizagem, na forma de espaços de reflexão, de trabalho por projeto, de investigação-ação, com o propósito de contribuir para a participação social dos indivíduos e com isso a consolidação das sociedades como espaços democráticos onde todos se sintam integrados e valorizados. Por isso, entendemos, tal como Barros (2020), que, na lógica da ideia de educação permanente de Faure, a escola deve proporcionar as ferramentas adequadas para que, de forma autónoma, os estudantes consigam obter os conhecimentos e a informação para aprenderem a comunicar, a trabalhar, a conviver, ou seja, a ser (pessoas).

## REFERÊNCIAS

- AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. AICE, 1990. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.
- AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. AICE, 2020. Disponível em: [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf). Acesso em: 22 set. 2022.
- ARAÚJO, Ulisses; KLEIN, Ana. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania Integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 119-125, 2006. Disponível em: <http://homo.plataformadoletramento.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/134/166> Acesso em: 24 jun. 2022.
- BARROS, Rosana. Educação permanente e animação socioeducativa. **Revista Ser Social ESTADO, DEMOCRACIA E SAÚDE**, Brasília, v. 22, n. 46, p. 171-190, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CACHIONI, Meire; NERI, Anita. Educação e Velhice Bem-Sucedida no contexto das Universidades da Terceira Idade. In: NERI, Anita; YASSUDA, Mônica (Orgs.). **Velhice Bem-Sucedida: Aspectos Afetivos e Cognitivos**. Campinas: Papirus, 2008, p. 29-50.
- CCP-IPL60+. **Relatório de Atividades. Ano letivo 2018-2019**. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2019. Disponível em: <http://60mais.ipleiria.pt/o-que-funcionamos/documentos/>. Acesso em: 4 out. 2022.
- CCP-IPL60+. **Relatório de Atividades. Ano letivo 2019-2020**. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2020. Disponível em: <http://60mais.ipleiria.pt/o-que-funcionamos/documentos/>. Acesso em: 4 out. 2022.
- CCP-IPL60+. **Relatório de Atividades. Ano letivo 2020-2021**. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2022. Disponível em: <http://60mais.ipleiria.pt/o-que-funcionamos/documentos/>. Acesso em: 4 out. 2022.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender**. Comunicação da Comissão ao Conselho, (COM/2006/614), 2006. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/>

[HTML/?uri=CELEX%3A52006DC0614](https://doi.org/10.24002/revista.faeeba.v32n70p32-48). Acesso em: 24 jun. 2022.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2000. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf> Acesso em: 24 jun. 2022.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos** (2011/C 372/01), 2011. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN) Acesso em: 24 jun. 2022.

COUTINHO, Clara. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra: Almedina, 2015.

DELORS, Jacques et al. **Educação Um Tesouro A Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FAURE, Edgar et al. **Aprender a Ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.

FINGER, Matthias; ASÚN, José. **A educação de adultos numa encruzilhada**. Porto: Porto Editora, 2003.

FORTIN, Marie-Fabienne. **Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação**. Loures: Lusodidacta, 2009.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. **Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável, 2017-2025**. s.l.: Governo de Portugal, 2017.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms ins qualitative research. In: DENZI, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousands Oaks: Sage Publication, 1994, p. 105-117.

IRELAND, Timothy. Educação ao Longo da Vida: Aprendendo a Viver Melhor. **Sisyphus — Journal of Education**, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva**. 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc\\_def\\_0000230540&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc_def_0000230540&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/)

[attach\\_import\\_fdcc0439-2060-4fc5-a047-aac2d71dc870%3F\\_%3D230540por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/](https://doi.org/10.24002/revista.faeeba.v32n70p32-48) Acesso em: 20 jun. 2022.

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila. Inovação, inclusão digital e educação ao longo da vida perspectivas em disputa no contexto de pandemia da COVID-19 e de um crescente autoritarismo. **Revista da FaeBa: educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, pp. 107-119, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11750> . Acesso em: 4 out. 2022.

KENBEL, Cláudia. Tecnologias como relações sociais: uma possível conceitualização. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional - G&DR**, v. 15, n. 4, Edição Especial, p. 83-93, jul. 2019. Disponível em: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/126349/CONICET\\_Digital\\_Nro.9c91e7f8-6b8f-4c9d-94b1-deb17769cd0f\\_a.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/126349/CONICET_Digital_Nro.9c91e7f8-6b8f-4c9d-94b1-deb17769cd0f_a.pdf?sequence=5&isAllowed=y) Acesso em: 4 set. 2022.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio; GUIMARÃES, Paula. **European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction**. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2011.

LOPES, Sara et al. A adaptação a contextos de ensino a distância por estudantes seniores de uma instituição de ensino superior portuguesa, numa conjuntura pandémica. **Revista do Conhecimento Online**, n. 1, p. 193-215, 2021. Disponível em: [https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2407\\_](https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2407_) Acesso em: 8 set. 2022.

LOPES, Sara et al. De Seniores para Seniores. PROALFA: Um Projeto de Alfabetização com dinâmicas de Animação Socioeducativa. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 243-260, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2316-2171.118137> Acesso em: 6 set. 2022

LOPES, Sara et al. Dynamic Literacy by Senior for Seniors, Motivations and Expectations. International Conference The Future of Education, 9. **Conference Proceedings...** Florence, Italy: Filodiritto Editore: 2019, p. 592-597. Disponível em: <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0009/FP/5947-SED4076-FP-FOE9.pdf> Acesso em: 31 out. 2022

- LOPES, Sara; PIMENTEL, Luísa. O Politécnico de Leiria aproximando gerações. **Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências Sociais, XV – Liberdade, Equidade e Emancipação**. Porto, 2020. **Atas...**, p. 310-320, 2021. Disponível em: [https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/Livro\\_de\\_Atas\\_SPCE\\_2020\\_V2.pdf](https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/Livro_de_Atas_SPCE_2020_V2.pdf) Acesso em: 5 set. 2022
- MAFFESOLI, Michele. **O conhecimento Comum**. Introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MAGUETA, Lúcia; SOUSA, Jenny; MILHANO, Sandrina. O papel da intervenção e animação artísticas no desenvolvimento individual e coletivo. In: SOUSA, Jenny; MANGAS, Catarina. (Coord.). **Inclusão sociocultural e intervenção comunitária**. Coimbra: Almedina, 2022, p. 131-142.
- MANGAS, Catarina; SOUSA, Jenny. Práticas de ensino-aprendizagem com base em cenários reais na formação superior em inclusão. **INNODOCT -- International Conference on Innovation, Documentation and Education**. Valencia, 2020. **Proceedings...** Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València, p. 869-877, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4995/INN2020.2020.11838> Acesso em: 5 set. 2022.
- MARQUES, Rui (Coord.). **Livro verde sobre responsabilidade social e instituições de ensino superior**. Lisboa: ORSIES - Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior, 2018.
- MIZOKAMI, Shinichi. Deep active learning from perspectives of active learning theory. In: MATSUSHITA K. (ed.). **Deep Active Learning: Toward greater depth in University Education**. Singapura: Springer Nature, 2018, p. 79-91.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento**. Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento 2002. ONU, 2003.
- PAIVA, Marlla, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Revisão integrativa. **Sanare - Revista de Políticas Públicas**. v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- PIMENTEL, Luísa, et al. Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior. **INFAD, Revista de Psicologia**, Nº2, Vol 2, ISSN: 0214-9877, p. 307-322, 2019.
- PIMENTEL, Luísa; FARIA, Susana. O Programa IPL60+: um contexto privilegiado de intervenção social na promoção do envelhecimento ativo e das relações intergeracionais. In PIMENTEL, Luísa; LOPES, Sara; FARIA, Susana (coord.). **Envelhecendo e Aprendendo. A Aprendizagem ao Longo da Vida no Processo de Envelhecimento Ativo**. Lisboa: Coisas de Ler, 2016, p. 101-128.
- PIMENTEL, Luísa; LOPES, Sara. Programas de Aprendizaje a lo largo de la vida en formación superior, el caso del Instituto Politécnico de Leiria. **XIV Jornadas Internacionales sobre asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores Aprender siempre: Nuevos desafíos en el siglo XXI**, Universidade do Porto, Vigo: CAUMAS, p. 106-118, 2016. Disponível em: [http://caumas.org/wp-content/uploads/2016/02/Livro\\_Humus.pdf](http://caumas.org/wp-content/uploads/2016/02/Livro_Humus.pdf) Acesso em: 31 agosto 2022.
- PIMENTEL, Luísa; LOPES, Sara; MAURÍCIO, Cezarina. Modelo inovador e inclusivo de aprendizagem para seniores no ensino superior: o exemplo do Programa 60+. In MANGAS, Catarina; SOUSA, Jenny (Coord.). **Educação inclusiva e acessível: oportunidades e sinergias**. Coimbra: Almedina, 2022, p. 151-167.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) **Relatório do desenvolvimento humano 2020 - A próxima fronteira: o desenvolvimento humano e o Antropoceno**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2020.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) **Relatório do desenvolvimento humano 2016 – Desenvolvimento humano para todos**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2016.
- RAMOS, Natália. Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In ALCOFORADO, Luís et al. (Org.). **Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Ed. Universidade de Coimbra, 2011, p. 189-200. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/31278> Acesso em: 22 jun. 2022.
- SÁEZ, Juan (Coord.). **Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores**. Málaga: Aljibe, 2002.
- SANTOS, João; ROCHA, Bianca; PASSAGLIO, Kátia. Extensão universitária e formação no ensino

superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, vol. 7, issue 1, p. 23-28, 2016. DOI: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i1.3087> Acesso em: 3 out. 2022.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUSA, Jenny, et al. Learning and Teaching in and with the Local Community: The Use of a Critical and Innovative Methodology in ESECS / IPLeiria. **Conference Proceedings 9th International Conference The Future of Education**, Florence. Filodiritto Editore: Italy, p. 389-393, 2019. Disponível em: <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0009/FP/5845-ITLM3985-FP-FOE9.pdf> Acesso em: 2 out. 2022.

SOUSA, Jenny; FONTES, Ana; MESQUITA, Miguel. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção da inclusão social: Como abraçar sem tocar. In MANGAS, Catarina; SOUSA, Jenny; FREIRE, Carla (Coord.). **Percursos para uma educação inclusiva**. Coimbra: Almedina. (Versão impressa e e-book), 2021, p. 93- 114.

SOUSA, Jenny. Atividades socioculturais como interface de bem-estar emocional e de prevenção da transmissão da Covid-19 em estruturas residenciais para pessoas idosas. **Interface: Communication, Health, Education**, 25 (Supl. 1), p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.200576> Acesso em: 3 out. 2022.

SULEMAN, Fátima. Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much discussed subject. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 228, 169-174, 2016.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5436/5436> Acesso em: 24 set. 2022.

UNESCO. **Déclaration Universelle de L` UNESCO sur la Diversite Culturelle**. Paris: Unesco, 2002. Disponível em: <https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/127160m.pdf> Acesso em: 24 jun. de 2022.

VILLAS-BOAS, Susana, et al. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida – Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. **Investigar em Educação - IIª Série**, Número 5, p. 117-141, 2016.

YIN, Robert. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

*Recebido em: 30/11/2022  
Aprovado em: 16/02/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# DIDÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS/ES DE ESCOLAS PÚBLICAS NA PARAÍBA

*José Leonardo Rolim de Lima Severo\**  
Universidade Federal da Paraíba  
<https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

## RESUMO

O objetivo do artigo é discutir, a partir de dados coletados junto a 162 docentes de escolas públicas de tempo integral no estado da Paraíba, desafios didáticos de construção de práticas de ensino na perspectiva da Educação Integral. O tratamento analítico dos dados pautou-se pela técnica de Análise Categorial de Conteúdo. Aponta-se que o discurso pedagógico inovador e de ruptura paradigmática associado à Educação Integral é atravessado por desafios e lacunas que distanciam os(as) professores(as) de um fazer pedagógico integral e integrador. Por isso, a Didática deve mobilizar formas alternativas de conceber e organizar o ensino inspiradas pela inventividade, colaboratividade e qualidade social da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Didática; Ensino.

## ABSTRACT

### DIDACTIC AND INTEGRAL EDUCATION: PERSPECTIVES OF TEACHERS IN PUBLIC SCHOOLS IN PARAÍBA

The aim of the paper is to discuss, on the light of data collected from 162 full-time public school teachers in Paraíba, didactic challenges in the construction of teaching practices from the perspective of Integral Education. The analytical treatment of the data was guided by the technique of Categorical Content Analysis. The innovative and paradigm-breaking pedagogical discourse associated with Integral Education is crossed by challenges and gaps that distance teachers from a pedagogical practice integrative. To this objective, the Didactic should mobilize alternative ways of conceiving and organizing teaching inspired by inventiveness, collaboration and social quality of learning.

**Keywords:** Didactic; Integral Education; Teaching.

---

\* Doutor em Educação (UFPB). Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia (USP). Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa – PB, Brasil. E-mail: [jose.leonardo@academico.ufpb.br](mailto:jose.leonardo@academico.ufpb.br)

## RESUMEN

### DIDACTICA Y EDUCACIÓN INTEGRAL: PERSPECTIVAS DE MAESTROS EN ESCUELAS PÚBLICAS DE PARAÍBA

El objetivo del artículo es discutir, bajo la luz de datos recogidos con 162 maestros(as) de escuelas públicas de tiempo integral, desafíos didácticos en la construcción de prácticas docentes desde la perspectiva de la Educación Integral. El tratamiento analítico de los datos fue guiado por la técnica de Análisis de Categorical del Contenido. El discurso pedagógico innovador y de ruptura paradigmas asociado a la Educación Integral está atravesado por desafíos y lacunas que alejan los docentes de una práctica pedagógica integradora y integral. Así, la Didáctica debe movilizar formas alternativas de concebir y organizar la enseñanza inspiradas en la inventiva, la colaboración y la calidad social del aprendizaje.

**Palabras clave:** Didáctica. Educación Integral. Enseñanza.

## Considerações introdutórias

De forma recorrente, porém descontínua, o debate sobre Educação Integral consubstanciado ao da escola de tempo integral circula no contexto brasileiro desde a década de 1930 com o movimento dos Pioneiros da Educação, importante marco histórico na trajetória de construção de um ideário de sistema público de educação para o país. Inscrita em um mosaico de experiências que se processaram em diferentes tempos e territórios, essa perspectiva de educação está longe de configurar um entendimento único sobre as mediações formativas que correspondem ao atributo usado para adjetivá-la.

Experiências que vão de iniciativas filantrópicas a programas governamentais de indução à ampliação do tempo escolar sinalizam a crença de que a oferta de atividades de aprendizagem em um tempo de maior duração na rotina diária escolar pode colaborar com a melhoria de indicadores educacionais. As razões normalmente apontadas para justificar tal investimento também se mostram plurais, envolvendo concepções holísticas de formação humana, concepções de enfrentamento às desigualdades que se originam ou se atualizam na/pela ausência de escolarização de qualidade,

bem como razões que se atrelam ao disciplinamento social e à capitalização da aprendizagem segundo demandas mercadológicas.

Este texto se propõe a discutir, à luz de dados coletados por meio de um webquestionário junto a 162 professoras/es de 18 escolas públicas de tempo integral no estado da Paraíba, desafios didáticos de construção de práticas docentes na perspectiva da Educação Integral. Nessa direção, o texto colabora com a problematização dos sentidos do ensinar na escola em tempo integral por focar os modos como os processos de ensino-aprendizagem são planejados, desenvolvidos e avaliados.

Como forma de tratamento analítico, os dados foram submetidos à Análise Categorical de Conteúdo (BARDIN, 2010). De acordo com esse procedimento, foram extraídos códigos nominais e temáticos das respostas atribuídas pelos/as professores às questões que compuseram o webquestionário. Posteriormente, esses códigos deram origem a categorias sobre: a) concepções de Educação Integral; b) planejamento didático; c) caracterização metodológica das práticas de ensino; d) atitudes didáticas e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

## Educação integral e escola de tempo integral

A lógica de formação humana atrelada à noção de Educação Integral operante neste texto propõe que o pleno desenvolvimento do ser humano decorre de experiências de aprendizagem capazes de mobilizar as diferentes dimensões que o constituem como sujeito cognoscente, ou seja, inserido em um movimento de diálogo, compreensão crítica e produção de sentido sobre o mundo, esfera de compartilhamento de experiências e produção histórica por meio dos cotidianos vividos. Essas dimensões contemplam capacidades cognitivas, socioafetivas e operativas que, articuladas, configuram possibilidades de um agir crítico-transformador, autônomo e colaborativo no mundo, para o mundo e com o mundo. As experiências de aprendizagem no marco de uma Educação Integral concorrem também, nesse sentido, à formação de pessoas que se percebam integradas a um mundo de pertencimentos intersubjetivos disposto ao humano como objeto cognoscível, sobre o qual se tecem diferentes redes de saberes, e como uma construção dialógica, fruto de uma “emissão das consciências, de que resulte a inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1983, p. 40). Desse modo, a Educação Integral configura-se como um paradigma e não propriamente como um modelo organizacional. A Escola de Tempo Integral, por sua vez, diz respeito a um modelo organizacional que amplia o tempo de permanência de estudantes nas instituições escolares, nem sempre estabelecido no paradigma da Educação Integral. Por não representar, em si mesma, uma garantia de Educação Integral, às escolas que configuram sua dinâmica formativa em tempo integral cabe o questionamento acerca de que se tem “[...] mais tempo para emancipação/transformação ou mais tempo para a memorização mecânica do rol de conteúdos eleitos para a escola?” (ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019, p. 223).

Partindo de uma análise da histórica dualidade estruturante da trajetória das políticas de oferta de escolarização no Brasil, Libâneo (2012) provoca uma reflexão pertinente sobre arranjos institucionais destinados às classes populares, os quais priorizam o acolhimento social e a aprendizagem mínima para a sobrevivência sem a atenção às finalidades específicas da escola. Tais finalidades passam, necessariamente, pelo que a escola ensina e pela qualidade didática com que o faz, de modo que esses arranjos podem reforçar mecanismos de exclusão que antecipam ou atualizam a exclusão na/da vida social. Libâneo aponta que, para as crianças e jovens populares, se oferece “[...] uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral” (2012, p. 24). Em contraponto, defende que a ampliação do tempo de permanência na escola deve ser convertido em oportunidades de “[...] formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Apesar de todo arcabouço legal que tem ajudado a configurar uma política pública de Educação Integral no Brasil, não é possível afirmá-la, todavia, como um direito, uma vez que as experiências escolares pautam-se por critérios de seletividade de público, destinando-se, não raramente, a segmentos de infâncias e juventudes em situações de maior risco e vulnerabilidade social, em se tratando de instituições públicas (CAVALIERE, 2014).

Enquanto isso, os arranjos destinados às classes economicamente melhor situadas continuam fortemente comprometidos com a socialização do conhecimento poderoso (YOUNG, 2013). A natureza desse conhecimento – assimetricamente distribuído em função do dualismo escolar – “é diferente das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre

a escola e o conhecimento cotidiano” (YOUNG, 2013, p. 19). São conhecimentos formalizados que, embora devam se articular às experiências cotidianas dos(as) estudantes, desafiam essas experiências, ressignificando-as, ampliando-as, constituindo redes para construção do olhar complexo e desvelador do mundo.

A qualidade pedagógica de experiências de escola de tempo integral está condicionada, portanto, a um entendimento de Educação Integral como possibilidade de articulação de experiências de aprendizagens plurais no marco de um currículo multidimensional que qualifique, como expressão de um projeto pedagógico claro, a ampliação dos tempos e dos espaços formativos, valorizando a “pluralidade de saberes, da relação interpessoal como mote para o aprender e o ensinar, da leitura de mundo como ato político” (MOLL; LECLERC, 2013, p. 292).

Uma escola de tempo integral na perspectiva da Educação Integral pode se constituir como uma comunidade de aprendizagens e de valorização dos diferentes modos de expressão de como se aprende, o que supõe valorizar a singularidade do sujeito aprendente em seus contextos de pertencimento. A diversidade humana, quando transformada em fator de estigmatização e exclusão social, justifica abordagens formativas que não despertam engajamento e protagonismo de sujeitos que, no tecido social mais amplo, carregam marcas de processos discriminatórios estruturantes dos modos de organização simbólica e material da sociedade. Nesse sentido, essa escola pode potencializar mudanças sociais quando se vincula aos processos históricos de luta por garantia e consolidação de direitos a indivíduos e grupos que sempre tiveram uma educação limitada não apenas em tempo e em espaço, mas também em expectativas de aprendizagem.

Apesar da avaliação positiva das experiências acumuladas com as iniciativas de implementação de escolas de tempo integral no Brasil ao longo do século XX e de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996)

tenha previsto a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, é apenas como o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) que a escola de tempo integral começa a ser desvelada em meio ao silenciamento das políticas, até então. A instituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ocorrida em 2007, colabora com a normatização dessa modalidade de funcionamento da escola, determinando mecanismos de financiamento próprios. O Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007) regulamentou que tempo integral corresponde a oferta mínima de sete horas diárias de atividades escolares.

Como um programa indutor de experiências de ampliação da jornada escolar, instituiu-se em 2007 o Programa Mais Educação. Atuando de modo a oferecer atividades de formação cultural às crianças e jovens das escolas para ampliar oportunidades educativas, o Programa Mais Educação oportunizou “a criação de territórios educativos, o uso de espaços educativos não escolares para desenvolvimento das chamadas atividades complementares e a incorporação de outros profissionais para o desempenho da ação educativa” (PARENTE, 2018, p. 421). O Programa Ensino Médio Inovador, lançado em 2010, também serviu como dispositivo de indução de ampliação da jornada associado à reestruturação dos currículos para formação de jovens no Ensino Médio com base em princípios de integração curricular, pluralização de oportunidades, espaços e tempos de aprendizagem. Esses dois programas passaram por sucessivas reformulações que reconfiguraram o quadro dos seus objetivos e diretrizes operacionais.

A Educação Integral é reintroduzida na agenda das políticas educacionais com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 por meio da meta 6, a qual estima a oferta de “[...] 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” (BRASIL, 2014); dada a inoperância

do Ministério da Educação na implementação do Plano, a referida meta permanece como um desafio para a próxima década.

Assumida, então, como política de Estado, a Educação Integral, consubstanciada na escola de tempo integral, percorre um caminho de produção de sentido que, mesmo permeado por práticas descontínuas e sem uma concepção clara sobre o que a constituiria como paradigma educacional, a conduz à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como um fundamento pedagógico do processo de desenvolvimento de competências na Educação Básica. Na esteira das políticas neoliberais no campo educacional, a noção de competências tem representado a imposição da lógica de desenvolvimento de capacidades produtivas segundo interesses de setores privatistas na escola, restringindo os processos de ensino-aprendizagem a capacidades com valor mercadológico agregado.

Cabe ressaltar, ainda que de modo tangencial, que essa perspectiva de Educação Integral, aparentemente vinculada aos pressupostos de uma formação humana holística, contextualizada, centrada no potencial das pessoas e em redes de múltiplos saberes, encontra limites para sua tradução didático-curricular; haja vista que a própria Base configura uma estrutura de objetos de conhecimento tomados como universais, o que enfraquece a produção local de currículos por sujeitos de contextos e de conhecimentos, marcados pela diversidade. Outro fator que dificulta a articulação de saberes é a superposição de listas de objetivos de aprendizagem, classificadas como habilidades, para cada componente curricular em sua respectiva área, com pouca intersecção e organicidade, critérios didáticos importantes de um enfoque de integração curricular. Assim, o caráter instrumental das competências, a pulverização dos conteúdos de ensino e a tendência a padronização curricular são fatores que podem comprometer a concepção de Educação Integral apontada como fundamento da Base.

Com a Lei Nº11.100 de 2018, o Estado da Paraíba regulamenta a Programa de Educação Integral e, com a Lei Nº 11.314 de 2019, estabelece Diretrizes Operacionais para funcionamento e organização das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), além de instituir o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI). Atendendo a parâmetros gerais de desenvolvimento curricular, cada modelo de Escola Cidadã se diferencia por contemplar propósitos específicos, tendo em vista o perfil dos(as) estudantes ao qual se destina. As ECIs atendem jovens que cursam o Ensino Médio regular, as ECITs oferecem o Ensino Médio integrado à formação profissionalizante em nível técnico e as ECISs se situam em unidades de cumprimento de medidas socioeducativas para jovens em privação de liberdade. Em 2021, o Estado contava com 302 Escolas Cidadãs em toda sua extensão territorial. O modelo de Educação Integral no Estado da Paraíba se propõe a ampliar o tempo escolar e a formação do(as) estudantes, “[...] buscando contemplar os aspectos cognitivos e socioemocionais a partir da observância aos seguintes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (PARAÍBA, 2018, p. 103).

## Ensinar na escola de tempo integral: inquietações para a didática

Os(as) docentes que participaram do levantamento atuavam em ECIs de diferentes microrregiões do Estado da Paraíba e foram contatados(as) por meio de uma estratégia de disseminação do questionário virtual pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que participaram de uma ação de extensão de natureza formativa promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES) no primeiro semestre de 2020. O grupo de respondentes integralizou

162 docentes, dos(as) quais 48% identificam-se como mulheres e 52% como homens, com idades entre 21 e 54 anos. Há um predomínio de faixa etária entre 27 e 40 anos (42%).

Quanto à formação acadêmica, todos(as) são titulados(as) em cursos de graduação, com licenciaturas nas áreas de Humanidades (55%), Ciências Exatas e da Natureza (32%) e formação em bacharelados na área de Ciências Sociais Aplicadas (16%). Um percentual de 41% possui formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, com predomínio de cursos na área de Educação e Ciências Humanas. Somando 20%, tem-se um grupo de professores(as) portadores do título de mestre(a), predominantemente nas áreas de Educação e de Ensino, enquanto 5% são portadores do título de doutor(a), com concentração na área de Educação.

No que diz respeito ao tempo de atuação nas Escolas Cidadãs Integrais, 49% dos(as) docentes têm entre um e três anos de experiência, 37% têm menos de um ano de atuação, 11% entre três e cinco anos e 3% estão há mais de cinco anos trabalhando nesse modelo de escola.

A seguir, serão estruturadas reflexões a partir dos dados produzidos, entendendo-os como elementos que sinalizam o modo pelo qual têm se traduzido didaticamente, na organização do trabalho pedagógico escolar, diferentes sentidos de Educação Integral que, assim como se pluralizam na literatura especializada e em documentos reguladores de políticas educacionais, moldam-se em um mosaico heterogêneo de compreensões sobre o fazer docente na perspectiva da Educação Integral.

Nesse sentido, as práticas docentes necessitam ser configuradas no marco de uma concepção de Didática que envolva a reflexão sobre a Educação Integral como fim e a ampliação do tempo escolar como meio, indagando sobre a pertinência das escolhas metodológicas que organizam os processos de ensino-aprendizagem em relação ao panorama de objetivos formativos que constituem o Projeto Político-Pedagógico da escola. É, pois, nesse horizonte que

o trabalho pedagógico em Educação Integral depara-se com a Didática Multidimensional, tendência caracterizada, segundo Franco e Pimenta (2016), pela compreensão do ensino como fenômeno complexo que extrapola a transposição de objetos disciplinares.

Deriva dessa compreensão o lugar da Didática como elemento estruturante de um trabalho pedagógico que se respalda na compreensão dos conteúdos curriculares como recursos formativos e não como fins em si mesmos. Isso implica pensar que a prática docente pode mobilizar a aprendizagem dos(as) estudantes a partir desses recursos, mantendo-se vinculada a um projeto intencional e metódico que transcende a ênfase nos conhecimentos desvinculados de redes que os acionam como elementos capazes de favorecer o desenvolvimento humano integral. Por desenvolvimento humano integral entende-se a formação de saberes e habilidades que conduzam o sujeito à inserção social participativa, potencializando sua consciência sobre os fenômenos que constituem a realidade como forma de impulsionar o engajamento necessário à construção de uma sociedade democrática e inclusiva, a autonomia e o senso crítico em experiências de aprendizagem ao longo de toda a vida.

As configurações da prática docente vinculam-se ao saber ensinado como objeto com especificidades epistemológicas e metodológicas. Todo trabalho de planejamento e desenvolvimento curricular envolve questões que são postas pelas áreas específicas dos conteúdos curriculares. Porém, na lógica da Didática Multidimensional, os significados desses conteúdos “[...] passam necessariamente pela análise das diferentes culturas presentes nas instituições, bem como pela análise das tensões e dos valores necessários à explicitação das finalidades do ensino” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 545). O significado do ensino não está posto como razões cristalizadas nos documentos curriculares, cabendo aos(as) professores(as) decantarem didaticamente as finalidades e modos de ação que melhor aten-

dem aos princípios da Educação Integral como concepção pedagógica norteadora do seu fazer. A Didática é necessária para construção, no campo das intencionalidades que imprimem direção ao trabalho pedagógico, de teorias situacionais que expliquem, dinamizem e deem vitalidade reflexiva às opções que se abrem ao(a) professor(a) em sua prática.

## Concepções das/os docentes sobre Educação Integral

Para discutir desafios didáticos inerentes às mediações práticas é importante conhecer quais concepções se traduzem nos elementos evocados pelos(as) professores(as) quando indagados(as) sobre o que entendem por Educação Integral. Em um total de 479 códigos de conteúdo mapeados, foi possível estabelecer três categorias temáticas: a) educação integral como desenvolvimento humano (34%); b) educação integral como ampliação da jornada escolar (51%); c) educação integral como articulação da formação profissional e a acadêmica (15%).

A primeira categoria temática, denominada “educação integral como desenvolvimento humano”, reúne códigos que sinalizam uma concepção de educação integral como expressão do processo multidimensional de formação desenvolvido no âmbito das instituições educativas. Essa concepção vincula-se a uma perspectiva paradigmática que acolhe termos-chave cuja circulação tem sido favorecida pelas políticas curriculares em vigência, especialmente em nível local, a exemplo de: projeto de vida, formação para a vida, protagonismo, mudança e transformação pessoal. Esses termos acompanham um sentido de aprendizagem que emerge do engajamento do próprio sujeito para o alcance de metas individuais, muitas vezes dispensando uma problematização conjuntural sobre o que representa o empreendedorismo de si em uma sociedade performativa (BALL, 2010), fortemente arbitrada pela lógica de mercado, ou seja, pela capitalização da capacidade

humana de viver e conviver. Tal sentido, no limite, dificulta a construção de políticas que estabeleçam mediações macroestruturais para o enfrentamento de dinâmicas que tendem a naturalizar as desigualdades, responsabilizando o sujeito, ou sua performance, por seu fracasso ou sucesso.

Com maior incidência entre os códigos constituídos, a segunda categoria temática, denominada de “educação integral como ampliação da jornada escolar”, refere-se à concepção mais comumente associada à Educação Integral: um modelo de organização escolar que se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência do(a) aluno(a) na instituição. A literatura derivada de pesquisas na área de políticas de Educação Integral no Brasil (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009) aponta que, embora seja um traço fundante da configuração de oportunidades educativas para qualificar a oferta de escolarização no país, a ampliação do tempo de permanência do(a) estudante na escola é uma variável que, para resultar em efeitos positivos na aprendizagem, demanda mediações didático-curriculares que ampliem, também, os espaços e as experiências formativas como expressões de um projeto educativo inovador, integrador e socialmente referenciado. Sobressai, entre os códigos de conteúdo, a título de exemplificação, o registro de um(a) docente que considera que “[...] ter os alunos dentro da escola é uma forma de minimizar riscos sociais” (participante 79).

Já a terceira categoria, denominada de “educação integral como articulação da formação profissional e a acadêmica”, teve menor incidência e plasmou-se por códigos que tinham como elemento em comum a ideia de integralidade como associação da formação geral com a preparação para o trabalho. Um(a) docente frisa que a Educação Integral teria condições de “[...] dar um sentido à vida, dirigindo escolhas profissionais” (participante 106). Esse registro sinaliza um sentido que se ergue no conjunto de códigos da categoria: a crença de que a finalidade da Educação Integral estaria

em desenvolver competências para o mundo produtivo. A maioria dos(as) participantes que tiveram registros vinculados a essa categoria são docentes atuantes nas Escolas Cidadãs Integradas Técnicas, um modelo escolar orientado para formação técnico-profissional integrada ao Ensino Médio. A ênfase do projeto pedagógico no desenvolvimento de competências atinentes a determinados setores do mercado de empregos implica em um enviesamento restritivo da concepção de Educação Integral, transformando-a em uma estratégia de controle social nos moldes do neoliberalismo.

## O planejamento didático na Educação Integral

O processo de categorização das concepções de Educação Integral permite inferir um quadro panorâmico de elementos explicativos sobre as mediações didáticas que dinamizam o trabalho dos(as) docentes que atuam nas escolas em tempo integral, a começar pela dimensão do planejamento de ensino.

Parte-se do pressuposto de que o planejamento é uma prática didática de natureza contínua, dinâmica e integradora. Por essa razão, não se confunde com o plano ou outros instrumentos operacionais, visto que se desdobra, permanentemente, pela reflexão docente acerca da relação entre finalidades e meios educativos. Planejar implica conceber o ensino como prática intencional, cujas referências se explicitam, de forma coerente, na tomada de decisão sobre o para quê, o quê, o como, o com e o para quem, o quando e o através do quê ensinar.

Em modelos de gestão curricular que estimulam a autonomia e a colaboratividade docente, o planejamento converte-se em um espaço/tempo de reflexões sobre a Educação Integral como paradigma pedagógico e a configuração didática das práticas docentes, permitindo a problematização de divergências que, não raramente, distanciam os ditos dos feitos. Quando a cultura

profissional dos(as) professores estimula comportamentos mais associativistas e colaborativos, a escola pode tornar-se uma comunidade de prática, através da qual, segundo Shulman (1998, p. 521), “a experiência individual possa se converter em coletiva”.

A partir da questão sobre como planejam o ensino, os(as) professores(as) sinalizaram elementos agrupados em duas categorias temáticas: a) rotinas institucionais de planejamento; b) atitudes didáticas do planejamento. De fato, não há contradições evidentes entre uma e outra categoria, uma vez que é desejável que a organização dos processos escolares se norteie por parâmetros que, convencionados coletiva e dialogicamente, imprimam coerência e sinergia à dinâmica institucional. Contudo, os códigos mapeados na construção dessas categorias revelam uma ênfase bastante acentuada no planejamento como um instrumento operacional arbitrado por determinados modelos institucionais (64%) em detrimento de referências sobre o agir didático implicado no processo de planejamento (36%).

Os(as) participantes cujos registros foram agregados na primeira categoria destacam o planejamento como reuniões/encontros com periodicidade semanal, mensal e semestral para construção do PDCA, reforçando o planejamento como rotina institucional. Por outro lado, os(as) registros integrados na segunda categoria sinalizam que, para um grupo menor de professores(as), planejar implica tomar consciência das demandas da Educação Integral como paradigma pedagógico e construir conexões entre o que se pretende fazer e o que se pratica na relação com os(as) estudantes. Os(as) professores(as) delineiam uma perspectiva de atitudes, estratégias e recursos que parecem colaborar com um projeto de formação pautado pela Educação Integral, pois exploram a interdisciplinaridade, o estudo sobre o ensino (individualmente, por área curricular e em programas de formação pedagógica) e a experimentação de mediações inovadoras (*design thinking*, *kanban* etc.).

## Caracterização metodológica das práticas de ensino

Quando indagados(as) sobre caracterização metodológica de suas aulas e outras atividades docentes – uma vez que nos modelos das ECIs há diferentes encargos didáticos que envolvem professores(as) em arranjos variados de atendimento aos(às) estudantes –, os(as) participantes compuseram um mosaico de estratégias e recursos didáticos. As pesquisas no campo da Didática e Formação Docente (GARCIA, 2010) ressaltam que as práticas docentes são marcadas por hibridismos metodológicos, o que as torna internamente contraditórias, uma vez que se justapõem princípios ou modelos de ação associados a perspectivas pedagógicas ocasionalmente divergentes. Em face desse mosaico, foi possível extrair códigos que configuraram duas categorias sobre caracterização metodológica: a) métodos instrucionais, com ocorrência de 57%; b) métodos integradores e com tendência inovadora, com ocorrência de 43%.

O acúmulo de referências da Pedagogia contemporânea leva à compreensão de que o método, a estratégia ou o recurso, em si mesmo, não assegura qualidade de alcance de objetivos didáticos. Determinados arranjos classificados como tradicionais passaram a ser combatidos em virtude de uma apropriação romântica e pouco contextualizada dos princípios da Pedagogia Ativa, gerando pressões sobre os(as)

docentes para transformarem suas práticas mediante adoção de fórmulas mágicas socioconstrutivistas – quase sempre genéricas e desprovidas de uma base conceitual mais consistente, resultante de pesquisas com e para intervenção no contexto escolar. Nesse sentido, este texto não incorrerá em uma associação sumária entre métodos instrucionais e escola tradicional, visto que há muitos(as) docentes que se esforçam, usando o repertório derivado do acúmulo de experiências que possuem, para construir uma perspectiva de Educação Integral, ainda que priorizando estratégias mais convencionais.

Um elemento fundante dessa abordagem didática seria a construção de situações de ensino-aprendizagem “[...] que estimulem continuamente o desejo de pesquisar, aprender, criar e se comunicar dos(as) alunos(as)” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 20). Trata-se de uma abordagem que emerge no seio da Pedagogia Integradora porque articula pessoas, conhecimentos e territórios sob uma clara intencionalidade de dar qualidade pedagógica e social às mediações docentes.

No intuito de traçar paralelos entre as duas categorias, apresenta-se, a seguir, um quadro ilustrativo com características das abordagens metodológicas classificadas como instrucionais e daquelas com tendência inovadora, de acordo com os registros fornecidos pelos(as) professores(as).

**Quadro 1** - Características de abordagens metodológicas segundo os(as) professores(as)

INSTRUCIONAIS	INOVADORAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>» Aulas excessivamente expositivas;</li> <li>» Ênfase em recursos grafocêntricos;</li> <li>» Exercícios têm função fixadora;</li> <li>» Ensino limitado ao espaço da sala de aula;</li> <li>» Recursos multimídias têm função expositiva;</li> <li>» Centralidade de conteúdos disciplinares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Aulas colaborativas e mais participativas, com simulações práticas;</li> <li>» Incorporação de diferentes suportes de linguagem para dinamizar a relação pedagógica;</li> <li>» Exercícios têm função aplicadora e criativa;</li> <li>» Itinerários extra-sala para acompanhamento discente;</li> <li>» Gamificação e ludicização de recursos;</li> <li>» Centralidade de temas que despertem diálogos interdisciplinares.</li> </ul>

**Fonte:** dados da pesquisa realizada pelo autor (2021).

Observou-se um contraste recorrente entre as expressões “aula expositiva” e “metodologias ativas” que faz prevalecer a ideia de que a segunda rejeita a primeira. Entre os(as) 37 professores(as) que mencionaram “metodologias ativas” como orientação didática de sua prática, nenhum(a) faz referência à exposição oral como estratégia metodológica frequente, o que, a considerar o cotidiano conhecido no interior das escolas, parece ser irreal. É importante frisar que o rótulo “metodologias ativas” é empregado como uma expressão genérica que congrega diferentes arranjos didáticos orientados pelos princípios do construtivismo e socioconstrutivismo, e tampouco consiste em um corpo organizado e coerente de características didáticas (CARBONELL, 2016). Por essa razão, é fundamental que seja pautado na escola o debate sobre a convergência entre as metodologias ativas e a Educação Integral, de modo que a expressão não disfarce, de um lado, práticas usuais que os(as) professores(as) sentem-se constrangidos(as) em assumir que implementam e, de outro, não se resuma a um vocabulário genérico acionado quando se quer justificar uma determinada tendência inovadora.

De qualquer forma, a escola em tempo integral na perspectiva da Educação Integral pode e deve ser um espaço de experimentações inovadoras que concorram às finalidades do seu projeto político-pedagógico e a tornem uma presença diferenciada na vida dos territórios em que se insere. Para tanto, demanda itinerários didáticos que expandam e dinamizem as relações dos estudantes com os diferentes saberes, inclusive os que se produzem em currículos culturais emergentes em outros espaços para além das fronteiras da escola (BONAFÉ, 2016).

Uma escola aberta, inovadora, plural, que valoriza o protagonismo e o engajamento comunitário como expressão de um projeto de Educação Integral cria oportunidades de aprendizagem para e junto com os(as) estudantes, as quais necessitam ser reconhecidas e aperfeiçoadas no marco de uma compreensão mais dinâmica de avaliação.

## Atitudes didáticas e instrumentos de Avaliação da Aprendizagem

Quando indagados(as) sobre como avaliavam os(as) estudantes, os(as) professores forneceram dados que foram organizados em duas categorias: a) instrumentos e critérios avaliativos, com ocorrência de 68%; b) atitudes didáticas de avaliação da aprendizagem, com ocorrência de 32%. A primeira categoria engloba códigos que têm em comum um sentido de avaliação atrelado à dimensão técnico-operacional do uso de determinados instrumentos e critérios, já a segunda categoria inclui códigos que registram um sentido didático de avaliação diante de suas finalidades e das atitudes requeridas do(a) professor(a). O percentual demonstra que semelhante ao observado nas respostas acerca do planejamento, os(as) professores(as) têm tendência a tratar da avaliação a partir dos protocolos e rotinas institucionais, com ênfase nos instrumentos. Entre os instrumentos avaliativos mencionados com maior frequência pelos(as) docentes, encontram-se: a) provas e testes (33%); b) seminários e atividades orais (30%); c) registro contínuo de atividades (24%); d) observação, simulação e experimentação (15%); e) autoavaliação (7%).

Já os(as) professores cujos dados foram agrupados na segunda categoria detalharam melhor as implicações da avaliação para a prática docente, enfatizando atitudes didáticas, dentre as quais se destacam: avaliar o(a) estudante em diferentes momentos com foco em aspectos qualitativos; encontrar meios de avaliar a capacidade de ação dos(as) estudantes; avaliar para diagnosticar, intervir e certificar a aprendizagem. No conjunto de dados pertencentes a essa categoria, foram frequente termos como “contínua” (47 vezes), aludindo ao sentido processual da avaliação, e “qualitativa” (38 vezes).

Com efeito, os processos avaliativos na escola em tempo integral organizam-se em

diferentes dimensões, mas os dados apresentados neste texto aportam reflexões sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo(a) professor(a) e suas turmas. A partir deles, é possível sinalizar algumas demandas que inspiram a revisão didática das práticas e instrumentos avaliativos, quais sejam: a) tradução da concepção de aprendizagem em Educação Integral em dimensões e critérios que possam ser avaliados(as) sistematicamente pelo(a) professor e pelos(as) próprios(as) estudantes, dialogicamente; b) se o saber se corporifica em ações práticas, os instrumentos avaliativos necessitam alcançar dimensões da aprendizagem que nem sempre se expressam escrita ou oralmente; c) transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem pressupõe que os(as) estudantes sejam mobilizados metacognitivamente; d) avaliar é conhecer para intervir; logo, os dados dos processos de aprendizagem e seus resultados necessitam ser conectados pelo(a) professor(a) em uma lógica sistêmica, contínua e integradora de aspectos qualitativos e quantitativos, com foco na promoção da aprendizagem e não em esquemas punitivos; e) as informações resultantes das avaliações necessitam ser discutidas profundamente para inspirar intervenções contextualizadas que impactem positivamente no desenvolvimento integral do(a) estudante.

Cumprir sua finalidade civilizatória e republicana é um princípio que leva a Educação Integral a ser assumida como paradigma pedagógico, levando em conta os desafios históricos da garantia do Direito à Educação na sociedade brasileira. A busca por construir uma perspectiva didática coerente com a Educação Integral implica sintonizar planejamento, mediações e avaliação do ensino de forma orgânica e coerente. Os dados e reflexões aportadas neste texto traçam um cenário complexo de desafios que inspiram a necessidade de uma Didática que sirva, principalmente, como perspectiva de análise crítica das finalidades da Educação Integral e na construção de conexões metodológicas que mobilizem o ensinar e o aprender

na direção de uma escola emancipatória em um contexto de transformações sociais, culturais e políticas que desafiam os sistemas democráticos.

## Considerações finais

A natureza da profissão docente é o trabalho com o conhecimento e com a formação humana. Os(as) professores(as) dominam, para isso, um repertório heterogêneo de saberes que se organizam em torno de capacidades pedagógicas do ensino. A Didática, como campo de saberes da Pedagogia, conforma e imprime sentido identitário ao ensino como uma ação social, política e pedagogicamente intencional, estruturada na relação ética e conceitualmente justificada entre fins e meios. Para atingir objetivos de formação humana é necessário que às escolas - lócus do ensino como objeto da ação docente, para atingir objetivos de formação - conceber a qualidade das experiências de aprendizagem que promovem em sintonia com as demandas dos contextos em que se situam. Nesse sentido, a Didática se implica em um processo de reflexão historicamente referenciado sobre o que é ser/fazer escola e o que é ensinar e aprender em tempos de emergência da Educação Integral como paradigma pedagógico e modelo de organização escolar.

A expansão quantitativa de escolas em tempo integral não significa que as experiências de formação humana nessas instituições têm sido desenvolvidas sob os princípios de uma Educação Integral. Os dados discutidos neste texto sinalizam que o discurso pedagógico inovador e de ruptura paradigmática associado à Educação Integral é atravessado por desafios e lacunas que distanciam os(as) professores(as) de um fazer pedagógico que mobilize as diferentes dimensões do desenvolvimento humano como expressão de um projeto educativo coerente com as práticas institucionais que, efetivamente, encontram lugar no cotidiano das escolas. Assim, é necessário fortalecer as capacidades de indagar e de criar didaticamen-

te situações de ensino ajustadas a tal projeto, considerando-o como uma estratégia para construção de uma escola socialmente justa, pois não abre mão de qualificar o tempo e o espaço de aprendizagem para garantir o direito à Educação aos(as) estudantes.

Uma Didática para/na Educação Integral certamente estará cumprindo sua finalidade quando “ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola [...] etc.” (CANDAU, 2011, p. 24). Essa Didática deverá inspirar educadores(as) a se indagarem acerca de: como as diferentes dimensões do desenvolvimento humano podem ser mobilizadas em experiências de aprendizagem integradoras? Que elementos didáticos devem ser considerados na construção de currículos orientados para a Educação Integral?

A realidade das escolas brasileiras, especialmente as de natureza pública, é de descaso e déficits históricos que consistem em formas de negação do direito à Educação. É imprescindível considerar que o contexto socioeconômico dos(as) estudantes e os insuficientes recursos para investimento na qualidade da educação afetarão a qualidade do trabalho docente, cabendo à Didática ecoar a defesa pela escola pública como lócus de construção da cidadania e fator determinante para a redução das desigualdades.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445> Acesso em: 07 dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BONAFÉ, Jaume. Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. In: ZABALA, Antoni et al. **Didática geral**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 149-164.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_27593246\\_RESOLUCAO\\_N\\_2\\_DE\\_22\\_DE\\_DEZEMBRO\\_DE\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27593246_RESOLUCAO_N_2_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx) Acesso em: 07 dez. 2021

BRASIL. **Decreto nº 6.253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 07/12/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 07 dez. 2021.

CANDAU, Vera. Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca de relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **A didática em questão**. 31 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 13-24.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 07 dez. 2021

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.539-553, abr.-jun. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf> Acesso em: 07 dez. 2021

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17> Acesso em: 07 dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso em: 07 dez. 2021

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e Tempo integral: A garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul/dez. 2013. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306> Acesso em: 07 dez. 2021

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. Lei nº 11.100/18. Cria o Programa de Educação Integral na Paraíba. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa – PB, 09 de fevereiro de 2018.

PARAÍBA. Lei Nº 11.314. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa – PB, 12 de abril de 2019.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434,

abr./jun. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200415&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200415&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 07 dez. 2021

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2424/2163> Acesso em: 07 dez. 2021

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missai; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre tempos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrh/s/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 dez. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia integradora: sinalizações didático-curriculares para a Educação Integral. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 9, n. 3, p.9-26. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7856> Acesso em: 07 dez. 2021.

SHULMAN, L. Theory, Practice, and the Education of Professional. **The Elementary School Journal**, v. 98, n. 5, p. 511-526, 1998.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, M.; PACHECO, J.; SALES, S. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 11-31, 2013.

*Recebido em: 30/09/2022*

*Aprovado em: 14/02/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE DOCENTES E FAMILIARES: UMA DISCUSSÃO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

*Dinora Tereza Zucchetti\**

*Universidade Feevale*

<https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>

*Jeane Felix da Silva\*\**

*Universidade Federal de Alagoas*

<https://orcid.org/0000-0003-4754-0074>

## RESUMO

O artigo discute, a partir do princípio da dialógica, sentidos da educação integral em duas escolas públicas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre que trabalham com jornada escolar em tempo ampliado. O material empírico foi produzido a partir de questionários semiabertos aplicados junto a professores(as), responsáveis e familiares de estudantes das escolas, das quais uma realiza a expansão por meio de práticas de educação não escolar, enquanto a outra é escola de educação integral e em tempo integral. Os resultados apontam para tensões entre as expectativas de familiares e de docentes em relação aos sentidos da educação integral e da escola de tempo integral. Dessas tensões emergem problematizações que reforçam a importância de políticas públicas, o compromisso ético da escola e sua relação com o direito de aprender, bem como o reconhecimento da relevância de práticas educativas que se constroem por meio de uma pedagogia integradora.

**Palavras-chave:** educação; educação integral; pedagogia integradora; professores(as); familiares.

## ABSTRACT

### THE MEANINGS OF FULL-TIME INTEGRAL EDUCATION FOR THE TEACHERS AND THE STUDENT'S FAMILY: A DISCUSSION ABOUT THE RIGHT TO EDUCATION

The article discusses, from the dialogical principle, the meanings of the full-time integral education in two public schools located in the metropolitan region of Porto Alegre. The empirical material was produced from semi-open

\* Doutora em Educação (UFRGS). Professora titular do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [dinora@feevale.br](mailto:dinora@feevale.br)

\*\* Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: [jeane.silva@cedu.ufal.br](mailto:jeane.silva@cedu.ufal.br)

questionnaires applied to teachers, guardians, and family members of students from schools that have in common the school day in extended time. One school expands the school day by doing non-school education practices, and the other is a full-time school. The results point to tensions between the expectations of family members and teachers in relation to the meaning of full-time integral education and the school day in extended time. From those results emerge problematizations that reinforce the importance of public policies, the ethical commitment of the school and its relationship with the right to learn; the recognition of the relevance of educational practices that are built through an integrative pedagogy.

**Keywords:** education; full-time education; integrative pedagogy; teachers; family members.

## RESUMEN

### SENTIDOS DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE DOCENTES Y FAMILIARES: UNA DISCUSIÓN SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El artículo discute, a partir del principio de la dialógica, sentidos de la educación integral en dos escuelas públicas ubicada en la región metropolitana de Porto Alegre. El material empírico se elaboró a partir de cuestionarios semiabiertos aplicados a profesores, responsables y familiares de estudiantes de escuelas que tienen en común la educación escolar en tiempo extendido. Una, realiza la expansión a través de prácticas de educación no escolar, la otra, escuela de educación integral y a tiempo completo. Los resultados apuntan a tensiones entre las expectativas de familiares y de docentes en relación a los sentidos de la educación integral y de la escuela de tiempo completo. De ellas emergen problematizaciones que refuerzan la importancia de las políticas públicas, el compromiso ético de la escuela y su relación con el derecho a aprender; el reconocimiento de la relevancia de las prácticas educativas que se construyen a través de una pedagogía integradora.

**Palabras clave:** educación; educación integral; pedagogía integradora; profesores; familiares.

## Introdução

A educação integral, no sentido que queremos discutir neste artigo, dialoga com uma concepção de educação como um direito humano pois, em uma sociedade desigual como a nossa, é por meio da educação que se ampliam as possibilidades de superação de desigualdades. Nessa esteira, Severo e Zucchetti (2020, p. 14) asseguram que “o direito à educação é uma prerrogativa para efetivação e ampliação das garantias fundamentais às pessoas em uma sociedade democrática”. A escola em tempo

integral, nessa perspectiva de Educação Integral, “pode materializar esse direito quando atua de maneira intersetorial e com foco nas múltiplas condições que levam ao pleno desenvolvimento da pessoa” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 14). Acreditamos na Educação Integral nessa perspectiva porque defendemos acesso à educação com qualidade social para todas as pessoas, particularmente para as crianças e adolescentes pertencentes às famílias que vivem em contextos de vulnerabilidade social.

A partir da investigação de espaços formativos em duas escolas públicas de ensino fundamental das redes municipais das cidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo, localizadas no Rio Grande do Sul, identificamos a oferta de distintas modalidades didático-curriculares descritas como experiências de educação integral. Nelas foram problematizadas as dimensões educativas oferecidas, perguntando sobre concepções de educação integral e de escola de tempo integral como apostas realizadas por escolas públicas para crianças e adolescentes. Em ambas, buscamos compreender a necessidade de conhecer quais sentidos são atribuídos às modalidades educativas por professores(as) e familiares dos(as) estudantes. Acreditamos que conhecer esses sentidos permite-nos refletir sobre a implementação de políticas públicas educacionais de qualidade, na direção de empreendê-las fora da lógica neoliberal vigente, em uma lógica de qualidade socialmente referenciada.

A dimensão educativa como prática social, a proteção àqueles(as) em fase peculiar de desenvolvimento, o direito à escola como instituição social voltada a ensinar e aprender orientaram o recorte da investigação interinstitucional denominada 'Educação Integral entre práticas de Educação Escolar e Não Escolar. Perspectiva de formação humana e desenvolvimento social', ativa desde o ano de 2018. De um total de 4 escolas investigadas no estado do Rio Grande do Sul, este artigo trabalha com um recorte de duas, ambas inseridas na região metropolitana de Porto Alegre<sup>1</sup>. De natureza qualitativa, realizada por meio da metodologia de pesquisa em educação comparada, de tipo intranacional, a pesquisa busca pela relação entre educação, desenvolvimento e inovação em territórios precarizados. Para Ferreira (2014), essa modalidade metodológica dá visibilidade

a procedimentos de investigação que buscam descrever criticamente informações e dados por meio de uma abordagem sistêmica, de aprendizagem compreensiva, que considera realidades complexas e o outro, sujeito da investigação, pertencente a grupos sociais bem definidos.

Como parte da metodologia adotada foi realizado um estudo minucioso do contexto no qual as escolas estão inseridas. Trata-se de dois bairros de municípios vizinhos que fazem fronteira em boa parte da sua extensão territorial, ambos com alta densidade demográfica e elevados indicadores de pobreza e de violência. Tal proximidade permite, com frequência, a migração de moradores(as) como recurso de escape de agentes de segurança e da polícia no cumprimento de mandados judiciais. Contudo, tal movimentação se caracteriza, também, como estratégia para buscar serviços de proteção social oferecidos pelos poderes públicos municipais, que ora parecem mais oportunos em uma cidade, ora em outra.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários de tipo semiaberto com 24 sujeitos, sendo 12 professores e professoras (identificados como P) e 12 responsáveis/familiares de estudantes das duas instituições (identificados como R). Da caracterização dos(as) informantes é importante ressaltar: entre os familiares, 80% dos que compareceram à escola para participar da investigação tinham de 31 a 49 anos, escolaridade no ensino fundamental incompleto e a maioria quase absoluta, 93%, eram mulheres. Entre os(as) professores(as), 93% possuíam formação superior e, destes, 75% haviam concluído alguma especialização, 35% são mestres; 75% possuem de 6 a 15 anos na docência; 100% eram servidores(as) públicos municipais concursados(as), e 75% deste grupo era composto por mulheres.

Os questionários, de tipo semiaberto, foram aplicados em novembro de 2019, período que antecedeu o término letivo e o posterior fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19, em março de 2020. Os resultados

1 As outras duas escolas, também de ensino fundamental, estão localizadas nas regiões de Campos de cima da Serra e das Hortênsias, na serra gaúcha. O período da pandemia prejudicou a coleta de dados nessas instituições, prevista para o ano de 2021. Em 2022 foram realizadas aproximações com o campo empírico, retomando o estudo.

foram agregados e uma primeira análise se deu por meio do *software* analítico *SPSS statistics*; posteriormente, foram buscadas informações qualitativas presentes na extensão do instrumento. A análise priorizou a inteligibilidade das respostas descritivas, buscando por “fluxos de relações ou conflitos, homogeneidades ou heterogeneidades, permanências ou mudanças, protagonismos ou resistências” (FERREIRA, 2008, p. 124). Essa busca ocorre “na tentativa de saber as razões explícitas e as implícitas das políticas, a consistência das vontades, o alcance do realizado e o significado do não cumprido”, em consonância com Ferreira (2008, p. 124).

Na sequência, a seção 2 descreve os territórios nos quais as escolas estão inseridas, o que dá a conhecer os contextos de realização da pesquisa. Na seção 3, discutimos as concepções de educação integral e em tempo integral na perspectiva dos estudos teóricos e dos resultados da investigação. Em seguida, na seção de número 4, apresentamos o que denominamos de tensões entre as expectativas de familiares e docentes em relação aos sentidos da educação integral. Por fim, seguem as considerações à guisa de encerramento.

## Os territórios e as escolas: contextos de realização da pesquisa

Não tem sido possível – se é que algum dia foi – desmembrar os estudos sobre a educação fragmentando as partes que a constituem, entre elas, as políticas da educação, as instituições educativas, os territórios onde estão inseridas e os sujeitos delas participantes. Como bem lembra Morin (1990, p. 124), a parte é mais que a soma do todo, o “todo é mais do que a soma das partes que o constituem. [...] O todo é então menor que a soma das partes, o todo é, simultaneamente, mais e menos que a soma das partes”. Observada a ressalva, esta seção apresenta alguns elementos que julgamos fundamentais para a compreensão dos sentidos da educação

integral expressos por professores(as) e familiares de estudantes das escolas em questão. Nessa perspectiva, alinhar contextos aos dados que emergem da investigação sustenta, na dinâmica da pesquisa em educação comparada, a dimensão dialógica que se pretende para a análise do objeto deste artigo.

Sobre os bairros nos quais se situam as escolas pode-se afirmar que têm grande extensão geográfica, estando entre os mais populosos das cidades já mencionadas. São conformados enquanto territórios com diferentes delimitações e espaços geográficos compreendidos como campos de forças, pela formação desigual, no sentido atribuído por Santos (1978). São, também, configurados de modo impreciso, constituídos por complexas relações de poder, em um determinado período, envolvendo diversos atores sociais (SAQUET; SILVA, 2008). Esses bairros são habitados por pessoas de classe média baixa cuja renda familiar mensal é majoritariamente inferior às médias das cidades em que se situam. A precariedade das habitações, do sistema de saneamento básico e da coleta de lixo, altas taxas de desemprego e subemprego são características de ambos os bairros, que coexistem dada a sua proximidade.

Acerca das escolas, é denominada escola 1 aquela situada no município de São Leopoldo, localizado a 34 quilômetros da capital do estado. A escola 2 tem sede em Novo Hamburgo, cidade que faz fronteira ao norte com São Leopoldo. Os bairros Santos Dumont – São Leopoldo (escola 1) e Santo Afonso – Novo Hamburgo (escola 2) ligam uma cidade a outra.

Entre as características do território sede da escola 1, destaca-se o crescimento de 336% no número de homicídios no primeiro mês do ano de 2017, comparativamente ao ano anterior. Segundo o diagnóstico socioterritorial do município, a partir dos dados do Cadastro Único – CadÚnico para programas do Governo Federal, a cidade contava com pelo menos 12.334 famílias que apresentavam baixa renda mensal, o que corresponde a 17% da população da cidade (SÃO LEOPOLDO, 2016). Dados de

2021 elevam para 19.000 o número de usuá-rios(as) do bolsa família (AGUIAR, 2021), o que demonstra, comparativamente a 2016, um significativo empobrecimento da população. O Centro de Referência de Assistência Social – CRAS Nordeste, que atende dois bairros, entre eles o Santos Dumont, registra 7.678 pessoas no CadÚnico, 62% dos(as) beneficiários do Programa Bolsa Família para 13% do total da população do município. A renda *per capita* é de R\$166,00, sendo que somente o outro bairro que compõe a mesma abrangência na divisão por CRAS tem provimento inferior, R\$ 162,00. Esses dados apontam que estamos diante da região mais empobrecida da cidade.

No bairro Santos Dumont, a escola fica no Loteamento Padre Orestes. Criado por meio de política pública habitacional a partir de um “termo de compromisso firmado entre Ministério das Cidades, Prefeitura Municipal de São Leopoldo e Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre – Trensurb” (PPP, 2019, p.9), o Loteamento acolheu famílias removidas da Vila dos Tocos, ocupação existente na faixa de expansão do trem metropolitano até o município de Novo Hamburgo. Contudo, passados alguns anos, o Padre Orestes vem se transformando em um loteamento misto, no quesito tipos de moradias, o que compromete a infraestrutura, acentuando a precariedade de serviços de lazer, entre outros.

A escola, construída por decreto municipal em maio de 2012, iniciou suas atividades em julho do mesmo ano<sup>2</sup> e acolhe estudantes da Educação Infantil ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, atendendo a 510 estudantes a partir de um quadro composto por 47 profes-sores(as), distribuídos em 19 turmas. Ainda

2 Juntaram-se para a elaboração do projeto da escola um grupo de educadoras que desempenhavam, à época, a função de supervisoras de algumas escolas municipais. Portanto, a proposta pedagógica agregava muitas das reflexões que o grupo produzia a partir da experiência da supervisão, de modo que a organização curricular, a qualificação da formação dos professores, a participação da comunidade escolar e comunidade local nos espaços de construção, organização e deliberação da escola já alinhavam uma proposta de educação integral e em tempo integral.

em 2013 foram iniciadas as discussões sobre a implementação da educação integral na escola, o que veio a se consolidar a partir de 2017. Em 2019, a ampliação da carga horária para nove horas diárias passa a ser ofertada desde a educação infantil ao 9º (nono) ano do ensino fundamental, segundo o Projeto Político-Pedagógico – PPP (2019) da escola. Algumas concepções sustentam o trabalho na instituição, entre elas: integralidade do sujeito, *práxis* pedagógica, iniciação científica, educação em direitos humanos, educação integral e em tempo integral.

Em relação ao território onde está inserida a escola 2, a situação em muito se assemelha à da escola 1. Em Santo Afonso, Novo Hamburgo, vivem 9,64% da população do município, com predominância da faixa etária juvenil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2010), o bairro possui a pior renda *per capita* da cidade: o equivalente a R\$ 366,13. Tem um dos piores indicadores de violência, concentrando aproximadamente 30% dos casos que envolvem homicídios na cidade, sendo que a maioria deles (tentativas e/ou consumados) tem como alvo adolescentes e jovens de 13 a 24 anos, segundo Dados Consolidados da Secretaria de Segurança Pública do estado (SSP/RS, 2012), ratificados no Mapa da Violência em Novo Hamburgo, gerados pelo Observatório da Segurança Cidadã de Novo Hamburgo – ODSC (2016).

O alto índice de homicídios no bairro ficou ainda mais evidente no ano de 2019, quando os tipificados como consumados representaram quase metade (45,45%) do total de homicídios no município. Em relação aos homicídios de adolescentes de 12 a 18 anos, foram 22 os ocorridos no bairro Santo Afonso, representando 43,14% de um total de 51 das vítimas deste crime na cidade. Os dados do ODSC (2016) demonstraram ainda uma maior proporção de crimes violentos contra adolescentes mulheres. Ao longo dos anos 2018, 2019 e 2020, 44 estupros do total de 283 ocorridos na cidade vitimaram adolescentes meninas do bairro.

Um dos indicadores do Registro On-line de Violência na Escola – ROVE<sup>3</sup> demonstrou que, das denúncias de agressão física registradas até 2019, o maior número foi proveniente do bairro Santo Afonso, com o total de 60 registros (ODSC, 2016).

O Projeto Político Pedagógico (2019) da escola 2 ratifica o contexto quando afirma que muitos(as) estudantes são moradores(as) da Vila Palmeira, espaço ainda mais precarizado no bairro, onde vivem aproximadamente 2.000 famílias<sup>4</sup>. A escola foi fundada em 1987 com 428 estudantes da pré-escola ao 4º ano do Ensino Fundamental. Em 2019, eram cerca de 585 estudantes matriculados(as) nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escola, de turno único, realiza o tempo integral por meio do programa diversos, com a participação dos(as) estudantes em projetos de serviços de fortalecimento de vínculos, da política da assistência social. Na escola são oferecidas vagas de contraturno no Programa Movimentos e Vivências na Educação Integrada (MOVE) da Secretaria de Educação do Município, programa local criado em substituição ao extinto Programa Mais Educação.

O PPP (2019) contempla a concepção de educação integral relacionando-a com ideia de integralidade e dignidade do(a) cidadão na sua relação com os(as) demais e com o meio. Reconhecer, respeitar e conviver com as diversidades culturais, linguísticas, étnicas, re-

ligiosas, de gênero, sexualidade e com sujeitos que possuem necessidades educacionais especiais, oportunizando atividades em que sejam resgatados valores fundamentais do convívio humano, possibilitam a construção coletiva de regras e ações de convivência e tolerância, conforme o Projeto.

Como observamos, as escolas pesquisadas situam-se em contextos de vulnerabilidade bastante acentuados, os quais demandam políticas públicas que propiciem condições para que a escola exerça sua função de ofertar educação de qualidade social e, assim, contribuir para reduzir desigualdades educacionais e propiciar aos(às) estudantes e suas famílias oportunidades para melhorarem suas condições de vida. Passamos, pois, a explorar esse argumento.

## Educação escolar e educação integral: DAS concepções que sustentam este trabalho

Em uma sociedade injusta e desigual como a que vivemos, a escola é uma das poucas possibilidades de melhoria das condições sociais para boa parte das pessoas, sobretudo daquelas que vivem em acentuados contextos de vulnerabilidade. A escola é, para muitas famílias, o único espaço seguro para deixar os(as) filhos(as) durante o período de trabalho, além de um espaço de socialização; local de se alimentar; de aprender sobre os conhecimentos considerados imprescindíveis socialmente; de aprender a tornar-se cidadã(o), com os diversos efeitos e implicações dessa noção; e de qualificar-se profissionalmente, entre outros.

Segundo Biesta (2018, p. 24), a educação escolar “[...] nunca é apenas para qualificar crianças e jovens e oferecer-lhes um lugar particular na sociedade”, mas um espaço para aprender sobre a “capacidade de assumir uma perspectiva crítica para com tradições, práticas, modos de fazer e de ser existentes” (BIESTA, 2018, p. 24). A escola é um espaço no

3 O ROVE é um espaço integrado, *on line*, para o registro de ocorrências no âmbito escolar e em seu entorno. Foi desenvolvido a partir de um instrumento adaptado segundo as necessidades do Observatório, da Secretaria de Educação e das Escolas dando visibilidade a informações antes restritas às escolas. Ver [https://www.sphinxbrasil.com/assets/files/arquivos/ROVE\\_no\\_blog.pdf](https://www.sphinxbrasil.com/assets/files/arquivos/ROVE_no_blog.pdf) Acesso em: 27 de out. de 2021.

4 A denominação Vila Palmeira remete à origem da maioria de seus moradores, oriundos de Palmeira das Missões, cidade situada no oeste do estado do Rio Grande do Sul. Na grande maioria, os moradores migraram em busca de trabalho no setor coureiro-calçadista, organizando-se nesse território, onde construíram suas moradias de tipo sub habitações em quadras desenhadas por eles mesmos. Os becos e ruas sem saída ajudam a causar uma sensação de insegurança no local, assim como o descontínuo traçado viário, que reforça a pouca integração com o conjunto da cidade.

qual aprendemos sobre os conhecimentos valorizados socialmente e deve ser, também, um espaço para aprender a refletir criticamente sobre esses conhecimentos, desnaturalizando as desigualdades reproduzidas em nossa sociedade.

A função pedagógica e social da escola encontra-se em pleno debate, com compreensões que passam pela escola como espaço educativo ampliado, conforme propõe Biesta (2018), até outras segundo as quais cabe à escola apenas instruir (pois caberia às famílias educar), em uma visão limitada da escola e da própria educação. De nossa parte, defendemos a escola como um espaço estratégico para a promoção da educação como um direito humano básico e inalienável. O não acesso à escola e aos conhecimentos por ela trabalhados contribuem para excluir uma parcela considerável da população da possibilidade de compreender sobre o seu lugar no mundo e problematizá-lo na perspectiva da emancipação humana, que é sempre coletiva, pois permite aos(às) estudantes “entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional” (BIESTA, 2013, p. 48), constituindo-se como sujeito coletivo.

Compreendemos que o acesso a condições sociais mais dignas só será possível, para essa camada significativa da população, por meio da escolarização, contudo, advogamos por uma educação que esteja pautada em princípios coletivos, não como mera ferramenta de acesso aos conhecimentos considerados válidos para o mercado. Em outras palavras, nossa perspectiva não é aquela que se respalda no discurso da meritocracia, que desconsidera as desigualdades sociais e as diversidades, focando no indivíduo e não nas condições conjunturais que lhes permitem ou não ter sucesso em seu processo de escolarização (PONCE; LEITE, 2019, p. 794).

No Brasil, embora o acesso universal à escola – tanto para crianças e jovens, quanto para as pessoas adultas e idosas – seja legalmente garantido, há que se observar que esse direito vem sendo negligenciado para diversas pessoas, em termos de acesso, de permanência

e de aprendizagem<sup>5</sup>. Esse quadro evidencia a necessidade de políticas públicas intersetoriais que propiciem as condições básicas (como saúde, moradia e alimentação, entre outras) para que a escola possa exercer seu papel de instituição educativa. A intersetorialidade, de acordo com Silveira, Meyer e Felix (2019, p. 427), é uma estratégia que permite equalizar recursos no âmbito das políticas públicas, pois “possibilita abordar e solucionar problemas multicausais” na medida em que permite “planejar, implementar e monitorar políticas públicas que definem soluções conjuntas e articuladas” em vários setores. No caso da educação, a intersetorialidade é o que permitirá amenizar contextos de vulnerabilidade social que acometem estudantes em escolas como as que pesquisamos.

Além da necessária articulação entre os diversos setores das políticas públicas, os contextos de vulnerabilidade nos quais se encontram as famílias indicam a necessidade da escola em tempo integral enquanto um espaço para deixar as crianças e adolescentes em segurança no tempo em que os familiares precisam trabalhar, além de ampliarem o repertório de aprendizagem desses(as) estudantes. Isso pode ser observado nos excertos dos questionários realizados com os familiares destacados a seguir, nos quais, ao serem perguntados sobre o que acham do fato de terem seus filhos(as) na escola de turno integral ou em escola com projeto no contraturno, dizem:

Como eu trabalho o dia todo, para não precisar deixar ele na casa de ninguém, eu resolvi deixar ele aqui (R2, Escola 1).

Para tranquilidade da família para sair para o trabalho. (R3, Escola 1)

Eu acho melhor que ela fique aqui do que na rua, porque eu cato reciclagem o dia todo (R10, Escola 2).

5 Cabe destacar, mesmo que não seja esse o foco de nossa discussão neste artigo, que essa situação foi intensificada nos dois últimos anos como efeito da pandemia de COVID-19, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica nos anos de 2020 e 2021 (BRASIL, 2021; 2022).

Os trechos de R2, R3 e R10 mencionam a escola como um local para as famílias deixarem os(as) filhos(as) em segurança para irem ao trabalho. Suas falas dão pistas para pensarmos na necessidade de políticas públicas de assistência social que permitam às famílias trabalharem deixando suas crianças e jovens em um local em que estejam protegidos(as) e em segurança. Trata-se, pois, de uma dimensão da escola que amplia o aspecto educativo e demanda a necessidade articulação intersetorial das políticas. Essa percepção é compartilhada por alguns dos(as) professores(as), conforme podemos observar nos trechos a seguir:

Vantagem de retirar o aluno de estar exposto a riscos (drogas, violência, trabalho infantil). Participarem de atividades musicais e teatro (P4, Escola 1).

Vantagem: Oportuniza a ampliação do uso de espaço escolar, bem como oportuniza vivências diferenciadas (P5, Escola 1).

Os(as) professores(as), contudo, observam como vantagem as contribuições da escola em período integral para a aprendizagem e a formação educacional dos(as) estudantes, conforme sinalizam nos seguintes excertos de respondentes da Escola 1, elencando vantagens:

Os alunos participam de oficinas que auxiliam a aprendizagem (P1).

O aluno tem um tempo maior para consolidar suas aprendizagens (P3).

Apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos no turno normal (P4).

Oportuniza um grande reforço na aprendizagem dos alunos (P5).

A preocupação dos(as) professores(as) com a aprendizagem faz bastante sentido pois, no âmbito das avaliações educacionais e das políticas públicas de educação, a qualidade das escolas tem sido medida pelo resultado que os(as) estudantes obtêm nas avaliações externas, realizadas periodicamente. Nesse sentido, cabe verificar se as escolas têm sido competentes para preparar os(as) estudantes

para viverem em um mundo globalizado. Problematizando essa perspectiva, Biesta (2018) afirma que, em muitos países, as políticas educacionais têm sido definidas “em termos de conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia – com referência ao mercado de trabalho e à competição – e para adaptações flexíveis às condições em permanente mudança” (p. 26). O autor argumenta, ainda, que esse foco é limitado e que é preciso que essas políticas considerem

[...] um quadro de referências mais amplo e diferente para a educação, no qual se incluam questões de democracia, ecologia e cuidado como pontos de orientação para o engajamento com a questão do que deve dar direção aos empreendimentos educacionais (BIESTA, 2008, p. 26).

Para o autor, deve-se considerar “questões de democracia, ecologia e cuidado”. Essas seriam, em suas palavras, temáticas relacionadas às “questões existenciais que se enfrenta quando se tenta descobrir como se pode conseguir viver junto na pluralidade das formas humanas em um vulnerável e já significativamente exaurido planeta” (BIESTA, 2018, p. 26).

Em sintonia com Biesta (2018), compreendemos que se faz necessário alargar as concepções de educação integral e em tempo integral na perspectiva dos direitos humanos. Nosso argumento situa-se no compromisso ético que a escola tem de fornecer educação com qualidade social, o que implica diretamente no direito dos(as) estudantes de aprenderem tanto os conhecimentos considerados básicos pelas políticas curriculares quanto aqueles que lhes permitam compreender o seu lugar em um mundo desigual e injusto.

É preciso levar em consideração, ainda, que a escola é o espaço formal para que o conhecimento considerado válido socialmente seja abordado/ensinado e que, para boa parte das pessoas, o acesso a esse conhecimento é uma das pouquíssimas possibilidades de acessar direitos e bens. De acordo com Gallego (2020, p. 13, tradução nossa), é na escola que me-

niños e meninas “aprendem noções básicas do conhecimento socialmente aceito, com as quais se pode exercer cidadania e acessar os bens culturais e econômicos que a sociedade distribui”. Ou seja, a escola é uma instituição fundamental por diversas razões, entre as quais, por ser o espaço principal da educação formal e, também, por ser um espaço em que as crianças e jovens ficam abrigadas e até protegidas, durante o período de trabalho de seus familiares.

Mas, de acordo com Brandão (2019, p. 22), é preciso “relativizar muito a tendência crescente a funcionalizar a educação para capacitar o competente-e-produtivo”, acionando, desse modo, “nossa vocação de educadores, centrada no re-humanizar a educação para formar o consciente-criativo”. Trata-se de termos como horizonte a construção de uma escola que, além de ocupar-se em transmitir os conhecimentos considerados válidos pelas políticas curriculares ou de apenas manter os(as) estudantes em seu espaço em período integral, ocupe-se em construir relações de colaboração e de valorização dos conhecimentos locais e saberes populares. Nas palavras de Brandão (2019, p. 24), “estejamos atentos a não transformar uma educação integral em algo que, ao invés de integrar pessoas criativas, desintegre ainda mais indivíduos agitados através de um acúmulo “em tempo integral” de atividades sucessivas, apressadas e competitivas”.

Nessa direção, concordamos com Ponce e Leite (2019) quando afirmam que os currículos (assim como as propostas pedagógicas das escolas) não são neutros e que “sendo o acesso à educação escolar um direito, é importante assegurar condições de permanência com êxito aos educandos”, na perspectiva da “justiça curricular” e, dessa feita, da “justiça social”. As autoras definem justiça curricular como sendo “uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças” e, nessa esteira, “que promova um pensar crítico sobre o

mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas”, comprometendo-se “com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma ‘história única’ [...]” (PONCE; LEITE, 2019, pp. 794-795).

Essa concepção parece-nos importante pois ajuda a situar a relevância do desenvolvimento de atividades escolares que não se limitem aos conteúdos das políticas curriculares, mas abrangem a aprendizagem de conhecimentos sobre cidadania e diversidade, que permitam compreender as desigualdades sociais que atravessam e constituem nossa sociedade e que devem ser abordadas/enfrentadas pelas políticas públicas. Além disso, é fundamental promover acesso a atividades físicas, esportivas e manifestações culturais que permitam aos(as) estudantes ampliarem seus repertórios de compreensão do mundo. Nesse sentido, visando compreender a concepção das famílias sobre essa questão, perguntamos o que os(as) familiares compreendem por escola de tempo integral:

É um projeto para não ficar em casa nem na rua (R2, Escola 1).

Ocupar o tempo livre (R3, Escola 1).

As crianças não ficam na rua. São acolhidas aqui na escola enquanto a gente está trabalhando (R8, Escola 2).

Pra mim como mãe é bom, porque ele fica maior tempo na escola (R9, Escola 2).

Mais aula, mais aprendizagem e mais tempo de estudos. (R12, Escola 2).

Observamos, nas falas desses(as) familiares, duas perspectivas de compreensão da escola em tempo integral. Por um lado, R1, R2, R3 e R9 referem-se à escola como espaço físico para deixar as crianças por mais tempo e, por outro, R12 reconhece o período integral como possibilidade para ampliar a aprendizagem e o tempo dedicado aos estudos. Valorizamos, nesse sentido, a escola em tempo integral, por considerar sua importância na contribuição do acesso à justiça social para muitas crianças e

jovens pobres. Contudo, consideramos que a escola em tempo integral não é suficiente no sentido de promover processos educativos de justiça curricular – o que, em nossa perspectiva, demanda uma pedagogia integradora.

Nas palavras de Severo e Zucchetti (2020, p. 15), a pedagogia integradora permite ampliar o tempo e o espaço para além da sala de aula, alargando a compreensão da tradicional função social da escola na perspectiva de compreender os “espaços nos quais a educação escolar se vê em presença de outras instituições de caráter socioeducativo, e que também se alarga, muitas vezes, para uma escola aberta aos finais de semana”, mas não de forma desarticulada, como em geral acontece.

Para o autor e a autora, é preciso que as relações intersetoriais e interinstitucionais ocorram de modo articulado, costurados por meio de uma pedagogia integradora. Ainda, nas palavras de Severo e Zucchetti (2020, p. 15), “uma pedagogia desse tipo e que pressupõe tamanha articulação precisa de uma intencionalidade rigorosa”, o que demanda “não somente o desenvolvimento curricular para além de cisões entre saberes e contextos educativos, mas a emergência de um campo de construção de diálogo, de debate sobre qual escola pública se quer oferecer” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 15) no contexto de escolas como aquelas às quais nos referimos neste trabalho.

Reconhecemos a importância de a escola em tempo integral funcionar como espaço de proteção social, porém é preciso manter em foco a principal função da escola: sua tarefa educativa. Segundo Biesta, essa tarefa é o que permite a existência de um “ser humano no mundo e com o mundo”, em outros termos, “consiste em despertar no outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta, isto é, como sujeito” (BIESTA, 2020, p. 36). As reflexões do autor sinalizam para a tarefa educativa no âmbito das sociedades democráticas, reconhecendo a necessidade de educar como parte do processo de emancipação e de abertura de possibilidades, o que seria possível por

meio de um processo educativo engajado com a transformação social.

## Tensões entre as expectativas de familiares e docentes em relação aos sentidos da educação integral

Como argumentado até aqui, a escola é a instituição social responsável por educar em sentido amplo, um espaço de promoção da educação como um direito humano, mas é, também, no caso das famílias em situação de vulnerabilidade social, um local para que crianças e jovens possam ficar em segurança na ausência de seus responsáveis. Ou seja, para as famílias pobres, a escola tem ocupado outras funções para além da tarefa educativa, contexto que traz desafios para pensarmos a escola e sua função social.

No caso das escolas pesquisadas, observamos distinções importantes. Enquanto a Escola 1 é de educação integral e de tempo integral, com matrículas na modalidade de ampliação curricular até 9 horas para todos(as) que desejem, a Escola 2 oferece uma modalidade de ampliação por meio de parcerias, com atividades em tempo integral oportunizadas por meio de vagas de contraturno no Programa Movimentos e Vivências na Educação Integrada (MOVE) da Secretaria de Educação do Município, bem como atendimento no turno contrário de estudantes em projetos socioeducativos em organizações sociais e projetos socioassistenciais governamentais. Essas perspectivas apontam distinções importantes, pois oferecer atividades em período integral na própria escola, como parte do seu PPP, é diferente de propiciar atividades em contraturno em instituições não-escolares.

Do ponto de vista de ocupar os(as) estudantes o dia inteiro e contribuir para que as famílias sintam-se seguras enquanto trabalham, ambas propostas são eficazes; entretanto, ocorre que estamos argumentando por uma

pedagogia integradora que se ampara, como já dissemos, na educação como um direito humano básico. Além disso, as atividades na escola são ofertadas para todos(as) os(as) estudantes interessados(as), ao passo que a proposta do MOVE não contempla a todos(as), como indica a preocupação da professora a seguir:

Município não aderiu ao Programa Novo Mais Educação desde 2018. A rede municipal de ensino criou o MOVE e custeia o mesmo [em] parceria com instituições que o município disponibiliza. Porém, me preocupa o número restrito e insuficiente de vagas para tal serviço (P2, Escola 2).

Além disso, no caso do MOVE, que acontece dentro da escola, a ênfase recai no reforço escolar e atende apenas aqueles(as) que demandam, conforme afirma a professora. Nesse caso, a oferta ocorre “a partir de defasagens que identificamos em nossa comunidade escolar” (P2). Esse cenário aponta para a necessidade de oferta de atividades em tempo integral, o que pode ser garantido por meio de ações intersetoriais desenvolvidas localmente para atender as necessidades das comunidades e famílias. Contudo, de nosso ponto de vista, se queremos ofertar educação com qualidade social, mais do que promover atividades em tempo integral, é preciso transformar a escola em um espaço de desenvolvimento de uma pedagogia integradora.

Para Moll e Barcelos (2021, p. 789), a educação integral, implica “[...] a superação do abismo das condições de funcionamento e de acesso ao saber, nas escolas em que estudam os/as filhos/as das diferentes classes sociais”. Ainda de acordo com as autoras, a educação integral implica também “a superação da naturalização do tempo exíguo, das práticas excludentes e dos métodos arcaicos arraigados em nosso sistema educacional”.

Outro ponto que nos parece importante é que, na Escola 2, as atividades desenvolvidas por estudantes durante os projetos educativos de caráter social quase nunca são acompanhadas pela escola, pois a procura por práticas

de educação não escolar se dá por parte das famílias, sem qualquer articulação com a escola e sua proposta pedagógica. Por isso acreditamos que quando a oferta da educação integral pela própria escola permite às famílias maior segurança, pois possibilita manter as crianças e jovens em um mesmo espaço.

Compreendemos que essa é uma questão relevante para as famílias. Assim, destacamos que enquanto na Escola 1 as crianças permanecem todos os dias da semana, no mesmo horário, na Escola 2, onde as atividades no contraturno são oferecidas por instituições parceiras, tudo pode mudar a qualquer tempo, por diferentes razões (por exemplo, falta de educadores(as) sociais, que pode impactar na oferta de turno contrário). Outro fator potencialmente dificultador do sistema adotado pela Escola 2 é a necessidade de deslocamento das crianças até as entidades sociais – muitas das quais situam-se distantes da escola – em companhia de adultos(as), os quais nem sempre estão disponíveis, em função do trabalho. Sobre isso, dizem os(as) docentes:

Vantagem de retirar o aluno de estar exposto a riscos (drogas, violência, trabalho infantil). Participarem de atividades musicais e teatro (P4, Escola 1).

Permite que o aluno amplie sua visão e conheça diferentes espaços, contribuindo para uma reflexão acerca do mundo ao seu redor e como se portar e interagir com ele (P8, Escola 2).

Reconhecemos a importância de espaços seguros para crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade social, mas entendemos que essa não é a função da escola que oferece atividades em tempo integral. Nossa aposta é na oferta da educação integral, na perspectiva defendida por Severo e Zucchetti (2020, p. 12), como um “paradigma formativo”, o que demanda, para o autor e a autora, “diferenciá-la, desde logo, de escola em tempo integral ou jornada ampliada, além de situá-la no contexto de uma sociedade pedagógica, em que as pessoas estão inseridas em múltiplas redes educativas escolares e não escolares” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 12).

Nessa direção, é interessante pensar que enquanto na Escola 2 as narrativas dos(as) professores(as) são mais orgânicas em relação à importância de uma formação mais integral, na Escola 1 a ênfase recai sobre a consolidação de aprendizagens e a compreensão de conteúdos, como indicam os excertos a seguir.

Os alunos participam de oficinas que auxiliam a aprendizagem (P5, Escola 2).

O aluno tem um tempo maior para consolidar suas aprendizagens (P3, Escola 2).

Apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos no turno normal. Oportuniza um grande reforço na aprendizagem dos alunos (P4, Escola 2).

Segundo esses excertos dos(as) professores(as), a Escola 2 considera a ampliação do tempo das atividades educativas pela sua importância para a aprendizagem. A fala do(a) professor(a) da Escola 1 aponta para a ampliação do tempo das atividades como algo mais complexo, que permite à escola construir “estratégias para resolução de problemas”, como fica explícito no trecho a seguir.

Permite mais tempo para trabalhar com disciplinas importantes para o desenvolvimento de competências como reflexão, análise e criação de estratégias para resolução de problemas. Obviamente, depende de como essa ampliação de carga horária será trabalhada. Por exemplo, somente ampliar as atividades e exercícios repetitivos não traz qualificação à aprendizagem. Uma outra concepção do que significa mais tempo de escola e de concepção da ampliação do tempo de permanência da criança na escola (P8, Escola 1).

Ao refletirmos sobre as atividades ofertadas pelas duas escolas, observamos que a Escola 1 consegue ter um foco em ações mais integradas, na medida em que não faz reforço escolar, investe em oficinas diversas e na abordagem de questões relativas aos direitos humanos. Já as atividades ofertadas pela Escola 2 estão focadas em oficinas temáticas e no reforço das disciplinas de português e matemática. Os dados analisados das duas escolas pesquisadas

ajudam-nos a compreender que a integração das atividades educativas em escolas de tempo integral, na perspectiva de uma pedagogia integradora, ainda se configura como um grande desafio, sobre o qual precisamos refletir.

## Considerações Finais

Em ambas as escolas estudadas, os(as) professores(as) referem que processos educativos devem favorecer a escuta dos(as) estudantes, bem como os saberes dos territórios educativos; contudo, é a Escola 1, de educação integral e em tempo integral, que reconhece estar construindo uma nova postura pedagógica com abordagens integradoras: aquelas que permitem integrar as ações, colocando em funcionamento a garantia da educação como um direito. Compreender a educação como um direito, e não como privilégio, significa reconhecer que sua materialidade se dá pela formação por meio da aprendizagem, da permanência e continuidade de estudos, enfatizando a presença de uma comunidade e de trabalhadores(as) da educação que são convocados(as) para impactar o território pela via da escola.

A Educação Integral, para a Escola 1, é definida como uma oportunidade educativa que se materializa pela ampliação de tempos e espaços educativos, realizada pelo compartilhamento da tarefa de educar entre profissionais de educação e de outras áreas, além das famílias e demais atores sociais. Contudo, reforça que estas estratégias devem estar sob a coordenação e gestão da escola porque, desse modo, estariam associadas ao processo de escolarização. A Escola 2 dimensiona a educação integral associada ao tempo integral, isto é, à ampliação da jornada diária com a qualificação do tempo, mesclando a oferta de atividades complementares e acompanhamento individualizado a partir de uma organização curricular nova, com vistas à formação integral. Essa deve considerar a relação dialógica e respeitosa entre os atores e o território ao qual a escola pertence de for-

ma a tecer uma rede de espaços sociais intra e extraescolares.

Concordamos com Severo e Zucchetti (2020, p. 15) que, “na perspectiva da Educação Integral, a sala de aula não é o único espaço de desenvolvimento curricular” e, nesse sentido, “supõe a ressignificação da própria noção de currículo e de aprendizagem sob a crítica às tradições disciplinarizantes que distanciam os saberes escolares da formação ampla pretendida pela escola”. Os autores indicam que essa perspectiva tem como “base [o] propósito de que os(as) estudantes vivenciem experiências significativas de construção de saberes e capacidades práticas orientadas à inclusão e à participação social” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 15).

Em face disso, nos perguntamos se a pedagogia integradora, uma vez que não se dá pela soma de atividades, mas pela integralidade das ações desenvolvidas, bem como pela intencionalidade dessas ações, do contrário, será apenas ampliação do tempo na escola ou em atividades educativas. No caso da escola de educação integral e em tempo integral a intencionalidade já está na proposta, mas é necessário garantir a qualidade do que é ali oferecido. Quanto aos familiares e responsáveis, é a garantia de escolas de educação integral e em tempo integral que exige uma menor vigilância sobre o direito a aprendizagem. Nosso estudo indica alguns dos desafios para efetivar a implementação de uma pedagogia integradora em nossas escolas, o que demanda esforços no âmbito das políticas públicas de educação integral.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Daiani. Prefeitura de São Leopoldo discute atualização do Programa Municipal de Transferência de Renda. **Prefeitura de São Leopoldo**. 23 de Fevereiro de 2021. Disponível em: [https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?template=conteudo&codigoCategoria=&idConteudo=&idNoticia=24819&tipoConteudo=INCLUDE\\_MOSTRA\\_NOTICIAS](https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?template=conteudo&codigoCategoria=&idConteudo=&idNoticia=24819&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS) Acesso em: 28 out. 2021.

BIESTA, Gerd. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gerd. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325436567\\_O\\_dever\\_de\\_resistir\\_sobre\\_escolas\\_professores\\_e\\_sociedade/fulltext/5b0e13d94585157f87223b1b/O-dever-de-resistir-sobre-escolas-professores-e-sociedade.pdf](https://www.researchgate.net/publication/325436567_O_dever_de_resistir_sobre_escolas_professores_e_sociedade/fulltext/5b0e13d94585157f87223b1b/O-dever-de-resistir-sobre-escolas-professores-e-sociedade.pdf). Acesso em: 02 jul. 2022.

BIESTA, Gerd. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

BRANDÃO, Carlos. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antonio Sagrado; BASSI, Flavio (org.). **Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo**. 1.ed. São Paulo: Ashoka Instituto Alana, 2019. Disponível em: [https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2019/04/CRIATIVIDADE\\_mudar\\_a\\_educacao.pdf](https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2019/04/CRIATIVIDADE_mudar_a_educacao.pdf). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades 2010** resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/panorama> Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf) Acesso em: 29 jun. 2022.

FERREIRA, Antonio Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão dobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago.2008. FERREIRA, Antonio Gomes. Os outros como condição de aprendizagem: desafios para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 220-227, set./dez. 2014.

GALLEGO, Alejandro Álvarez. El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad. **Pedagogía y Saberes**, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, n. 53, p. 11-19, 2020.

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata Gerhardt. Educação integral como horizonte pedagógico e

político. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 787-791, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 1990.

ODSC. **Observatório da Segurança cidadã de Novo Hamburgo/RS** – Resultados e Desafios da Gestão Integrada da Segurança. 2016. Disponível em: [encr.pw/VWiSc](http://encr.pw/VWiSc) Acesso em: 20 jul. 2022

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229/29947>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. São Paulo: Editora da USP, 1978.

SÃO LEOPOLDO. **Cadastro socio territorial**. 2016. Disponível em: [http://unisinus.br/cidadania/wp-content/uploads/2016/07/diagnostico-](http://unisinus.br/cidadania/wp-content/uploads/2016/07/diagnostico-socioterritorial-da-politica-de-assistencia-social-sao-leopoldo-2016.pdf)

[socioterritorial-da-politica-de-assistencia-social-sao-leopoldo-2016.pdf](http://unisinus.br/cidadania/wp-content/uploads/2016/07/diagnostico-socioterritorial-da-politica-de-assistencia-social-sao-leopoldo-2016.pdf) Acesso em: 10 nov. 2022.

SAQUET, Marcos A.; SILVA, Sueli S. da. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, ano 10, v.2, n.18, p. 24-42, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/1389/1179> Acesso em: 07 out. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia Integradora: Sinalizações Didático-Curriculares para Experiências de Educação Integral. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 9, n. 3 (Número Temático), p. 9-26, 2020.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FELIX, Jeane. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/rbeped/v100n255/2176-6681-rbeped-100-255-423.pdf> Acesso em: 05 jul. 2022.

*Recebido em: 15/12/2022*

*Aprovado em: 15/02/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ESCOLA, RELAÇÕES LOCAIS E CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADE: ENSINAR E APRENDER SOBRE O TERRITÓRIO MUNICIPAL NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

*Rodrigo Manoel Dias da Silva\**  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
<https://orcid.org/0000-0001-8501-5903>

## RESUMO

O artigo visa a analisar os modos pelos quais o ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais da escolarização aborda o território municipal e as relações comunitárias em escolas situadas no Estado do Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil. Analisa entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras atuantes no referido nível de ensino, aplicadas em formato remoto, privilegiando-se o uso de aplicativo de mensagens eletrônicas. Os resultados são analisados à luz das contribuições teóricas de Arjun Appadurai, bell hooks e Alexis Racionero Ragué e evidenciam três considerações analíticas: (a) a maior parte das docentes afirma privilegiar, no âmbito de seus planos de aula, os contextos vividos pelos estudantes e comunidades; (b) ainda vigoram abordagens tradicionais de ensino orientadas por datas cívicas e comemorações promovidas no calendário oficial dos municípios; e (c) verifica-se que o ensino de Ciências Humanas nos primeiros anos da escolarização oportuniza condições para a realização de uma educação territorial, capaz de orientar práticas pedagógicas para a valorização de territórios e culturas e para o engajamento de atores escolares em projetos de desenvolvimento de comunidades.

**Palavras-chave:** Escola; Território; Comunidade; Ensino de Ciências Humanas.

## ABSTRACT

### SCHOOL, LOCAL RELATIONS AND COMMUNITY BUILDING: TEACHING AND LEARNING ABOUT THE MUNICIPAL TERRITORY IN THE INITIAL YEARS OF SCHOOLING

This article aims to analyze the ways in which the teaching of Human Sciences in the early years of schooling addresses the municipal territory and community relations in schools located in the State of Rio Grande do Sul, in Southern Brazil.

\* Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Professor na Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: [rodrigods@unisinos.br](mailto:rodrigods@unisinos.br)

It analyzes semi-structured interviews carried out with teachers working at that level of education, applied in a remote format, favoring the use of electronic messaging applications. The results are analyzed in the light of the theoretical contributions of Arjun Appadurai, bell hooks and Alexis Racionero Ragué and highlight three analytical considerations: (a) most of the teachers claim to privilege, within the scope of their lesson plans, the contexts experienced by the students and communities; (b) traditional teaching approaches guided by civic dates and commemorations promoted in the official calendar of the municipalities are still in force; and (c) it appears that the teaching of Human Sciences in the first years of schooling provides conditions for the realization of a territorial education, capable of guiding pedagogical practices for the appreciation of territories and cultures and for the engagement of school actors in projects of community development.

**Keywords:** School; Territory; Community; Teaching of Human Sciences.

## RESUMEN

### ESCUELA, RELACIONES LOCALES Y CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA: ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES DEL TERRITORIO MUNICIPIO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

Este artículo tiene como objetivo analizar las formas en que la enseñanza de las Ciencias Humanas en los primeros años de escolaridad aborda el territorio municipal y las relaciones comunitarias en escuelas ubicadas en el Estado de Rio Grande do Sul, en el sur de Brasil. Se analizan entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes que laboran en ese nivel educativo, aplicadas en formato remoto, favoreciendo el uso de aplicaciones de mensajería electrónica. Los resultados se analizan a la luz de los aportes teóricos de Arjun Appadurai, bell hooks y Alexis Racionero Ragué y destacan tres consideraciones analíticas: (a) la mayoría de los docentes afirman privilegiar, en el ámbito de sus planes de clase, los contextos vividos por los estudiantes y las comunidades; (b) siguen vigentes los enfoques tradicionales de enseñanza guiados por fechas cívicas y conmemoraciones promovidas en el calendario oficial de los municipios; y (c) parece que la enseñanza de las Ciencias Humanas en los primeros años de escolaridad brinda condiciones para la realización de una educación territorial, capaz de orientar prácticas pedagógicas para la valorización de territorios y culturas y para el compromiso de los actores escolares en proyectos de desarrollo comunitario.

**Palabras clave:** Escuela; Territorio; Comunidad; Enseñanza de las Ciencias Humanas.

## Introdução

As dinâmicas e contraditórias relações que se estabelecem entre a escola e o ambiente sociocultural que a circunda vêm sendo sistematicamente abordadas na literatura educacional. O Ensino de Ciências Humanas, em específico, mostra significativo interesse na compreensão das relações entre escola e seu entorno, a escola e a comunidade, a escola e o território e a escola e o local, ora enfatizando delineamentos epistemológicos, ora questões de espacialidade e sua constelação de conceitos (HAESBART, 2014), ora refletindo sobre a configuração curricular e a problemática das aprendizagens escolares em História e Geografia (BERGAMASCHI, 2002; CALLAI, 2005; ABUD, 2012; STRAFORINI, 2001; 2018; LUCAS, 2019).

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em que pesem as críticas políticas e metodológicas que lhe são dirigidas (DOURADO; SIQUEIRA, 2019), reposicionou na agenda educacional brasileira o debate sobre a pertinência do Ensino de Ciências Humanas na Educação Básica e seus compromissos para o fortalecimento do direito à educação no Brasil. Falarmos sobre sua pertinência em momento algum significa que houve algum tipo de unanimidade ou consenso, mas que o texto corporificou na educação pública, principalmente em âmbito municipal, a necessidade de discutir os dilemas relativos ao ensino-aprendizagem componentes curriculares nas escolas e suas contribuições à formação humana em perspectiva holística ou integral.

No Brasil, as últimas três décadas foram fortemente marcadas pela parametrização das avaliações educacionais, engendrando inúmeras situações em que a relação entre aprendizagens e contextos e territorialidades foi subsumida por uma avaliação de larga escala, por uma métrica que vem condicionando a desempenho escolar o acesso a aportes orçamentários para o pleno funcionamento das instituições. Em seu conjunto, este processo acabou por secundarizar a relevância do En-

sino de Ciências Humanas na escola em favor de compromissos indexados em indicadores de desempenho satisfatórios em Matemática e Língua Portuguesa, destacando-se a proeminência de objetivos orientados pela alfabetização.

No entanto, faz-se necessário destacarmos que o país possui uma rica tradição de pensar a educação de maneira crítica e contextualizada, segundo a qual a “leitura do mundo antecede a leitura da palavra”. A obra de Paulo Freire é uma das principais referências e seu uso no Ensino de Ciências Humanas (CALLAI, 2005) explicita que sua pertinência pedagógica não é acessória, mas constitui um componente significativo na busca pela formação humana integral. Há uma tradição expressiva de formar, nas principais Escolas e Faculdades de Educação do país, professores orientados por princípios da Pedagogia Crítica, com destaque aos cursos de graduação e pós-graduação. Straforini (2018) acentua que tais disciplinas (História e Geografia) têm um papel importante na formação de um cidadão crítico e reflexivo.

O presente artigo dá centralidade aos nexos entre escola e contexto, na perspectiva dos docentes que ministram atividades pedagógicas em Ciências Humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, visa analisar os modos pelos quais o ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais da escolarização aborda o território municipal e as relações comunitárias em escolas situadas no Estado do Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil. Do ponto de vista metodológico, analisa entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras atuantes no referido nível de ensino, aplicadas em formato remoto, privilegiando-se o uso de aplicativo de mensagens eletrônicas. Os resultados são analisados à luz das contribuições teóricas de Arjun Appadurai (2001), bell hooks (2021) e Alexis Racionero Ragué (2022) e evidenciam, principalmente, três considerações analíticas: (a) a maior parte das docentes afirma privilegiar, no

âmbito de seus planos de aula, os contextos vividos pelos estudantes e comunidades; (b) ainda vigoram abordagens tradicionais de ensino orientadas por datas cívicas e comemorações promovidas no calendário oficial dos municípios; e (c) verifica-se que o ensino de Ciências Humanas nos primeiros anos da escolarização oportuniza condições para a realização de uma educação territorial, capaz de orientar práticas pedagógicas para a valorização de territórios e expressões culturais e para o engajamento de atores escolares em projetos de desenvolvimento de comunidades.

## Condições teóricas e metodológicas

A afirmação de que a escola reproduz o meio onde está inserida perdeu potencial heurístico nas últimas duas décadas (DUBET, 2011). Trata-se, efetivamente, de um agente na formação humana, uma instância socializadora que concorre com um conjunto de outras pela formação de um ser humano específico e endereçado a uma determinada formação social. Por tal força política, sociocultural e pedagógica, a escola se mantém atual apesar das críticas e desconfianças que a cercam – o que também se deve a suas intencionalidades e à cultura institucional ainda bastante alicerçada na manutenção das relações de poder.

Para o exame da problemática proposta neste artigo, interessa-nos compor um quadro teórico e metodológico no qual os conceitos de local, de comunidade e de ambiente são ampliados e rediscutidos à luz de um referencial capaz de examinar e interpretar os pressupostos conceituais arraigados às práticas escolares ao longo das últimas décadas. A escolha destes conceitos justifica-se pelas reiteradas vezes em que, no contexto investigado, o contexto municipal é nomeado por professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares como algo estável, coerente e apartado das instituições de ensino. O currículo escolar brasileiro voltado

aos anos iniciais da escolarização assume, em Ciências Humanas, o contexto municipal como conteúdo privilegiado, o qual é rotineiramente apresentado como tudo aquilo que está fora da escola. Na sequência deste artigo, a problemática questão do que é reconhecido como sendo dentro ou fora dos muros da escola será abordada de diferentes formas, principalmente porque intuímos que nesta dualidade podem residir importantes reflexões sobre formação humana.

Para compreender esse processo, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com 80 professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental há pelo menos três anos. Por tratar-se de um período de pandemia (Coronavírus), ampliamos as possibilidades de interação com as entrevistadas e privilegiamos formas remotas de comunicação a fim de oportunizar a participação do maior número de pessoas. Obtivemos 66 respostas, de um grupo heterogêneo de docentes atuantes em diversos municípios do Estado do Rio Grande do Sul, com predomínio de entrevistadas residentes e atuantes na Região Metropolitana de Porto Alegre. O roteiro de entrevistas versava sobre as condições de que dispunham para a docência de Ciências Humanas em suas escolas, as principais estratégias metodológicas empregadas, os desafios observados em sua prática, os materiais e recursos disponíveis para seus planejamentos de ensino e, por fim, como abordavam a História e a Geografia de seu município em suas turmas e salas de aula.

Os depoimentos foram integralmente transcritos e sistematizados. Os excertos considerados mais relevantes foram destacados do material empírico e, nesta abordagem analítica, examinados e interpretados à luz de três discussões conceituais que versam sobre as relações entre escola e local, escola e comunidade e escola e meio ambiente. Os três conceitos, no *corpus* dos dados, foram referidos como representações principais de como as professoras abordam o município em suas salas de aula. Por isso, escolhemos não traçar

uma definição categórica do que seja ou não um município ou municipalidade, mas optamos por cercá-lo a partir das referências advindas dos depoimentos e da experiência cotidiana narrada. De modo semelhante, não pretendemos criar uma ferramenta conceitual coesa ou absoluta, tampouco supor que os três autores aqui mobilizados comporiam um campo teórico-conceitual; nossa proposta é que Appadurai (2001), hooks (2021) e Ragué (2022) moldam um quadro conceitual provisório, heterogêneo e promissor para repensarmos elementos presentes nos problemáticos encontros entre escolas e seus entornos.

Primeiramente, o antropólogo Arjun Appadurai contribui com esta reflexão ao posicionar o local como algo socialmente construído, tendo em vista três deslocamentos recentes ocorridos em três planos da vida social, a saber: (1) uma redefinição da geopolítica dos Estados nacionais na qual, face ao esmaecimento de sua força política em um mundo globalizado, os mesmos passam a procurar novas relações de vizinhança, afiliações e produção de lealdades; (2) o crescente deslocamento entre território e subjetivação, ocasionando uma miríade de formas de identificação e pertencimentos; (3) uma visível erosão nas relações espaciais e virtuais por conta, sobretudo, das mídias globais e dos meios massivos de comunicação. Appadurai (2001) entende o local como algo relacional e contextual, que não pode ser reduzido a uma questão de escala. Trata-se de uma qualidade fenomenológica complexa na qual uma série de relações são estabelecidas entre o sentido do plano social imediato, as tecnologias de interação social e a relatividade dos contextos. Diz respeito a diversos tipos de agência social e de sociabilidade através dos quais a relação entre indivíduo e local (entorno do indivíduo ou vizinhança) é construída. Em sua análise, o local é um tipo de “comunidade situada” (APPADURAI, 2001, p. 187), um circuito de interações, imagens e contingências que envolvem o indivíduo e são, na mesma medida, construídas por ele.

Reconhecer o local como uma propriedade fenomenológica da vida social requer compreendê-lo como “uma estrutura de sentimentos produzida mediante formas particulares de atividade intencional que gera distintos tipos de efeitos materiais” APPADURAI, 2001, p. 191). Não é possível dissociar as dimensões subjetivas e objetivas que integram o local, mesmo que sua compreensão exija analiticamente separar agência individual e contexto, isto é, a produção das comunidades situadas ocorre em uma ancoragem histórica e contextual. As comunidades situadas são como são devido a interações estabelecidas com outras comunidades, com ecossistemas ambientais que a definem ou margeiam e com culturas ou cosmologias distintas.

O local é construído e reconstruído permanentemente nestas interações, uma vez que é um contexto de ação e um lugar interpretativo múltiplo (APPADURAI, 2001). A construção e manutenção de um local sempre é frágil, movida por relações de poder e implicada por questões de rotina e cotidiano. Assim, seria possível dizermos que, por um lado, as comunidades situadas são pré-requisitos para a construção dos sujeitos locais, e por outro, tais comunidades são produzidas pelos sujeitos como segunda natureza, *habitus* ou sentido comum. Contudo, uma comunidade situada não pode ser resumida às situações historicamente herdadas, aos assentamentos humanos e reproduções sociais sistêmicas, porque há no local cenários problemáticos e cenários não-problemáticos.

A ação humana cotidiana reproduz cenários que, por serem rotineiros e não-problemáticos, são naturalizados, pois as comunidades situadas tendem à reprodução regular e regulada da vida comum. Ao mesmo tempo, há que se considerar que, conforme os sujeitos locais dão continuidade a sua tarefa de reprodução social da comunidade, as contingências da história, do meio ambiente e da imaginação social lhes são oferecidas como condições potenciais para a geração de novos contextos. Assim, em uma

produtiva relação dialética, “a produção do local é inevitavelmente geradora de contextos” (p.195).

Em sociedades globalizadas, há múltiplos contextos sobrepostos e influenciando na construção do local, ampliando-se consideravelmente as agências que o definem e transformam. Arjun Appadurai auxilia-nos na compreensão de pertencimentos e de definição de comunidades, debate que imaginamos ser ampliado por publicação recente de bell hooks.

Outra discussão que fundamenta a análise dos dados diz respeito à abordagem de bell hooks (2021) sobre as interfaces presentes no encontro entre pedagogia e comunidade. A filósofa adverte-nos, inicialmente, que um dos perigos inerentes aos nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não somente a redução da proximidade entre colegas de trabalho e estudantes mas, com efeito, “a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia” (hooks, 2021, p. 28).

Em sua abordagem, a educação progressista deve preparar-nos para confrontarmos sentimentos de perda e para restabelecermos nosso senso de conexão – deveria, pois, nos ensinar a criar uma comunidade. Nos últimos dois séculos, a escola produziu um conjunto de desconexões com os atores escolares, com as comunidades escolares e com o mundo, principalmente por operar sob princípios epistemológicos, curriculares e político-pedagógicos que reduzem o ser humano, o conhecimento e a sociedade a um conjunto de princípios operacionais que racionalizam, instrumentalizam e fragmentam processos formativos. Ao reduzir as possibilidades holísticas de aprender do ser humano, a escola foi majoritariamente colocada a serviço da manutenção das relações de poder vigentes e incapaz de gerar condições de pensamento e de sentimento para consubstanciar uma pedagogia da esperança.

Ao buscar uma concepção profunda de diálogo, hooks encontra-se com a obra do monge vietnamita Thich Nhat Hanh, segundo

o qual “ao nos envolvermos em diálogo com outra pessoa, temos a possibilidade de mudar algo internamente, podemos nos tornar mais profundos” (hooks, 2021, p. 30). Além da concepção de diálogo, a autora busca em Parker Palmer uma concepção de comunidade.

Essa comunidade vai muito além do nosso relacionamento cara a cara uns com os outros, como seres humanos. Na educação, principalmente, essa comunidade nos conecta com as [...] “coisas boas” do mundo, e com a “graça das coisas boas”. [...] Estamos em comunidade com todas essas coisas boas, e o bom caminho está relacionado a conhecer essa comunidade, sentir essa comunidade, perceber essa comunidade, e então conduzir estudantes a entrar nela (PALMER apud hooks, 2021, p. 30).

Ao pensar a partir do binômio diálogo-comunidade, hooks estimula-nos a pensarmos o mundo como sala de aula e problematizarmos o modo como os sistemas institucionalizados de dominação utilizam a escola como instrumento para reforçar valores direcionados a tal fim. É necessário discutir os fundamentos conservadores presentes nas práticas pedagógicas, nos currículos e materiais didáticos para que eduquemos segundo práticas de liberdade, para libertar a mente dos estudantes destes enquadramentos sistêmicos.

Nesse sentido, hooks acrescenta que “construir comunidade exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação” (2021, p. 80). A autora não trata comunidade enquanto circunvizinhança ou entorno de uma referência espacial, como usualmente definida sendo uma comunidade escolar. Amplia, por outro lado, a noção interacionista de comunidade baseada nas interações sociais estabelecidas, como grupos de sociação ou sociabilidade, como definido por Georg Simmel (2006), por exemplo.

Uma comunidade é, na abordagem de hooks, uma construção orientada pelo questionamento radical dos padrões socializadores que perpetuam relações de dominação e o desen-

volvimento de uma consciência orientada pela educação democrática e pela integralidade do ser humano. Para tal, estabelece um pensamento crítico a respeito da posição supremacista branca e suas consequentes formas de racismo e exclusão social. A contraface desta discussão corresponde à emergência de uma pedagogia engajada e de práticas pedagógicas ancoradas no mundo e em diálogo com ele.

Se Appadurai (2001) nos oferece subsídios para examinarmos a escola enquanto produtora de relações locais e hooks (2021) nos proporciona reflexões sobre a pedagogia engajada e a criação de comunidades orientadas pela formação humana integral e pela educação democrática, Alexis Racionero Ragué (2022) agrega conhecimentos para análises sobre comunidades humanas que não mais dicotimizem natureza e cultura, humanos e natureza.

O livro **Ecotopía: una utopía de la Tierra** (RAGUÉ, 2022) revisita a obra **Ecotopía**, publicada em 1975, na qual Ernest Callenbach discorre profundamente sobre a sabedoria da Terra e a urgência de nos reconectarmos com ela, em muito influenciado pelo movimento contracultural da Califórnia e as ideias do utopismo hippie. Ragué atualiza, amplia e aprofunda a problemática relação que estabelecemos com o planeta e sugere que a Ecologia se expanda à Ecosofia, que seria a vida em harmonia com a natureza e a escuta da Terra (Gaia) como modo para produzirmos uma nova forma de vida no planeta. Em abordagem ensaística, o historiador revisita diversas filosofias e religiosidades, marcos de pensamento e espiritualidades para evidenciar que, ao longo da história, diversos foram os chamados para que discutíssemos o modo agressivo e hostil como habitamos o Planeta. Em movimento similar, anteriormente Zygmunt Bauman (2011) definiu que produzimos um capitalismo parasitário em que nos descuidamos do Planeta e dos recursos suficientes para uma vida digna a todos, Edgar Morin (2015) afirmou que a educação do século XXI deveria indicar que estamos em uma complexa crise planetária e a

necessidade de reconhecer que, com o Planeta, formamos uma comunidade de destino, enquanto Alberto Acosta (2016), apropriando-se de filosofias e culturas andinas e amazônicas, afirmou a emergência de uma crítica radical ao colonialismo e o reconhecimento de novas formas de imaginar outros mundos e existências (Bem-Viver).

Ragué (2022) acentua que os seres humanos precisam ser reeducados em suas condutas e transformar, individual e coletivamente, a atitude para avançarmos em direção a uma integração à natureza, o que significa pôr em questão o modo de vida que estabelecemos, orientado pelo ter e pelo acumular. Além disso, o autor elabora uma epistemologia e horizonte ético nos quais a formação humana integral poderia colher insumos para revisão de currículos e intencionalidades pedagógicas.

Interconectados con el resto de las comunidades y en armonía con el entorno natural. No se trata de ser buenos salvajes sino hombres modernos y tecnológicos de consciencia ecológica. Estas páginas no han sido más que un intento de excitar la consciencia ecológica desde un punto de vista personal que no busca la originalidad sino la recuperación de um legado que puede alumbrar caminos y abrir las puertas del bienestar a todos los seres (RAGUÉ, 2022, p. 102).

Na próxima seção, daremos centralidade aos depoimentos das professoras, com ênfase nos relatos mais específicos e aproximados ao roteiro de entrevista aplicado. O quadro conceitual construído nesta seção estará em sinergia com os dados selecionados e expostos a seguir.

## O contexto como ponto de partida

As entrevistas com docentes atuantes nos anos iniciais da escolarização versaram inicialmente sobre as maneiras como procedem para abordar o município como objeto de estudo juntamente a estudantes do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Importante iniciar reiterando que há, na histórica construção

curricular brasileira para este nível de ensino, o predomínio de abordagens que reproduzem um círculo concêntrico, no qual, ano a ano, amplia-se e complexifica-se a escala geográfica a ser trabalhada com os estudantes. Do simples ao abstrato, do próximo ao distante e do simples ao complexo, vê-se a passagem do “eu” à “família”, ao “bairro”, à “escola” e ao “município” como escalas geográficas e níveis epistêmicos a considerar supostamente adequados ao nível de compreensão dos estudantes das diferentes séries escolares (BERGAMASCHI, 2002). Como discorre Callai (2005), os círculos concêntricos tendem à fragmentação e à descontextualização dos conhecimentos estudados.

O problema não é partir do “eu”, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual (CALLAI, 2005, p. 230).

As demandas que o contexto atual oferece às docências são inumeráveis e complexas (MORENO-FERNANDES, 2018), inclusive os necessários esforços para desconstrução de monoidentidades (SILVA, 2015) e ampliação da criticidade quanto à abordagem de conceitos e currículos. A fixidez curricular e, ao mesmo tempo, a naturalização das leituras e análises do meio social desafiam as ações pedagógicas a utilizarem os contextos vividos como pontos de partida para o desenvolvimento de pedagogias voltadas à produção de comunidades (hooks, 2021).

Autores do campo da Educação Geográfica como Helena Callai (2005) e Lana Cavalcanti (2011) vêm enfatizando o movimento de ler o contexto como experiência pedagógica, ou como ponto de partida para um ensino de Ciências Humanas de maior consistência e qualidade.

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas

as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228)

Quando cotejamos os resultados das entrevistas docentes, identificamos uma ênfase em interpretar o contexto como ponto de partida para o desenvolvimento de suas aulas de História e Geografia nos anos iniciais da escola. Nas práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul é recorrente a ideia de levarem os estudantes a visitas técnicas ou “passeios” para conhecerem uma paisagem ou pensarem a História local no ambiente em que os eventos históricos podem ter ocorrido. De outra parte, o local é percebido como espaço reflexivo (objeto de conhecimento) com base nas experiências prévias da professora e dos estudantes e, não necessariamente, associado a uma saída do prédio escolar ou a algum tipo de deslocamento.

A Professora A, atuante no município de São Leopoldo, e a Professora C, atuante em Novo Hamburgo, observam que iniciam suas aulas oferecendo referências e reflexões acerca da História e da Geografia contextual, da escola ao bairro e do bairro ao município, com forte influência das informações oficiais ou consagradas como “História oficial”.

Quando eu desenvolvo estes trabalhos com meus alunos, começamos pela localização deles, no entorno, onde residem, o que tem em sua volta, o deslocamento até a escola e depois abordava o município de São Leopoldo (Professora A)

O planejamento é baseado nas vivências dos educandos, dialogando sobre o município onde vivem e os municípios que fazem fronteira a ele; conhecer a origem do nome da cidade e

saber que esse município não surgiu do nada, e sim que ele carrega muita história. A bandeira do município, as cores utilizadas, o hino, caso tenha, a localização no mapa do estado (Professora C)

Verificamos que, primeiramente, predomina um sentido convencional de município interpretado como divisão administrativa com estatuto e governo próprio, inicialmente não ampliando a discussão sobre questões culturais, etnológicas ou econômico-políticas. Na ampla maioria dos depoimentos recolhidos, observamos o uso desta compreensão de município e a promoção de práticas orientadas por suas convenções tradicionais, geralmente definidas por Lei Municipal – caso de símbolos, datas comemorativas, bandeira e hino. Há, portanto, o predomínio de abordagens tradicionais de ensino orientadas por datas cívicas e comemorações promovidas no calendário oficial dos municípios.

A Professora F, docente em Salvador do Sul, acrescenta a iniciativa de um projeto intitulado “Eu amo Salvador do Sul”, o qual destaca as questões culturais do município, com marcante predomínio da imigração alemã ao Estado. Ao traçar tal ênfase, apresenta potencialidades pedagógicas para despertar situações de pertencimento e afeto ao local.

Assim, a questão das aulas sobre o município, Salvador do Sul tem o projeto Eu amo Salvador do Sul, que é desenvolvido com as turmas dos 4<sup>os</sup> anos. Nós temos cada ano um tema diferente abordado dentro desse conteúdo, a gente trabalha o município, o histórico, as comunidades, as localidades, os bairros, questão de clima, de habitantes aproximados né... mas a gente trabalha a questão cultural, a questão de predominância cultural que a gente tem aqui (Professora F).

A escolha pelo lugar como ponto de partida exige o passo seguinte: sair do lugar para pensar a si mesmo e ao mundo. Na próxima seção textual, pretendemos discorrer sobre esse deslocamento da escola para a sociedade, da sala de aula para a comunidade escolar, observando em que medida, na narrativa

destas professoras, a escola atua na produção do local.

## Sair do lugar

Outra abordagem do território municipal presente nos depoimentos das professoras apresenta maior amplitude pedagógica no sentido de prestigiar outras vozes e outras narrativas sobre o lugar. Assume uma perspectiva de trabalho de campo e oportuniza aos estudantes a compreensão da complexidade de suas relações com o mundo, relações entre seu local de convívio e o mundo (STAFORINI, 2001). Não é possível privar os estudantes de “estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações”, ou seja, de “uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania” (STAFORINI, 2001, p. 57).

A experiência de sair da escola com os estudantes está condicionada por representações sociopolíticas e pedagógicas sobre o lugar. Verificamos uma tendência a visitar espaços que contém ou representam a História e a Geografia do município, caso de museus e equipamentos culturais públicos, inúmeras vezes reproduzindo uma visão oficialista do lugar, recontando uma história e uma espacialidade que negligencia a existência de populações pretas, indígenas, quilombolas, mulheres, ribeirinhos e pobres. Como destacado por Silva (2022), o século XXI nos oferece importantes oportunidades para revisitarmos e revisarmos a construção do local, em busca de outras modulações discursivas e releituras do município por outras narrativas e outras vozes para multiplicar relatos mais inclusivos e democráticos. O esforço revisionista contemporâneo alia-se a uma visão holística e integral de ser humano e de educação, uma vez que alarga os horizontes narrativos e faculta aos participantes a oportunidade de pensar e agir de outros modos.

A Professora S, recentemente aposentada e com larga experiência em docência nos anos iniciais, ofereceu-nos um relato sobre sua

prática no município de São Leopoldo. A potencialidade pedagógica dos lugares precisa ser convertida em intencionalidade pedagógica, pois a visita a museus e equipamentos culturais deve conduzir a um repensar a vida no município e desencadear reflexões pedagógicas sobre a individualidade, a comunidade vivida e a sociedade em sentido amplo. Se educação integral se refere ao reconhecimento da multidimensionalidade da formação humana, também quer dizer, com efeito, a multidimensionalidade dos espaços formativos.

Para falar sobre a cidade, o museu Visconde de São Leopoldo possui muitas imagens históricas. Geralmente eu coletava essas imagens. Levava eles até a sala de informática, onde analisava as fotos, as características destes locais e fazíamos um estudo sobre os prédios, as obras, qual a importância deles, o contexto em que foram construídos, como, por exemplo, a Casa do Imigrante. Trabalhava prédios no entorno desses lugares. Depois que estudava sobre esse tema, acabava que a escola locava um ônibus e nos levava a uma visita orientada pelas professoras ou até pela guia pela importância desses lugares e sua preservação (Professora S).

A professora G, no município de Dois Irmãos, complementa a prática de visita a museus com o uso de representações cartográficas de diferentes escalas, enquanto que a Professora F, em Salvador do Sul, utiliza-se de outras visitas a comunidades e distritos rurais nas adjacências da escola e do centro do pequeno município.

Visitamos o museu do município, onde aparecem todas as localidades e os municípios vizinhos. Usamos Mapa Mundi, do Brasil, do Rio Grande do Sul também, para mostrar que nosso município faz parte do Rio Grande do Sul, que está no Brasil que faz parte do mundo (Professora G).

A gente visita as localidades, a gente visita as escolas e a gente faz, geralmente, mais um passeio, uma outra visita. A gente, depois de trabalhar em sala de aula a parte teórica, daí a gente explora essas visitas. Onde, daí geralmente as crianças, os professores e diretores nos apresentam a escola e alguns detalhes daquela comunidade (Professora F).

A professora C costuma fazer um movimento complementar usual em propostas pedagógicas que buscam conhecer o município em sua profundidade e complexidade, a saber: almeja ao diálogo e à escuta sensível de diferentes narrativas sobre o município e sua história: “Levar pessoas mais antigas no município para fazer uma fala com a turma, contando como foi o passado naquele lugar” (Professora C).

Associar o ensino de Ciências Humanas ao diálogo com os atores e comunidades escolares deveria ser uma prerrogativa central para o trabalho dos educadores e educadoras, sobretudo aqueles comprometidos com a construção de uma sociedade democrática. Educar integralmente implica ir além das representações empobrecidas simbolicamente, que reduzem o ser humano ao mecanicismo da vida, e das visões pedagógicas autoritárias e que apartam os estudantes do mundo em que vivem. A ideia de que a sociedade e os ambientes da vida coletiva são potencialmente pedagógicos recria um conceito mais significativo de aprendizagem, ampliando o espectro de percepção do conhecimento para além dos ambientes institucionalizados de ensino e aprendizagem,

Práticas pedagógicas que buscam visitar espaços públicos, escutar outras narrativas e dialogar com atores sociais não-escolares e não-escolarizados (caso dos idosos mencionados pela Professora C) conectam os estudantes ao mundo. “Quando isso é transmitido aos estudantes, eles conseguem vivenciar a aprendizagem como um processo completo, não como uma prática restrita que os desconecta e os aliena do mundo” (hooks, 2021, p. 93).

Complementa ainda bell hooks:

O diálogo é o espaço central da pedagogia para o educador democrático. Conversar para compartilhar informações e trocar ideias é a prática que, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, afirma que o aprendizado pode ocorrer em durações variadas (podemos dividir e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diferentes registros de discurso (hooks, 2021, p. 93).

Em síntese, sair do lugar e ir ao encontro do município e de suas comunidades exige a escuta atenta de suas realidades e uma disposição a construí-lo como um lugar melhor para se viver. Ainda que a maior parte das docentes entrevistadas afirme privilegiar, no âmbito de seus planos de aula, os contextos vividos pelos estudantes e comunidades, é necessário avançar metodologicamente para que estas aulas estejam comprometidas com a produção do local (APPADURAI, 2001) e com a criação de novas relações com a Terra (RAGUÉ, 2022).

Em nossa leitura, no reposicionamento deste debate está implícito um ingrediente importante da educação integral na atualidade, a saber: o sentimento de pertença ao lugar. “Ao criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade” (hooks, 2021, p. 99). Educação integral, sentimento de pertença e comunidades de aprendizagem instituem uma semântica relevante para a compreensão do ensino de Ciências Humanas no século XXI.

## Conhecer e representar o município

O foco deste artigo incide sobre as maneiras pelas quais o ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais da escolarização aborda o território municipal e as relações comunitárias em escolas situadas no Estado do Rio Grande do Sul. Para tal, uma terceira categoria analítica emergente dos depoimentos refere-se às estratégias utilizadas pelas professoras para promover o conhecimento e a representação do município enquanto uma “comunidade situada” (APPADURAI, 2001).

Reconhecer o município enquanto comunidade situada implica ampliar sua conceitualização, contemplando dimensões, situações e experiências vividas em diferentes contextos municipais. Do ponto de vista pedagógico, as estratégias empregadas por algumas docentes

mobilizam a importância de conhecer o contexto em questão. Inúmeros são os relatos de estudantes que residem em São Leopoldo, Novo Hamburgo, Sapiranga, Esteio ou Campo Bom e que dizem não conhecer sua cidade, da mesma forma que são recorrentes os depoimentos de estudantes dos mesmos municípios que dizem que não moram no município, mas aludem a um distrito, bairro ou vila onde habitam. As relações entre conhecer e pertencer são muito considerados nas entrevistas.

Aspectos bem importantes sobre esse trabalho que, embora as crianças morem em São Leopoldo, muitas não tinham o conhecimento sobre esses lugares, não tinham essa visão. Uma parte que considerava muito importante quando trabalhava com as crianças, que muitas não tinham a noção de observar o rio, sua importância. Nesse sentido, se faz todo um trabalho na escola, a gente constrói maquete e gravuras. Meu principal objetivo é conhecer para preservar (Professora A).

Patricia Ramirez Kuri (2006) afirma que falar de um contexto municipal consiste em ponderá-lo enquanto um lugar privilegiado de encontro, de relação e de atividade, o qual opera como um referente identitário e simbólico que traça pontes entre a continuidade individual e coletiva. A socióloga mexicana descreve o espaço público da cidade contemporânea como a sobreposição de formas diferentes de vida pública, representações socioespaciais tradicionais e modernas, de símbolos e práticas locais e globais e de lugares experimentais de encontros e descobertas (KURI, 2006, p. 106). Estes aspectos coexistem com múltiplas realidades, principalmente com contraditórias situações que reforçam condições deficitárias de cidadania, situações de vulnerabilidade e exclusão social, bem como de insegurança e violência.

Pensar os municípios requer pensá-los como espaços públicos e questionar, permanentemente, como suas populações deles se apropriam e quais condições de cidadania são instituídas em diversas escalas. Quando os estudantes não se reconhecem enquanto parte deste município, como mencionado acima, há

que se discutir as contradições presentes no campo social que vêm obstaculizando lógicas de pertença e de cidadania. Simultaneamente, faz-se fundamental observar circunstâncias em que os estudantes e as comunidades escolares não participam ativamente da produção do local.

O mapa do município todas as escolas haviam recebido, nós também tínhamos um trabalho bem legal, porque tínhamos um atlas do município mostrando a questão dos animais. A questão em volta da escola... fazíamos um levantamento das árvores, importância da conservação ambiental, nos aspectos de preservação. (Professora A)

A professora A adiciona a relevância da participação dos estudantes no mapeamento e no reconhecimento de características socioespaciais observáveis no entorno da escola. Observar, identificar, catalogar, sistematizar e interpretar são ações formativas significativas para que as turmas se apropriem dos territórios municipais e sejam capazes de compreendê-los em suas múltiplas dimensões. Reconhecer a existência de recursos hídricos, produção de alimentos, fauna, flora e questões ecossistêmicas são provocações para que as comunidades escolares reconheçam seu ambiente e possam engendrar programas e projetos direcionados a novos usos de recursos naturais e novas formas de “habitar a Terra” (RAGUÉ, 2022).

O desafio é promover a visitação dos espaços do município porque eles estudam os símbolos, os pontos turísticos dos municípios e muitas vezes eles não o conhecem. Então às vezes faz mais sentido levar eles até esses pontos para que tenham a oportunidade de valorizar, de conhecer. Porém, financeiramente, nem sempre é viável e se busca por recursos nas redes, as redes também não oferecem. As escolas não conseguem dar conta disso (Professora M)

[...] em outras escolas eu conseguia realizar passeios para uma melhor imersão dos alunos sobre a história do município, mas na escola onde estou atuando atualmente não tenho subsídios para isso, infelizmente (Professora E).

Outra questão recorrente na amostra de depoimentos é a realização de trabalhos de campo e visitação a lugares com reconhecida

importância histórica ou geográfica no território municipal. Verificamos que o ensino de Ciências Humanas na escola oportuniza condições para a realização de uma educação territorial, capaz de orientar práticas pedagógicas para a valorização de territórios e culturas e para o engajamento de atores escolares em projetos de desenvolvimento de comunidades. No entanto, estes movimentos são limitados por diversos fatores. O primeiro a ser destacado é a realidade socioeconômica da maior parte das escolas públicas brasileiras, que não obtém auxílio para o custeio de atividades externas, como a disponibilização ou locação de ônibus para deslocamentos dos estudantes em saídas de campo. Outro é epistemológico e curricular: como observamos anteriormente, na hierarquia simbólica dos conhecimentos escolares o ensino de História e Geografia é secundarizado em relação a outras disciplinas escolares. Outro é de plano pedagógico, pois muitos professores ainda não se dispõem a se ausentar da escola com seus estudantes ou mesmo mantém práticas escolares definidas como tradicionais.

A valorização de culturas e territórios mediante projetos escolares potencializa a autoestima (hooks, 2021), o afeto aos lugares (KURI, 2006) e o robustecimento de novas maneiras de exercer a cidadania nos contextos vividos. O ensino de Ciências Humanas pode cooperar para o desenvolvimento de uma educação ancorada nos territórios e de um modelo educacional capaz de mobilizar uma nova relação com a Terra (RAGUÉ, 2022).

## Práticas pedagógicas e seus desafios

Na verdade, existem poucos materiais para realizar pesquisa com os alunos. Os professores do 4º ano compartilham bastante material entre si, além de pesquisarmos alguns vídeos e depoimentos nas redes sociais do município (Professora G).

Entre os desafios que eu sentia para trabalhar é a falta de um material mais organizado, mais

sistematizado. São muitas informações que existem, mas todas informações que precisa ficar procurando em lugares dispersos (Professora I).

O material que a gente tem... algumas coisas já são de mais tempo. Então a gente... esses textos que relatam a história, então a gente digita eles de novo. Até atualiza algumas informações, atualiza alguns dados. Tem o site, o portal da prefeitura que tem algumas informações, né. (Professora F)

Quando indagamos às professoras quanto aos principais desafios que enfrentam para o ensino do território municipal em 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos escolares, a maior parte das respostas fez eco à falta de material sistematizado e apropriado ao nível de ensino. Há, na escola brasileira, uma padronização dos livros e materiais didáticos, o que incorre na ausência de publicações que abordem o contexto local<sup>1</sup>. Muitos professores adotam práticas colecionistas e vão, ao longo da carreira, compilando pastas-arquivo com diversas publicações acerca do território municipal, sua história e sua cultura. Porém, em que se destaque o esforço destes profissionais, o material compilado deriva-se de encartes e publicações em jornais locais, na mídia regional ou na página oficial das prefeituras na Internet, que na maior parte das vezes reproduzem a história oficial e as narrativas privilegiadas de poder que negligenciam a multidimensionalidade dos processos históricos e territoriais. Muitas professoras entrevistadas acentuam que a ausência destes materiais poderia ser suprida com projetos de pesquisa e extensão de faculdades ou universidades.

A falta de material... muitos alunos virem de outros municípios, o que faz com que o trabalho realizado não faça muito sentido para eles, pois muitas vezes nem tem familiares por aqui, ficam pouco tempo e vão embora (Professora G).

1 A literatura produzida no Brasil sobre o Ensino de Geografia aponta, desde a década de 1980, a ausência de materiais didáticos consistentes para o trabalho pedagógico sobre Estados e municípios. Há uma centralização curricular que, em muitos casos, fragiliza o estudo dos territórios municipais e questões culturais correlatas. Importante alternativa didática e pedagógica vem sendo o uso de representações em Geografia (BOMFIM; ROCHA, 2012) e o exame de percepções e narrativas situacionais em sala de aula.

O maior desafio ao desenvolver as aulas é quando a professora não mora no município (Professora D).

Fazer um paralelo entre o passado e o presente, mostrando o progresso e as inovações que surgiram com o passar do tempo (Professora C).

Os três excertos acima evidenciam o prolongamento do argumento anterior. A ausência de materiais é reforçada quando professores e estudantes não nasceram ou não residem no município em questão. Quais percepções sobre o município circulam nos ambientes escolares? Como produzir pertencimentos quando estudantes e professores não nasceram no município? Como desenvolver projetos sobre a História e a Geografia municipal se os participantes não possuem referências suficientes para iniciar um estudo? Por que ampliar o repertório cultural de uma comunidade escolar? Como e por que engajar-se em uma proposta de educação territorial?

Como destacado por Appadurai (2001), o contexto de globalização econômica e cultural tende à disciplinarização das relações entre instituições e populações, com destaque ao Estado e sua regulação das relações sociais. Observamos um isomorfismo cultural, pelo qual verificamos uma redução em nossa capacidade de compreender o local em que vivemos e em nossos sentimentos de pertença. As trocas culturais na globalização fazem com que predominem identificações oriundas de fluxos globais (meios de comunicação de massa, indústria cultural, cinema e fonografia, dentre outros) e reduzem nossas possibilidades de comunicação intercultural (SILVA, 2022).

Por fim, destacamos os desafios didáticos e metodológicos que as professoras reconhecem em seu trabalho.

A metodologia que a gente geralmente usa é pesquisa, as crianças pesquisam na escola no laboratório de informática. E com a pesquisa elas aprendem a usar os recursos do computador, entrevistas com avós para falar sobre o passado relacionando ao futuro, passeios pedagógicos, leituras e desenhos (Professora A).

Como desafio, vejo conseguir chamar a atenção e a curiosidade dos estudantes para buscarem esses conhecimentos relacionados à história do nosso município, respeitando as mudanças e os costumes que até hoje permanecem em suas famílias (Professora H).

Luna et al. (2019) acentuam a emergência curricular e pedagógica de temáticas que elucidam novas relações entre escola e sociedade, caso de patrimônio cultural, conhecimento do meio e educação para a cidadania. A qualificação metodológica das aulas e experiências didáticas depende da afirmação das expressões e manifestações culturais no contexto vivido, enriquecendo seu universo temático pela inclusão de abordagens próximas ao cidadão e produzidas ativamente por ele. A participação ativa dos atores na produção do local (APPADURAI, 2001) e sua interconexão com todas as formas de vida na Terra (RAGUÉ, 2022) destacam-se como categorias políticas e pedagógicas potentes para a ampliação do engajamento nas aulas e na necessária diversificação metodológica no trabalho docente. Educar integralmente exige uma pedagogia criativa, capaz de dialogar com territórios e criar comunidades.

## Para concluir

O local não é simplesmente uma questão de escala ou localização socioespacial; refere-se a um conjunto de relações e expressões culturais produzidas socialmente. A escola é uma das principais agências que atua na produção do local, mediada por situações de ensino e de aprendizagem, pelo agenciamento de lógicas de pertença e pela mobilização de sentidos e representações sobre a vida social ou comunitária. Na organização curricular da escola brasileira, a aprendizagem sobre a vida urbana e os territórios municipais é conteúdo privilegiado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tal como sugerido nesta análise, o território municipal não pode ser resumido às condições organizacionais e político-administrativas, ou mesmo às legislações estabelecidas para

convencionar símbolos, culturas e currículos escolares. As metamorfoses culturais contemporâneas exigem uma visão ampliada e complexificada de local (APPADURAI, 2001), de comunidade (hooks, 2021) e ambiente (RAGUÉ, 2022). Visão pela qual se reconheça a participação ativa dos atores na produção do local, na geração de comunidades abertas e democráticas e na responsabilidade com o meio e com todas as formas de vida no planeta (RAGUÉ, 2022). O ensino de Ciências Humanas, ao ampliar-se pela rediscussão conceitual proposta, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação territorial.

O Ensino de Ciências Humanas nos primeiros anos escolares é fundamental para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para o desenvolvimento de capacidades e potencialidades humanas em sentido holístico e integral. A presença das Humanidades na formação escolar é indispensável para a formação humana integral e para o desenvolvimento de sociedades mais criativas, sustentáveis e justas.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 555-565, 2012.
- ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.
- APPADURAI, A. **La modernidad desbordada**: dimensiones culturales de la globalización. Montevideo: Trilce, 2001.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERGAMASCHI, M. A. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, R. I. (Org.). **Estudos sociais**: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 21-34.
- BOMFIM, N. R.; ROCHA, L. B. (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilhéus: Editus, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos**

**Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CAVALCANTI, L. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H. C. (Org). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 35-59.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: a BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

KURI, P. R. Pensar la ciudad de lugares desde el espacio público en un centro histórico. In: KURI, P. R.; DÍAZ, M. **Pensar y habitar la ciudad: afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo**. México: Anthropos, 2006, p. 105-129.

LUCAS, J. M. R. **Abordagem temática freireana sobre relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LUNA, U. et al. Patrimonio, currículum y formación

del profesorado de Educación Patrimonial en México. **REIFOP**, Murcia, v. 22, n. 1, p. 83-102, 2019.

MORENO-FERNANDEZ, O. La enseñanza de las Ciencias Sociales: un diagnóstico a partir de las memorias, reflexiones y expectativas de profesores de enseñanza primaria en formación inicial. **Ensaio**, v. 26, n. 100, p. 1021-1037, 2018.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RAGUÉ, A. R. **Ecotopía: una utopia de la Tierra**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2022.

SILVA, R. M. D. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educar em revista**, n. 56, p. 2017-224, 2015.

SILVA, R. M. D. Educação, patrimônios e comunicação intercultural em escolas públicas no Sul do Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 43, e255256, p. 1-15, 2022.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018.

*Recebido em: 20/01/2023  
Aprovado em: 26/02/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AMPLIAR EL HORARIO Y DISMINUIR LAS CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE: EL CASO DE DOS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN COLIMA, MÉXICO

*Fernando Iván Ceballos Escobar\**  
*Universidad Pedagógica Nacional*  
<https://orcid.org/0000-0001-8897-5328>

## RESUMEN

El artículo analiza las relaciones laborales que se promovieron a partir de la ampliación de la jornada escolar mediante el Programa Escuelas de Tiempo Completo y los efectos que tuvieron en la vida personal y laboral del profesorado en dos primarias. Es un estudio instrumental de casos llevado a cabo mediante observación participante y entrevistas a miembros de la comunidad. Los resultados muestran que las condiciones de trabajo del programa son diversas según la adscripción a uno de los dos sindicatos en la entidad. En uno el ingreso y remuneración obedecían a las lógicas de flexibilización y precarización bajo las que se diseñó el programa; en el segundo estas se revirtieron en esquemas burocráticos y corporativistas, que ofrecían mejores condiciones para el magisterio. La valoración sobre las posibilidades que su trabajo les ofrecía para desempeñarse profesionalmente y gestionar su tiempo personal, así como la remuneración que recibían por las horas adicionales, influyeron sobre los modos en que se relacionaban con sus tareas y construían un significado sobre la profesión y su pertenencia a la institución. Los sujetos se movilizan frente a las condiciones negativas, aunque estas tácticas suelen desarticularse sin tener efecto sobre las políticas.

**Palabras clave:** docentes; condiciones de trabajo; formación y trabajo docente; regulación educativa; escuelas de tiempo completo.

## RESUMO

### AMPLIAR O HORÁRIO E PRECARIZAR AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: O CASO DE DUAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM COLIMA, MÉXICO

Nesse artigo são analisadas as relações laborais que foram promovidas pela extensão das horas do dia escolar através do Programa *Escuelas de Tiempo Completo* e os efeitos que tiveram na vida pessoal e laboral dos professores de duas escolas de ensino fundamental. Este é um estudo instrumental de casos

\* Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN, docente en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061, Villa de Álvarez, Colima, México. E-mail: [ferceb89@gmail.com](mailto:ferceb89@gmail.com)

realizado através da observação participante e entrevistas com os membros da comunidade. Os resultados mostram que as condições de trabalho do Programa são diferentes segundo a filiação a um dos dois sindicatos no estado. Em um deles, o ingresso e a remuneração obedeciam a lógicas de flexibilização e precarização sob as quais o Programa foi desenhado. No outro, estas transformaram-se em esquemas burocráticos e corporativistas que ofereciam melhores condições para os professores. A valorização das possibilidades oferecidas pelo seu trabalho para desempenho profissional e gestão do tempo pessoal, assim como a remuneração que recebiam pelas horas adicionais, influíram sobre os modos como os professores se relacionavam com suas tarefas e construíam significados sobre sua profissão e sua pertença à instituição. Os sujeitos se mobilizam diante de condições negativas, embora essas táticas frequentemente desapareçam sem ter qualquer efeito sobre as políticas.

**Palavras-chave:** Professores, condições de trabalho, formação e trabalho docente, regulação educativa, ampliação do tempo escolar.

## ABSTRACT

### EXTENDING HOURS AND REDUCING TEACHER WORKING CONDITIONS: THE CASE OF TWO FULL-TIME SCHOOLS IN COLIMA, MEXICO

This paper analyses the labor relationships that were promoted since the school hours extension through the *Escuelas de Tiempo Completo* Program and the effects that they had on the personal and labor lives of the teachers in two primary schools. It is an instrumental study of two cases carried out via participant observation and interviews to the members of the community. Results show that labor conditions within the Program are diverse according to the affiliation to either one of the two labor unions in the state. In one of them, the joining process and the remuneration obeyed to logics of flexibilization and precariousness under which the Program was designed. In the other, these were transformed into bureaucratic and corporate schemes that offered better conditions for the teachers. The appreciation of the possibilities that their job offered them to perform professionally and manage their personal time, and the remuneration obtained for the additional hours, influenced the ways they related to their tasks and built meaning about their profession and their belonging to the institution. Subjects mobilize in the face of negative conditions, although these tactics often break down without having any effect on policies.

**Keywords:** teachers, labor conditions, teacher training and work, educational regulation, full-time schools

## Introducción

En los últimos cuarenta años las condiciones laborales del magisterio mexicano se han reconfigurado considerablemente, transitando de una profesión de Estado (ARNAUT, 1996), cuyos

derechos eran colectivos y se adquirirían por el solo hecho de pertenecer al gremio, a un sistema de “carrera” cuyas condiciones se construyen desde lo individual, y cada vez son más flexibles.

Algunos ejemplos de lo anterior son los aumentos salariales ligados a procesos de evaluaciones voluntarias, como se llevó a cabo con *Carrera Magisterial* a partir de 1990; la modificación en las condiciones de jubilación de las y los profesores que, a partir de la aprobación de la *Ley del ISSSTE* en 2007, disminuía la carga del Estado y trasladaba en gran medida la responsabilidad a los trabajadores de ahorrar en una cuenta propia y la *Reforma Educativa* del 2013, por medio de la cual cada una de las y los docentes debía someterse a una evaluación obligatoria para demostrar sus capacidades y, con ello, conservar su puesto de trabajo.

Estos cambios se enmarcan en la adopción de una lógica de administración del sistema educativo ligada a la Nueva Gestión Pública (NGP), desde la cual se promueve la idea que el mérito y el ser dueños de sí mismos (mediante la competencia) son los mejores mecanismos de justicia al ser neutros y basarse en criterios técnicos (ARELLANO; CABRERO, 2005).

La influencia de la NGP en la educación ha impactado en una mayor descentralización administrativa y financiera (ANDRADE, 2004), a partir de la cual se ha flexibilizado la relación entre el Estado y los docentes, disminuyendo las responsabilidades del primero y aumentando las exigencias para los segundos (FELDBEDER, 2007).

De acuerdo con una tipología de las carreras docentes en América Latina, la UNESCO (2015), caracteriza las condiciones de trabajo de las y los maestros mexicanos a partir de una lógica meritocrática, en donde las promociones son verticales, se instrumentan formas de evaluación del desempeño, se adopta una orientación por resultados y se instrumentan incentivos de diversos tipos. El informe señala que en este tipo de carreras la eficiencia y el control se han constituido como los ejes organizadores de la vida laboral de las y los profesores.

En este contexto, y partir de las reformas educativas impulsadas en los años 90, se han promovido una serie de transformaciones que han ampliado las demandas a los docentes en

términos de profesionalización, autonomía y formación continua (FELDBEDER, 2007), sin la necesaria adecuación de sus condiciones de trabajo (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004). Monfredini (2011) advierte sobre dos consecuencias principales de estos cambios en las condiciones de las y los maestros: una precaria condición como servidor del Estado (bajos sueldos, pésimas condiciones de trabajo y políticas educativas restrictivas) y la devaluación de su condición como poseedor de un conocimiento especializado.

Las políticas salariales a los docentes han promovido un aumento en los contratos eventuales y una diversificación de los sueldos en función de aspectos como la carrera, el contrato –efectivo o eventual–, el cargo, el régimen, el nivel y la clase que imparten, el tiempo de servicio, la obtención de cargos de confianza, las gratificaciones incorporadas y la titulación (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004).

Otros de los mecanismos propuestos desde la NGP para la organización de los sistemas educativos es la atención a las problemáticas y/o la búsqueda del logro escolar, por medio de programas específicos, generalmente ligados a las agendas educativas sexenales de los gobiernos y con financiamientos anuales, en muchos de los cuales se han incorporado distintas modalidades flexibles de contratación y remuneración a los docentes, uno de ellos fue el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

El PETC se implementó en el 2007 como una respuesta ante los bajos resultados que se habían obtenido en dos pruebas estandarizadas: la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA, 2009). El programa se diseñó bajo la premisa de que la prolongación de la estadía de los estudiantes en la escuela favorecería el aprendizaje de los contenidos curriculares del plan de estudios y de otros saberes que se integrarían de forma complementaria, como el inglés y las habilidades digitales.

Cumplir con estos propósitos implicó extender la jornada de trabajo de los maestros de grado. Sin embargo, la forma en que esto se llevaría a cabo desde un principio fue ambigua. Desde las reglas de operación del programa sólo se establecía la asignación de una compensación a los trabajadores en las escuelas por el tiempo adicional que laborarían, la cual no se consideraba como una relación contractual con el Estado, ni formaba parte del salario base, por lo que tampoco era tomada en cuenta en las prestaciones (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2008).

Con el paso del tiempo, las condiciones laborales bajo las que se integraron los profesores fueron generando descontento entre muchos de ellos. A principios de 2018 los maestros del PETC en Colima se manifestaron en contra del gravamen del Impuesto Sobre la Renta (ISR) que se hizo al pago de la compensación (ALONSO, 2018). Un año después los profesores de inglés también marchaban en contra de las condiciones tan precarias bajo las que, de acuerdo con ellos, se les había contratado (BRAVO, 2019). En otros estados la Coordinadora Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación (CNTE) también se movilizó en contra del PETC al considerarlo como una política que atentaba contra la estabilidad laboral y que provocaría el cierre de las escuelas vespertinas (LÓPEZ, 2013).

## La investigación sobre las condiciones laborales del profesorado

La producción académica sobre las condiciones de trabajo docente se suele diferenciar entre las que analizan el fenómeno en la educación básica a partir del análisis de la relación trabajador-Estado y aquellas que abordan las condiciones bajo las que ingresan los catedráticos a las universidades e institutos de educación superior.

Sobre las condiciones de las y los trabajadores educativos al servicio del Estado en

educación básica, las líneas de interés se han enfocado principalmente en las políticas que regulan las carreras docentes (ANDRADE, 2016; MALDONADO; GONZALES; DÍAZ, 2019), las subjetivaciones que los sujetos hacen sobre la profesión a partir de la remuneración de su trabajo y las posibilidades para desarrollarse (ESTEVE, 1994; TENTI, 2005; DEMAILLY, 2009; ZURITA, 2013; MEO; DEBENIGNO, 2020), y en los efectos que las condiciones tienen sobre la vida personal y profesional de maestras y maestros (ROJAS, 1998; BICALHO, 2004; HANUSHEK; KAIN; RIVKIN, 2004; CORNEJO, 2009; LLAD, 2011; SÁNCHEZ; CORTE, 2017; GUTIÉRREZ, 2018)

Con respecto al diseño de las políticas, Andrade (2016) da cuenta de la diversidad de condiciones bajo las cuales se contrata a los profesores brasileños, las cuales difieren considerablemente entre los diferentes estados y municipios. En el contexto chileno, Maldonado, González y Díaz (2019), analizan la influencia de la NGP en los dispositivos de organización del trabajado docente, encontrando formatos altamente prescriptivos y fuertemente restrictivos de su autonomía profesional, los cuales han generado tensiones en torno al papel del profesor, que se encuentra en la dicotomía de ser concebido como “el principal responsable del éxito escolar vs un actor social históricamente precarizado”.

Sobre su implementación, Andrade (2016) da cuenta de una fuerte resistencia de los estados y municipios brasileños para asumir el piso salarial fijado normativamente a nivel nacional, y señala que los más afectados en estos contextos suelen ser los profesores de nuevo ingreso que se han integrado al sistema educativo a partir de las nuevas políticas de expansión de la cobertura educativa.

Otros trabajos se han acercado a las percepciones que tienen las y los maestros sobre sus condiciones de trabajo y la manera en que las políticas que las regulan han generado nuevas subjetividades en torno a la profesión docente, al respecto es posible encontrar manifestacio-

nes de preocupación basada en el bajo reconocimiento a su función y en el deterioro de sus condiciones laborales y de realización (ESTEVE, 1994; TENTI, 2005; DEMAILLY, 2009).

Mediante un estudio de historias de vida, Zurita (2013) recuperó las imágenes que un conjunto de profesores construyó sobre la profesión a lo largo de sus trayectorias, encontrando una caracterización del trabajo docente como una actividad denigrada, marcada por la flexibilización e inseguridad, y en constante disputa entre el tiempo laboral y el personal. En un sentido similar, y mediante una revisión documental, Andrade (2016) encontró que los profesores suelen manifestar sentimientos de inconformidad frente a lo que ellos conciben como una imagen despreciada de la profesión y de sus actividades, la cual atribuyen al tratamiento que reciben de los gobernantes, a sus bajos sueldos, a las condiciones poco adecuadas en que trabajan, al poco apoyo dado por los familiares y a la falta de respeto de los alumnos.

De manera reciente, Meo y Debenigno (2020) analizaron los efectos del confinamiento por el COVID-19 en el trabajo docente, encontrando que las desigualdades en las condiciones materiales básicas bajo las que trabajaron las y los docentes, así como los diferentes tipos de culturas institucionales (en términos de participación en la toma de decisiones, clima de trabajo y experiencia previa en el uso de TIC), impactaron negativamente en la carga mental de las y los profesores, así como en la ampliación de su jornada laboral.

Sobre los efectos negativos de la implementación de políticas de contratación y remuneración docente basadas en mecanismos de flexibilización y precarización, se han encontrado desgastes prematuros (BICALHO, 2004; JARDIM; BARRETO; ÁVILA, 2007), una disminución del entusiasmo con relación a la carrera elegida (ROJAS, 1998), el abandono de la profesión (ANDRADE, 2016), la rotación del personal (LLAD, 2011), afectaciones a la salud de los docentes (CORNEJO, 2009), así como en la calidad de la instrucción (HANUSHEK; KAIN; RIVKIN, 2004).

Sobre el PETC, dos estudios se han interesado por las condiciones de trabajo derivadas de su implementación, en el primero de ellos, Gutiérrez (2018) entrevistó a profesores de Chihuahua, quienes manifestaban su molestia ante la diferenciación entre el salario correspondiente al trabajo durante tiempo regular y el de la jornada ampliada, siendo este último menor remunerado con respecto al primero. Resultados similares a los encontrados por Sánchez y Corte (2017), quienes entrevistaron a profesores de Tlaxcala, e identificaron un sentimiento de degradación de su trabajo debido a que los bonos mediante los cuales se compensaba el salario del tiempo adicional trabajado no se incorporaba a su salario base y tampoco eran pagados durante los periodos vacacionales.

A la molestia por las condiciones económicas se añadía un malestar por el aumento de trabajo y las responsabilidades derivadas de la implementación del PETC. Al respecto, Sánchez y Corte (2017) identificaron algunas manifestaciones de agotamiento y estrés por parte de profesores y alumnos como resultado de las amplias jornadas de trabajo, mientras que Gutiérrez (2018) registró la inconformidad de los profesores ante el aumento de las responsabilidades que implicaba atender a los estudiantes por un mayor tiempo, ya que ellos veían en estas acciones de resguardo un atentado contra la razón de ser de la escuela y de su profesión.

El balance de los trabajos revisados permite observar una pugna sobre lo que significa ser docente, como una profesión altamente controlada que debe dar respuesta a demandas cada vez más complejas, y unas condiciones que tienden hacia la precarización y la flexibilización en su relación con su principal empleador, el Estado. Situación que no solo afecta a los sujetos en lo individual, sino también al servicio educativo.

Lo anterior representa una contradicción, pues este tipo de condiciones laborales se promueven desde programas que buscan la expansión y la mejora de los resultados de

los sistemas educativos. Con el propósito de conocer de qué manera se dan estos procesos en el contexto mexicano, el presente estudio se planteó los siguientes cuestionamientos: ¿qué tipo de relaciones laborales se promovieron a partir de la ampliación de la jornada escolar mediante el PETC? y ¿qué efectos tuvieron en la vida personal y laboral de las y los profesores en dos escuelas primarias?

### Las condiciones del trabajo docente

El trabajo docente, como categoría de análisis permite el estudio de los diversos sujetos encargados de los procesos de enseñanza, a partir de sus experiencias frente al empleo y sus condiciones laborales (ANDRADE, 2011). El concepto clave es el de *trabajo*, pues se busca comprender las posibilidades de desarrollo profesional, así como para ejercer su práctica de manera cotidiana.

La noción de *condiciones* no alude a una situación determinista y universal que caracteriza al trabajo docente, más bien propone su problematización con base en las relaciones de fuerza entre empleados y empleadores, mismas que están situadas en un contexto histórico y geográfico específico (CERVANTES; GUTIÉRREZ, 2015; CERVANTES, 2016).

En general, se suele caracterizar a las condiciones del trabajo docente en dos sentidos, el primero relacionado con el ambiente físico y organizativo en que llevan a cabo sus tareas, es decir, el conjunto de recursos que permiten el desarrollo de su trabajo como las instalaciones físicas, materiales y los insumos disponibles (IVANIER et al., 2004; ASSUNÇÃO, 2011); el segundo se asocia con la naturaleza de la relación entre el empleador y los empleados, en la que se consideran las formas de contratación, remuneración, carrera y estabilidad laboral (IVANIER et al., 2004), y es sobre esta última que se desarrolla el presente estudio.

El sistema bajo el cual se configuran las condiciones de trabajo docente suele fundamentarse en los principios económicos y políticos que rigen el funcionamiento de los Estados.

Tradicionalmente, la relación de los gobiernos con los empleados públicos se basaba en un modelo burocrático al que se ha denominado también como fordista (SENNETT, 2006), el cual se caracterizaba por promover condiciones de estabilidad laboral y seguridad social ligada a la idea del derecho de los individuos (FELDFEBER, 2007), aunque también se sostenía sobre el control de la burocracia propio de las sociedades disciplinarias (DELEUZE, 1991).

Sin embargo, estas condiciones se han venido transformando a partir de la adopción de un modelo salarial y de contratación fundamentado en la NGP y en las políticas de *accountability*, de acuerdo con las cuales se busca una “modernización de las profesiones”, dentro de la cual se concibe a los trabajadores como individuos libres que construyen su propia carrera y destino profesional, a diferencia de los modelos burocráticos que pensaban al profesorado como un ente social homogéneo.

En este contexto, las condiciones de trabajo docente se han caracterizado por flexibilizar las relaciones laborales con el Estado, fijando salarios basados en el mérito, ofreciendo incentivos al desempeño, y evaluando permanentemente el trabajo a partir de criterios y estándares fijados a nivel nacional e internacional (FELDFEBER, 2007).

El impacto de estos cambios para las y los maestros se ha buscado comprender a través de la categoría *malestar/bienestar* docente (CORNEJO, 2009) a partir de la definición y medición de diversos tipos de indicadores, aunque más allá de los elementos específicos que pudieran ser mejor o peor valorados por los maestros, se considera que la transformación en las condiciones del trabajo docente representa una nueva forma de concebir la profesión, lo cual puede llegar a generar nuevas subjetividades sobre lo que significa ser y trabajar como docente.

Estos cambios se dan como parte de la contradicción entre un discurso que aboga por el fortalecimiento de la autonomía de los profesores, pero que en la práctica termina por generar

un desorden vital en las personas que se ven arrojadas a una experiencia laboral basada en el riesgo, la inestabilidad y la incertidumbre, al tiempo que se pierde la idea del interés común (FELDFEBER, 2007).

Byung-Chul Han (2022) ha analizado los efectos de lo que caracteriza como un perfeccionamiento de las sociedades disciplinarias, en donde el control externo y vertical se ha sustituido por una autoexigencia permanente de los sujetos en aras de una supuesta autorrealización que no termina por llegar nunca. Los *sujetos de rendimiento* (HAN, 2022) se ven sometidos cada vez a mayores presiones, que nadie les impone de manera explícita, pero a las cuales deben responder para poder desarrollar una carrera en un sistema cada vez más competido e inseguro.

De acuerdo con todo lo anterior, las condiciones de trabajo docente basadas en las

políticas de *accountability* parten de una falsa premisa de libertad para el desarrollo de una carrera, pues se ven sometidas a un control, que ya no es burocrático, pero que ahora se basa en la autoexigencia y en la precarización de la profesión.

## Metodología

Con el propósito de conocer las condiciones laborales que se posibilitaron con la implementación del PETC y sus efectos en la vida personal y profesional de los y las profesoras se llevó a cabo una investigación cualitativa (TAYLOR; BOGDAN, 2000) con un énfasis interpretativo (ERICKSON, 1989). Se trató de un estudio instrumental de casos (STAKE, 1998) en dos escuelas primarias del estado de Colima con diferentes condiciones, cuyas características se muestran a continuación:

**Tabla 1.** Caracterización de las escuelas estudiadas

NOMBRE CLAVE	CARACTERÍSTICAS
<i>Escuela de Tiempo Completo (TC)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto semi-urbano</li> <li>• Organización completa</li> <li>• Jornada de 8 horas</li> <li>• Ingresó al programa en 2010</li> </ul>
<i>Escuela de Jornada Ampliada (JA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto rural</li> <li>• Multigrado (tri-docente)</li> <li>• Jornada de 6 horas</li> <li>• Ingresó al programa en 2013</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia

El trabajo de campo se desarrolló de septiembre de 2017 a febrero de 2018. Para la recogida de datos se utilizaron algunos recursos etnográficos como la observación participante de las dinámicas escolares y de aula (WOODS, 1987; DÍAZ, 2011) y la entrevista semiestructurada (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994; GUBER, 2015). La primera tenía el propósito de acercarse a las dinámicas de las escuelas y a las formas en las que las y los profesores organizaban su trabajo,

y sobre la cual se llevó a cabo un registro de 42 días en el diario de campo. La entrevista se pensó como una forma de rescatar las construcciones verbales de los miembros de la comunidad escolar acerca de sus percepciones sobre las condiciones de trabajo y las acciones que movilizaban para armonizar sus jornadas laborales con la vida personal. En total se llevaron a cabo 15 entrevistas, cuya distribución en cada uno de los casos se muestra a continuación:

**Tabla 2:** Relación de entrevistas

ESCUELA	SUJETOS	ENTREVISTAS
<i>De Tiempo Completo</i>	Director	2
	Docentes	6
<i>De Jornada Ampliada</i>	Supervisora	1
	Docentes	3

**Fuente:** elaboración propia

También se mantuvieron pláticas informales con las y los profesores extracurriculares de la escuela TC que impartían las asignaturas de manualidades, educación física, computación, educación artística, aunque estas se mencionan como registros de observación dentro del diario de campo.

El análisis consistió en una triangulación entre los referentes empíricos conformados por los documentos normativos del programa, los registros de observación y los discursos de los sujetos, con los referentes teóricos vinculados al objeto de estudio y la pregunta de investigación (BUENFIL, 2011).

## Hallazgos

En la organización de los resultados, en primer lugar se presentan los tipos de condiciones laborales generadas a partir de la implementación del PETC en Colima, y posteriormente se discuten los efectos en la vida de los y las profesoras de manera independiente en cada uno de los casos estudiados. De la escuela TC se analiza, en primera instancia, la situación de los profesores titulares de grado y posteriormente los extracurriculares. Finalmente, se aborda la perspectiva de las profesoras en la escuela JA en un contexto multigrado y rural.

### La implementación del PETC en Colima y sus mecanismos de contratación

El diseño del PETC contemplaba que la ampliación de las jornadas escolares requería de la extensión de los periodos de trabajo de las y

los profesores, pero en condiciones de trabajo distintas a las del tiempo regular. Desde las Reglas de Operación, cada año se proponía un esquema de remuneración a la que se definía como un “apoyo económico”, que no daba lugar a una relación laboral o contractual con el Estado, se otorgaba únicamente durante el tiempo trabajado y solo contemplaba los periodos lectivos (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2016).

En Colima no se atendieron en su totalidad estas regulaciones, pues las autoridades locales generaron mecanismos de contratación y remuneración a los y las profesoras distintos a los definidos en las reglas de operación, los cuales se diferenciaban entre sí, a partir de criterios como la sección sindical a la que se pertenecían o la asignatura que impartían. En general, se pudieron identificar tres tipos de condiciones laborales en las escuelas estudiadas:

- a) Basadas en los mecanismos de flexibilización propuestos desde el diseño del PETC: se observaron con las profesoras de la escuela JA, quienes previo a su llegada establecimiento contaban con una plaza, y las horas adicionales se les compensaba mediante el “apoyo económico” establecido en las reglas de operación del PETC. Este bono se diferenciaba del salario regular debido a que no se pagaba en las vacaciones ni en las licencias médicas, por lo que las maestras lo perdían si llegaban a enfermarse. Además, no era considerado en ninguna de sus prestaciones laborales, como

el aguinaldo o las primas vacacionales. Este mecanismo de pago como “compensación” se aplicó para la mayoría de las escuelas cuyos miembros pertenecían a la sección federal del Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación (SNTE) en la entidad.

- b) Derivadas de adaptaciones locales en la implementación del programa: el magisterio agremiado a la sección estatal del SNTE, al que pertenece la escuela TC, se vio beneficiado por las modificaciones locales llevadas a cabo al programa. Por un lado, los profesores de grado debían contar previamente con doble plaza, ya que a ellos no se les otorgaba el “apoyo económico”, lo que les había permitido compactar sus dos turnos de trabajo en una sola escuela, con el mismo salario y prestaciones. Por otra parte, se basificó a un conjunto de nuevos profesores para que impartieran asignaturas extracurriculares que se ofertarían durante las horas en que se ampliaba la jornada.
- c) Las establecidas desde una propuesta similar, el Programa Nacional de Inglés (PRONI): el nombramiento oficial de los profesores de inglés era el de “asesores externos especializados”, los cuales fueron contratados por periodos cortos de entre uno y tres meses, sin derecho a seguridad social, y con salarios por debajo de un profesor de base, el cual recibían únicamente durante los periodos lectivos. Pese a estas condiciones, su contratación estaba condicionada a una evaluación fundamentada en los Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos de Segunda Lengua Inglés (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2018).

Estas condiciones definieron la forma en que el profesorado en ambos establecimientos ingresó a la docencia, gestionaron sus tiempos de trabajo, sus actividades personales, algunos

significados sobre la docencia y su permanencia en las escuelas, como a continuación se analiza en cada uno de los casos.

### Escuela de TC

En la escuela de TC se pudieron identificar tres tipos de profesores según sus condiciones laborales: a) los titulares que impartían alguno de los grados escolares, b) los de asignaturas extracurriculares con horas de base y, c) el de inglés contratado mediante el PRONI. Cada uno de los cuales había llegado a la escuela y eran remunerados por su trabajo de manera diferente, por lo que significaban su experiencia de forma particular en función de ellas.

### Lo formidable de trabajar aquí: docentes de grado

Los profesores de grado vieron en la escuela TC una oportunidad para disminuir sus jornadas laborales y mantener sus ingresos económicos. Previamente todos ellos habían trabajado en dos turnos, ya fuera que tuvieran doble plaza o que contaran con una y cubrieran además un interinato.

El impartir clases en dos escuelas o turnos es una táctica (DE CERTEAU, 1980) que los y las maestras suelen buscar para mejorar sus condiciones económicas, aunque esto implica una mayor carga de trabajo y el someterse a diferentes presiones para armonizar las responsabilidades que conlleva la docencia en dos contextos diferentes: *tomando en cuenta que, a veces, buscando una economía más estable, requieres no solamente de una plaza. En mi caso yo trabajaba plaza por la mañana y tenía un interinato por la tarde. Entonces, terminaba la jornada a las 12:30, y era córrele y apúrate para llegar al otro turno porque estaba hasta el otro extremo [del municipio] (Maestra 4º T.C).*

La idea del traslado entre dos centros de trabajo representaba para los profesores entrevistados una fuente constante de angustia: *tienes que estar arrancando a las 12:30. Salgo de una y tengo que [...] llegar, comer, bañarme, y entrar a la que sigue (Maestro 6º T.C.).*

Una vez que la escuela ingresó al PETC, las y los profesores dejaron de asistir a sus turnos vespertinos y solo tuvieron que atender las horas de la jornada correspondiente al tiempo completo, de 08:00 a 16:00 horas. Esto significó una reducción en sus tiempos de traslado por aproximadamente una hora y media, además de otra hora de trabajo lectivo, en total dos horas y media por día. Con esto disminuían algunas de las presiones asociadas a la falta del tiempo y el exceso de trabajo: *la ventaja para el maestro es que no tenemos que trasportarnos a otra escuela, aquí estamos como quien dice las dos jornadas, las de la mañana, la tarde y no tenemos la necesidad de irnos a otras escuelas para cumplir el horario. Es una de las ventajas y en el trabajo, también nada más se planea para un grupo y no para dos* (Maestra 2<sup>o</sup> T.C.).

El trabajo en estas condiciones era bien valorado por los y las profesoras, quienes afirmaban que además tenían más posibilidades de fortalecer su práctica pedagógica: *lo formidable ahorita de tiempo completo es, para mí en lo personal, que el trabajo profesional que tú tienes que realizar, se reduce un poquito. O sea, ya no tienes que planear para varios grupos, ya no tienes que hacer tu planeación de tal manera que, esto para primero, esto para segundo, esto para tercero. No, ya no. Haces una sola planeación, es un solo grupo y, sobre todo, lo más importante, una sola escuela. [...] Nos da esa oportunidad, de que ya estás compactado en una sola escuela, es un solo grupo, una sola planeación. Entonces es un trabajo más fuerte, más intenso, más profundo, pero más tranquilo, más relajado* (Maestro 6<sup>o</sup> T.C.).

Sobre el impacto en la vida personal, una de las profesoras afirmaba que haber ingresado a la escuela TC le había permitido dejar de “sacrificar el tiempo que podía estar con mi hija”, además de la posibilidad de realizar trámites personales sin la necesidad de ausentarse de la escuela (Registro de observación, 18/10/17). La idea de que el horario les permitía una mejor gestión del tiempo personal era compartida por la mayoría de los sujetos entrevistados.

La institución puede llegar a ser fuente de placer o sufrimiento para sus miembros (KAËS, 2004), en la medida en que estas logran dar respuesta a sus necesidades biológicas y culturales (LOURAU, 1970). En el caso estudiado, el que la escuela ingresara al PETC liberó a los profesores de la angustia de tener que generar mayores ingresos económicos mediante la acumulación de trabajo. Además, les brindó de un mayor margen para organizar su trabajo pedagógico y sus actividades personales.

Bajo estas condiciones, las y los profesores se encontraron un espacio que les permitía desarrollarse profesionalmente sin realizar demasiadas trasgresiones de su espacio y tiempo personal fuera de la escuela. Este aspecto fue bien valorado por ellos e influyó en los deseos de arraigo que manifestaron casi todos los y las docentes del establecimiento.

Uno de los profesores mencionaba que su intención era *terminar aquí lo que es mi carrera, me faltan algunos seis, siete años y después me voy a jubilar* (Maestro 6<sup>o</sup> T.C.). En un sentido similar, otros de los maestros, quien había sido uno de los fundadores, daba cuenta de las bondades que le ofrecía la escuela, por lo que su intención era similar: *jubilarme aquí. Yo prefiero quedarme aquí en esta escuela a, otra vez, tratar de regresar a una en la mañana, otra en la tarde o en la noche, no. Mejor hacer aquí ya tu trabajo. Ya me quedan tres años, y bueno, tratar de pasarme estos tres años lo más agradable que se pueda y apoyando a la gente, a los niños de aquí, de esta comunidad* (Maestro 3<sup>o</sup> T.C.).

De acuerdo con todo lo anterior, la estrategia de la administración estatal de ubicar en las escuelas de tiempo completo a los profesores con doble plaza resultó ser una medida que mejoró sus condiciones de trabajo y los colocó en una posición que les permitía mirar con buenos ojos dicha innovación. Así, una mediación en el nivel estatal modificó uno de los posibles efectos negativos que generaba inquietud en el gremio magisterial, en especial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

(CNTE), a partir de las disposiciones laborales del PECT en el nivel federal<sup>1</sup>.

### Docentes extracurriculares: entre el sindicalismo y la precarización

Un segundo grupo de docentes, fueron aquellos contratados por horas basificadas para impartir diversas asignaturas extracurriculares. Esto fue posible por medio de una adaptación que las autoridades locales hicieron a la propuesta curricular del PETC, la cual consistía en *líneas de trabajo* que las y los maestros titulares trabajarían de manera

complementaría al plan de estudios regular durante las horas ampliadas, pero que en algunas escuelas de la entidad se modificaron para que fueran asignaturas impartidas por otros docentes que, en teoría, serían especialistas en las disciplinas.

Otra de las adaptaciones se observó en la elección de aquellas líneas de trabajo que se contemplarían como parte de las asignaturas extracurriculares y el tiempo que se les destinaría. La siguiente tabla da cuenta de las diferencias entre lo establecido en el diseño del PETC y lo que se implementó.

**Tabla 3:** Comparativo entre las líneas de trabajo del PETC y las asignaturas implementadas en la Escuela TC

LÍNEAS DE TRABAJO DEL PETC	TIEMPO DE CLASES PROPUESTO POR GRUPO A LA SEMANA	ASIGNATURAS EXTRACURRICULARES EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO	HORAS TOTALES IMPARTIDAS POR LOS PROFESORES A LA SEMANA
Leer y escribir	Mínimo 2 horas	N/A	
Jugar con números y algo más	Mínimo 2 horas	N/A	
Expresar y crear con arte	Mínimo 1 hora	Ed. Artística	20 horas
		Manualidades	13 horas
Aprender a convivir	1 hora		
Aprender con TIC	1 hora	Computación	20 horas
Vivir saludablemente	1 hora		
		Inglés	18 horas

**Fuente:** elaboración propia a partir de datos de la Subsecretaría de Educación Básica (2012).

De acuerdo con lo anterior, la contratación de las y los profesores extracurriculares no necesariamente había respondido a lo propuesto desde los lineamientos del PETC sobre qué enseñar y cómo integrar la propuesta en

la jornada diaria, pero tampoco se relacionaba con los perfiles de las y los maestros contratados. Por ejemplo, el profesor de computación fue seleccionado para impartir esta asignatura a pesar de tener una formación inicial en mercadotecnia y ninguna complementaria en educación o en tecnología. Y en una situación similar se encontraban las docentes de manualidades, ya que una de ellas era licenciada en contabilidad y la otra tenía únicamente la secundaria terminada. Además, tres de los cinco no tenían experiencia en la docencia,

1 Dos eran los principales argumentos por los que la CNTE manifestaba su oposición al PETC: el primero es que formaba parte de una serie de políticas neoliberales que atentaba contra la estabilidad laboral y procuraba la privatización de la escuela, y el segundo que provocaría el cierre de las escuelas vespertinas, elementos que afectarían las condiciones de trabajo de los docentes (LÓPEZ, 2013).

por lo que esto representó su ingreso a la profesión.

A decir del director, la lógica de contratación de estas y estos profesores respondía principalmente a intereses gremiales y a las negociaciones sindicales: *aunque digan que no, el sindicato entra aquí en juego [...] fíjate, tenemos seis maestros de grupo, un maestro de educación física, un maestro de educación artística, dos de educación artística ¿sí?, bueno son tres, pero imagínate, uno tiene 20 horas, otra maestra tiene tres horas y otra maestra tiene 10 horas, nada más para educación artística. Yo pregunté ¿y dónde los voy a poner?, \_tu acomódalos y haz lo que quieras, ponlos a que hagan... es más, que te ayuden a barrer si quieres, tu ponlos a hacer algo. Entonces, imagínate, o sea, ese tiempo lo tengo que repartir (Director T.C.).*

Esta idea no era exclusiva del director, ya que otro de los profesores también daba cuenta de ello, aunque de una manera más normalizada y sin cuestionar la situación: *el hecho de ser tiempo completo también ha abierto posibilidades para los compañeros que [...] el sindicato apoya, pues. Entonces les da más horas aquí, este, en cuestión de artística, en cuestión de manualidades (Maestro 5º T.C.).* No hay que olvidar que, tradicionalmente, las negociaciones con el sindicato han formado parte de la vida laboral de los profesores (SANDOVAL, 2016), quienes han visto en esta organización una vía de acceso para el ingreso y el desarrollo de su carrera como docentes.

Las y los profesores extracurriculares de base contaban con lo que se podría considerar como buenas condiciones laborales, sobre todo si tomamos en cuenta el número tan considerable de horas que se les habían asignado y el que contaban con todas las prestaciones de un profesor titular de grado. Su caso permite identificar de qué manera los sindicatos en las entidades pueden revertir las lógicas de contratación flexibles propuestas a nivel federal y transformarlas en mecanismos de corte burocrático, las cuales benefician a los

trabajadores, aunque también pueden llegar derivar en situaciones de abuso como las registradas.

Una situación muy diferente se encontró con el profesor de inglés, quien señalaba que los maestros que eran contratados por el PRONI no tenían ningún tipo de derecho laboral y continuamente se enfrentaban a la incertidumbre de no saber si continuarían en sus puestos de trabajo. Como ejemplo de lo anterior, recordaba que a principios del año 2018 les habían comentado que no había recursos para iniciar el ciclo escolar y que probablemente ya no los contratarían. Pese a ello, él había decidido continuar asistiendo a la escuela a impartir sus clases, aunque no le estuvieran pagando. Tiempo después la situación se normalizó y volvieron a contratarlo. Sin embargo, comentaba que cada que se acerca el momento de renovar su contrato, experimentaba una incertidumbre respecto a la continuidad de su trabajo (Registro de observación, 14/12/17).

La situación de las y los profesores de inglés en la entidad se agudizó en 2019 debido a que los recortes en el presupuesto del PRONI pusieron en duda su recontractación, ante lo cual muchos de ellos se manifestaron en la capital del estado. De acuerdo con las y los maestros, en ese momento 35 planteles ya se habían quedado sin maestro de inglés, por lo que exigían su restablecimiento. Además, demandaban el reconocimiento de sus derechos laborales como trabajadores, pues algunos de ellos mencionaban tener más de diez años laborando bajo condiciones de informalidad y sin prestación alguna. Finalmente afirmaban que las formas de contratación cada vez se iban precarizando más, ya que los primeros contratos habían sido de seis meses, posteriormente de tres, y los más recientes de 15 días, e incluso, referían que había casos de profesores que se encontraban trabajando sin una vinculación contractual, únicamente amparados por un acuerdo verbal con la Secretaría de Educación (BRAVO, 2019).

## Escuela JA: todas las condiciones en contra

Las tres profesoras que conformaban la planta docente de la escuela JA tenían poco de haber egresado de la licenciatura, sin embargo ya todas contaban con su plaza. Ellas debían viajar diariamente a la comunidad en la que se encontraba su centro de trabajo por aproximadamente dos horas, entre la ida y el regreso. Entraban a las ocho de la mañana y salían a las dos y media de la tarde, por lo que su jornada era dos horas más amplia que una regular, y como remuneración les daban una compensación que era inferior al valor por hora al del horario de su base, y que les entregaban de manera mensual.

Una de las condiciones adversas que las maestras señalaban al trabajar en la escuela JA era la falta de tiempo personal. Una de ellas comentaba que su jornada de trabajo terminaba ampliándose mucho más del tiempo formal y de lo que les pagaban debido a los traslados. Añadía que ella salía de su casa a las 6:30 de la mañana, y regresa hasta las 4:00 de la tarde, y que aún debía llegar a realizar actividades no lectivas como la planeación de sus clases y la evaluación a sus alumnos, lo que dejaba “muy poco tiempo para ella” (Registro de observación, 10/10/17). De acuerdo con su relato, gran parte de su día estaba organizado en función a las actividades de la escuela.

Esta idea era compartida por el resto de las profesoras, por ejemplo, otra de ellas describía su día después de clase de la siguiente manera: *llego a mi casa como a las cuatro, como a las cuatro estoy comiendo apenas. Descanso un rato [...] como a las cinco me voy al gimnasio. Regreso, hago mi plan de clase del día siguiente, y ya que reposé me baño, me pongo mi pijama, ceno y ya se acabó el día porque estoy muerta* (Maestra 1º y 2º J.A.).

Dicha situación se acentuaba en el caso de la directora con grupo: *hago mi plan de clase y después hago los pendientes que tenga de la dirección, de cosas que tengo que comprar. Por*

*ejemplo, ayer me fui a comprar cosas para la tiendita y el tóner [...]. Y ya llego tarde a mi casa, lo que tenga que hacer con mi familia, me baño y a dormirme temprano porque si no, no me levanto el día siguiente. Y ahí se me acabó el día. Todos los pendientes personales, lo que tenga que hacer lo dejo para el sábado [o] viernes en la tarde cuando no tengo nada que hacer* (Directora y maestra 3º y 4º J.A.). Todos los relatos dan cuenta una necesidad por parte de las profesoras de organizar su día en función de los tiempos que su trabajo en la escuela les va pautando, y cómo sus necesidades personales se tienen que subordinar a las exigencias laborales.

Sin poder comparar con el trabajo en escuelas de jornada regular, ya que todas comenzaron su trabajo docente en una de tiempo completo, sus testimonios hablan de la falta de tiempo para su vida personal, lo cual es una fuente de molestia regular aún entre los docentes en las escuelas con dos horas menos de trabajo (WEISS et al., 2019). De acuerdo con una de las profesoras, esta situación se debía más a la distancia a la que se encontraba el establecimiento, que al hecho de que la escuela hubiera ampliado su jornada: *anteriormente estaba en una de tiempo completo, pero salía a la 1:45. Llegaba a mi casa a las 2:00 porque era allá en Colima. Entonces tenía mucho tiempo para descansar antes de comer, o antes de hacer otra actividad. Y por lo regular, cuando llegaba, era cuando me ponía a hacer mi plan de clase, y ahora lo hago al revés, el plan de clase ya es hasta el final* (Maestra 1º y 2º J.A.).

Aunado a lo anterior, durante el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo se les notificó que a su compensación económica se le descontaría el Impuesto Sobre la Renta (ISR). Esto generó molestia entre todas las profesoras, quienes manifestaban su inconformidad debido a que esta no había sido contemplada previamente para ninguna prestación laboral, pero sí lo estaba siendo para el pago de impuestos.

La situación también generó inconformidad en muchos de las y los profesores de la entidad, quienes se movilizaron y protestaron frente a una medida que, según ellos, se sumaba a otros agravios previos. Entre las principales demandas, se reclamaba la falta de transparencia en los pagos al personal docente y de apoyo, ya que no les emitía un comprobante que diera cuenta de las percepciones que recibían. Lo que generaba sospechas sobre la transparencia con la que eran manejados los recursos del programa. Además, se reclamaba el hecho de que el pago por hora adicional trabajada era inferior al de una jornada regular, con lo cual se violaba la máxima de que, a trabajo igual, corresponde un salario igual (ALONSO, 2018).

La profesora encargada de la dirección comentaba que el gravamen a su “apoyo económico” terminaba por disminuir más lo poco que les pagaban, lo que la llevaba a cuestionarse sobre la conveniencia de seguir en la misma escuela (Registro de observación, 09/01/18). Una intención que compartían las otras profesoras, una de las cuales además señalaba como motivo los gastos de traslado: *sí me gustaría cambiarme. No porque esté muy mal, o nada, sino por el tiempo de traslado y pues el gasto que se realiza por [...] la gasolina, y pues ya ves que va en aumento. Entonces, pues sí buscar algo más cerca, que me permita también estar ahorrando un poco más de mis ingresos* (Maestra 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> J.A).

En este caso, las condiciones de remuneración flexibles propuestas desde el programa no lograron arraigar a las profesoras en la escuela. Además de que el pago no era atractivo desde un principio, este fue gravado con impuestos, lo que disminuyó aún más el monto que les quedaba después de cubrir los gastos de traslado. Al final las profesoras terminaban destinando una buena parte de su día a acciones relacionadas con la escuela, con poco tiempo para ellas, y sin que las condiciones salariales fueran lo suficientemente atractivas como para arraigarlas al establecimiento.

## Conclusiones

Ante la ausencia de trabajos empíricos sobre la situación laboral del profesorado en el marco de las escuelas de tiempo completo, el artículo se preguntó sobre las condiciones de trabajo generadas a partir de la implementación del PETC en Colima, así como por los efectos en la vida de los y las trabajadoras educativas. Sobre el primer cuestionamiento, se pudo observar que el PETC se diseñó a partir de modelos de incorporación docentes fundamentados en uno de los principios de la NGP, el de la flexibilización laboral. Esto último se identificó en aspectos como la negativa del Estado a establecer vínculos contractuales con las y los trabajadores, en los pagos a través de “bonos” que no impactaban en las prestaciones laborales, y en el establecimiento de condiciones subordinadas a reglamentaciones y presupuestos que se modificaban anualmente.

Un caso similar fue el del PRONI, en el que las condiciones que se observaron eran aún más precarias, pues la incertidumbre del profesor sobre su permanencia en el empleo era casi permanente. Su situación muestra cómo los programas pueden llegar a servir como mecanismos de captación de personal sin que el Estado adquiera ninguna responsabilidad con los trabajadores, lo cual podría llegar a considerarse como un ejemplo de *outsourcing*.

En el diseño del PETC, al igual que en el del PRONI, se utilizó una estrategia que consistía en asignar nombramientos técnicos como un mecanismo para limitar o negar los derechos laborales de los y las profesores, como llamar “asesores externos especializados” a los profesores de inglés, o “apoyo económico” al salario por las horas de trabajo durante las jornadas extendidas.

Sostener un proyecto curricular utilizando la figura de *programas* quizá pueda resultar efectivo para enfrentar un problema específico sin un impacto en la estructura burocrática del sector educativo, o sin que represente un aumento excesivo en los costos del servicio,

pero dejar por años el funcionamiento en esas condiciones llega a acentuar la precarización del trabajo docente.

Sin embargo, también se dio cuenta de cómo el sindicato en la entidad pudo revertir las lógicas de contratación flexibles propuestas a nivel federal y transformarlas en mecanismos de corte burocrático, las cuales representan mayores beneficios a los trabajadores y les generan mejores condiciones laborales. Aunque también se identificó que estas negociaciones locales pueden llegar derivar en efectos no deseados, como la sobrecontratación o la asignación de horas que no se justifican en la práctica. Además, de ser un mecanismo que generalmente se usa para el control de los agremiados.

Por tanto, las condiciones laborales de las escuelas que formaron parte del PETC no fueron uniformes, sino que éstas se fueron creando a diferentes niveles y respondieron a diversos intereses y mecanismos de negociación. Sin embargo, habría que señalar que la diversidad en las condiciones de los y las maestras, que incluso realizan un trabajo similar en la misma escuela, terminan por generar desigualdad.

Sobre los efectos de las condiciones laborales en las y los profesores, se diferenciaban considerablemente según la forma en que estos los afectaban o los beneficiaban. Por ejemplo, las que respondían a los modelos flexibles de los programas a nivel federal generaban incertidumbre, molestia e incluso movilizaban a un sector del magisterio que acudieron al espacio público para inconformarse. Sin embargo, estos últimos movimientos no tuvieron un mayor impacto, por lo que los sujetos en lo individual movilizaban algunas tácticas como la búsqueda de un cambio de escuela en donde sus condiciones fueran mejores.

La situación de los establecimientos también puede llegar a acentuar la percepción negativa que los sujetos tienen sobre sus condiciones laborales, como se pudo observar en la escuela JA, cuya distancia a la cabecera municipal incidía en un mayor costo de traslado

y una disminución del tiempo personal de las profesoras.

De manera distinta, los y las profesoras valoran positivamente las condiciones laborales cuando estas les permiten mantener o aumentar sus ingresos económicos, sin que esto represente a una trasgresión de su tiempo personal. A decir de ellos, trabajar en una situación así puede llegar incluso a fortalecer su trabajo pedagógico.

En los dos casos presentados, las condiciones en la que los profesores realizaban su trabajo influyeron sobre los modos en que se relacionaban con sus tareas y construían un significado sobre su pertenencia a la institución. De esta manera, las valoraciones que los sujetos realizaban acerca de las posibilidades y limitaciones con las que se manejaban dentro de los establecimientos influyeron sobre su deseo de permanecer o de buscar otros espacios en donde desempeñarse.

Sobre la ampliación de la jornada diaria, habría que señalar que su implementación requiere de una inversión en recursos humanos, ya sea extendiendo el tiempo del trabajo de los docentes de grado o contratando a nuevos profesores. Sin embargo, durante todo el tiempo en que operó el PETC el tiempo ampliado fue considerado como menos valioso que el regular, por lo menos a la hora de asignarle un pago y establecer un vínculo laboral con quienes habrán de desempeñarse en esos periodos.

El PETC puede ser una oportunidad para fortalecer las condiciones laborales y económicas de los profesores, e incluso para arraigarlos a su centro de trabajo, como se observó en uno de los casos. Sin embargo esto requiere de un cambio en la concepción del tiempo ampliado como un periodo separado al de la jornada regular y con un menor valor, lo que también implicaría un reconocimiento a la labor docente en términos económicos. Finalmente, habría que señalar que basar parte del programa en la precariedad del empleo de los docentes no ayuda a su éxito porque tiene repercusiones en

su motivación y en las relaciones entre ellos en la vida cotidiana escolar.

Una de las limitantes del estudio es que los datos se recuperaron solo en dos establecimientos, por lo que los resultados no resultan representativos de toda la entidad. Sin embargo, no parece haber indicios de que estos casos sean una excepción a la forma en que se integró laboralmente a los profesores en las escuelas de tiempo completo del resto de Colima. Aún así, próximos estudios podrían tomar muestras más amplias que indaguen sobre los efectos que la ampliación de la jornada escolar mediante programas como el PETC tienen en la vida laboral y personal del profesorado, así como en las subjetivaciones que construyen sobre la profesión docente.

## REFERENCIAS

- ALONSO, R. Escuelas de Tiempo Completo, entre un mejor servicio y la extensión de la jornada. **Colima Noticias**, Colima, 1 enero 2018.
- ANDRADE, D. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v.35, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- ANDRADE, D. La nueva regulación de fuerzas en el interior de la escuela: carrera, formación y evaluación docente. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v.27, n.1, p.25-38, 2011.
- ANDRADE, D. Condiciones de trabajo y carrera docente en las escuelas públicas brasileñas. **Propuesta Educativa**, n.45, p.50-62, 2016.
- ARELLANO, D.; CABRERO, E. La Nueva Gestión Pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales? Justicia y equidad en el debate organizacional público. **Gestión y política pública**, v.14, p. 599-618, 2005.
- ARNAUT, A. **Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994**. Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996.
- ASSUNÇÃO, A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: Minayo, C.; Huet, J.; Lopes, P. **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- BICALHO, G. Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v.13, n.2, 2004.
- BRAVO, F. Protestan maestros del Programa Nacional de Inglés y Escuelas de Tiempo Completo. **El comentario**, Colima, 14 febrero 2019.
- BUENFIL, R. La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. In BUENFIL, R. . **Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social**. Estados Unidos: Editorial Académica Española, 2011.
- CERVANTES, E. ¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente? **Atenas**, v.4, n.36, 2016.
- CERVANTES, E.; GUTIÉRREZ, P. Educadores de papel: condiciones de inserción y trabajo docente de los no-normalistas. In: DÍAZ et al. (orgs.) **El trabajo que México necesita**. Aguascalientes: Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, 2015, p. 679-692.
- CORNEJO, R. Condiciones de trabajo y bienestar/ malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. **Educação & Sociedade**, v. 30, n.107, p. 409-426, 2009.
- DE CERTEAU, M. **La invención de lo cotidiano. Artes de hacer**. México: Universidad Iberoamericana, 1980.
- DELEUZE, G. Posdata sobre las sociedades de control. In: FERRER, C. **El lenguaje literario**. Montevideo: Nordam, 1991.
- DEMAILLY, L. **Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles**. Lille: Septentrion, 2009.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Acuerdo 475 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo**. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2008.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Acuerdo 18/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016**. México: Secretaría de Educación Pública, 2016.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **ACUERDO número 26/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2018**. México: Secretaría de Educación Pública, 2018.
- DÍAZ, A. **El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía**. Madrid: UNED, 2011.

- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. **La Investigación de la enseñanza**, II: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1998.
- ESTEVE, J. **El malestar docente**. Madrid: Paidós, 1994.
- FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, v.36, n99, p. 444-465, 2007.
- GUBER, R. **La etnografía. Método, campo y reflexibilidad**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2015.
- GUTIÉRREZ, A. El Programa Escuelas de Tiempo Completo, el ingreso del trabajo flexible en la docencia pública mexicana. Las ciencias sociales y la agenda nacional - Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales, 2018. **Memoria Electrónica del congreso**, v. III: Desigualdades, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico. México: COMECOSO, 2018, p. 569-589. Disponible en: <https://www.comecoso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/560/305>. Acceso en: 23 mar. 2023.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.
- HAN, B. **La sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder, 2022.
- HANUSHEK, E.; KAIN, J.; RIVKIN, S. The Revolving Door. **Education Next**, v. 4, n. 1, p.77-82, 2004.
- IVANIER, A. et al. **¿Qué regulan los estatutos docentes?** Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. Buenos Aires: Instituto movilizador de fondos cooperativos, 2004.
- JARDIM, R.; BARRETO, S.; ÁVILA, A. Condições de trabalho, qualidade de vida e dissonância entre docentes. **Saúde Pública**, v. 23, n. 10, p. 2439-2461, 2007.
- KAËS, R. Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los espacios psíquicos. **Psicoanálisis APdeBA**, v. 26, n. 3, p. 655-669, 2004.
- LLAD, H. Teachers’ Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual Teacher Movement? **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 33, n. 2, p. 235-261, 2011.
- LÓPEZ, M. Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. **El cotidiano**, n.179, p. 55-76, 2013.
- LOURAU, R. **El análisis institucional**. Argentina: Amorrotu, 1970.
- MALDONADO, C.; GONZALES, R.; DÍAZ, K. Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. **Educação**, n.44, p. 1-27, 2019.
- MEO, A.; DEBENIGNO, V. Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, v. 13, n. 1, p. 103-127, 2020.
- MONFREDINI, I. Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. **Perfiles Educativos**, v.33, n.133, p. 146-161, 2011.
- OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, G.; MELO, S. Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.9, n.2, p.183-197, 2004.
- ROJAS, P. Remuneraciones de los profesores en Chile. **Estudios Públicos**, n. 71, p. 122-175, 1998.
- SÁNCHEZ, M.; CORTE, F. Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 67, n. 2, p. 59-84, 2017.
- SANDOVAL, E. La construcción cotidiana de la vida sindical en los maestros de primaria. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 66, n. 3, 2016.
- SENNETT, R. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Madrid: Anagrama, 2006.
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. **Programa Escuelas de Tiempo Completo**. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2009.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. **Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo**. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2012.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 2000.
- TENTI, E. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- UNESCO. **Las carreras docentes en América Latina**. La acción meritocrática para el desarrollo

profesional. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2015.

WEISS, E. et al. **La enseñanza en educación básica**. Análisis de la práctica docente en contextos escolares. México: INEE, 2019.

WOODS, P. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

ZURITA, F. El Habitus del Profesor de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente. **Estudios pedagógicos**, v. 39, n. 2, p. 367-386, 2013.

*Recebido em: 04/01/2023*

*Aprovado em: 11/03/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CIDADÃS DA PARAÍBA

*Hedgard Rodrigues da Silva\**  
Universidade Federal da Paraíba  
<https://orcid.org/0000-0002-1998-704X>

*Dalila Andrade Oliveira\*\**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0003-4516-6>

## RESUMO

O artigo contribui com a compreensão do trabalho docente no contexto da atual política educacional para o Ensino Médio em tempo integral. O objetivo é expor a política educacional adotada no estado da Paraíba e refletir sobre seu processo de implantação, o modelo pedagógico e administrativo das escolas e as políticas de privatização em seu contexto. A metodologia baseou-se na análise de dados empíricos, coletados por meio de pesquisa de tipo *survey* e realização de grupos focais com professores que trabalham em escolas de Ensino Médio em tempo integral. Os dados foram analisados a partir das categorias: carga de trabalho, avaliação docente, relação com a gestão escolar, autonomia docente e remuneração e carreira. A discussão teórica destacou o processo de reestruturação da profissão docente, ensejado por novos modos de regulação, que com a Nova Gestão Pública e determinados instrumentos da ação pública difundiram-se em âmbito internacional, configurando uma agenda global para a educação. Os resultados apontam que o Programa de Educação Integral para o Ensino Médio converge com a agenda em âmbito internacional para educação, marcado por mecanismos de privatização da educação, com políticas de responsabilização e premiação, estando a profissionalidade docente impactada pela sobrecarga de trabalho, ampliação e cobranças de materiais pedagógicos e administrativos, instabilidade na escola, relativa perda de autonomia e insatisfação com a remuneração e o plano de carreira.

**Palavras-chave:** programa de educação integral; trabalho docente; política educacional; ensino médio.

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de Educação Física na Rede Estadual de Educação da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: [hdgsilva@yahoo.com.br](mailto:hdgsilva@yahoo.com.br)

\*\* Pós-doutorados em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, na Université de Montréal, Canadá, e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular de Políticas Públicas em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [dalilaufmg@yahoo.com.br](mailto:dalilaufmg@yahoo.com.br)

## ABSTRACT

### THE TEACHING WORK IN THE CONTEXT OF CITIZEN SCHOOLS IN PARAÍBA

The article contributes to the understanding of the teaching work in the context of the current educational policy for full-time high school. The objective is to expose the educational policy adopted in the state of Paraíba and reflect on its implementation process, the pedagogical and administrative model of schools and privatization policies in its context. The methodological process was based on the analysis of empirical data, collected through a survey and focus groups with teachers who work in full-time high schools. The data were analyzed based on the following categories: workload, teacher evaluation, relationship with school management, teacher autonomy, and salary and career. The theoretical discussion highlighted the process of restructuring of the teaching profession, prompted by new modes of regulation, which through the New Public Management and other instruments of public action have been disseminated internationally, setting a global agenda for education. The results indicate that the Comprehensive Education Program for High School converges with the international agenda for education, marked by mechanisms of privatization of education, with accountability and rewarding policies, and that the teaching profession is impacted by work overload, expansion and demands of pedagogical and administrative materials, instability of permanence in school, linking the autonomy of teachers to the results of students in external evaluations, and dissatisfaction with the remuneration and career plan.

**Keywords:** comprehensive education program; teaching work; educational politics; high school.

## RESUMEN

### EL TRABAJO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS CIUDADANAS DE PARAÍBA

El artículo contribuye a la comprensión del trabajo docente en el contexto de la actual política educativa para la enseñanza media a tiempo completo. El objetivo es exponer la política educativa adoptada en el estado de Paraíba y reflexionar sobre su proceso de implementación, el modelo pedagógico y administrativo de las escuelas y las políticas de privatización en su contexto. El proceso metodológico se basó en el análisis de datos empíricos, recogidos a través de investigación por encuesta y grupos focales con profesores que trabajan en escuelas secundarias de tiempo completo. Los datos se analizaron a partir de las categorías: carga de trabajo, evaluación docente, relación con la dirección de la escuela, autonomía docente y remuneración y carrera profesional. La discusión teórica destacó el proceso de reestructuración de la profesión docente, impulsado por los nuevos modos de regulación, que a través de la Nueva Gestión Pública y otros instrumentos de acción pública se han difundido internacionalmente, estableciendo una agenda global para la educación. Los resultados indican que el Programa de Educación Integral para el Bachillerato converge con la agenda a nivel internacional para la educación, marcada por

mecanismos de privatización de la educación, con políticas de rendición de cuentas y premiación, siendo el profesionalismo docente impactado por la sobrecarga de trabajo, expansión y exigencias de materiales pedagógicos y administrativos, inestabilidad de permanencia en la escuela, vinculación de la autonomía docente a los resultados de los alumnos en las evaluaciones externas e insatisfacción con el plan de remuneración y carrera.

**Palabras clave:** programa de educación completa; el trabajo docente; política educativa; escuela secundaria.

## Introdução

O presente artigo procura contribuir com a compreensão sobre o trabalho docente no contexto da política educacional para o Ensino Médio em tempo integral, refletindo sobre o trabalho dos professores em Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) e como os docentes interpretam o processo de regulação do trabalho no Programa de Educação Integral da Paraíba (PEIPB).

A proposta de pesquisa surgiu no contexto das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, marco inicial do PEIPB, inovação que causou uma série de mudanças na organização das atividades escolares e, conseqüentemente, no trabalho dos professores. A proposta de um novo currículo com disciplinas diferenciadas, práticas pedagógicas que sugerem maior aproximação com o aluno, instrumentos de alinhamentos pedagógicos e acompanhamento administrativo foram novidades efetivadas e consolidadas pelas escolas, que corresponderam à preocupação com a oferta do Ensino Médio em tempo integral no Brasil.

Assim, o foco da pesquisa se concentrou em compreender como as mudanças no processo do trabalho docente no PEIPB poderiam impactar a profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI. O conceito de profissionalidade adotado nesta análise toma o termo como a capacidade de cada docente, a partir de sua experiência e saber, de lidar com as demandas apresentadas em seu cotidiano de trabalho (LUDKE; BOING, 2010). A profissionalidade é compreendida como um processo de construção, surgindo do próprio ato

do trabalho, que pressupõe a adaptação a um contexto em movimento (COURTOIS, 1996). A pesquisa privilegiou como objeto de análise alguns aspectos que interferem nas condições do trabalho docente, resultantes da política pública de educação integral para o Ensino Médio adotada no estado, interpretando essas mudanças à luz da literatura sobre a reestruturação da profissão docente na atualidade.

A pesquisa adotou métodos quantitativos e qualitativos, guiada metodologicamente pelas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica contribuiu na construção da revisão de literatura e no aprofundamento teórico sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, especialmente após a Reforma de 2017 e o processo de reestruturação do trabalho docente. O levantamento documental foi orientado para a compreensão da normativa em âmbito federal e estadual que regula as políticas adotadas no estado da Paraíba para o Ensino Médio Integral. Os dados empíricos da pesquisa de campo foram coletados por meio de questionário do tipo *survey* e técnica de grupo focal.

Para a análise dos dados em relação aos aspectos quantitativos foram empregadas técnicas de tratamento estatístico e para o exame qualitativo usou-se a análise de conteúdo com a ajuda do *software NVivo*,<sup>1</sup> versão 12. Os dados foram examinados a partir das seguintes categorias: carga de trabalho, avaliação docente,

1 *NVivo* é um programa de análise qualitativa de dados com ferramentas de trabalho capazes de lidar com documentos em diferentes formatos, facilitando a organização das discussões do grupo focal e outros processos de análise.

relação com a gestão escolar, autonomia docente e remuneração e carreira.

## O processo de reestruturação do trabalho docente

O termo trabalho docente está associado às atividades realizadas pelos professores, mas, de acordo com Oliveira (2010), sugere interpretação mais ampla, abrangendo um conjunto maior de profissionais:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros.

A definição considera de forma geral que o trabalho docente abarca todas as atividades realizadas no processo educativo. Esta elaboração tem em sua base reflexões marxistas sobre o trabalho enquanto ato de transformação da natureza, resultando também na transformação do próprio ser humano. O trabalho é dotado de caráter educativo, já que ele se constitui na ação do homem sobre a natureza no sentido de transformá-la para sua sobrevivência e, ao fazê-lo, também transforma a si mesmo. Assim sendo, o trabalho e a educação são elementos fundamentais da humanidade para socialização e determinação da vida. Portanto, a educação é um ato intencional e a análise sobre seu trabalho deve revelar a experiência e o processo cotidiano, sendo os professores os primeiros a serem identificados com o termo, pois se apresentam em grande maioria nos atos educativos e são eles os responsáveis em primeiro plano pelo ato de educar.

Conforme Sacristán (1999), a profissão docente se apresenta como uma prática socialmente partilhada, pois no processo de formação cultural e de valores estão inseridas as posições da comunidade, dos pais e das direções políticas. O conjunto de interlocuções que perpassa o trabalho docente fundamenta o que Tardif e Lessard (2014) compreendem como trabalho interativo.

A teoria sobre a docência como profissão de interações humanas compreende a docência “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8). Deste modo, esses autores apontam o trabalho docente como um trabalho interativo, predeterminado pelo ambiente organizacional escolar, carregado de tensões e dilemas inerentes à atividade de ensino, o que significa que a escola não é um ambiente neutro. Na mesma direção, Tenti-Fanfani (2007, p. 351, tradução nossa)<sup>2</sup> destaca que a docência não é uma atividade neutra, nem individual, mas coletiva:

A docência não é uma atividade neutra, não é um trabalho individual, mas um trabalho duplamente coletivo. É coletivo na medida em que o professor não trabalha sozinho, mas o ensino e a aprendizagem são o resultado do trabalho em equipe (o professor como um intelectual coletivo). E é coletiva na medida em que transcende a mera ‘formação de recursos humanos’. Neste sentido, é uma atividade profundamente política, ou seja, dedicada à formação de uma cidadania ativa e à construção de uma sociedade mais justa, mais livre e, portanto, mais ‘humana’.

Diante da crescente demanda de atividades

2 No original: “La docência no es um actividad neutra, no un trabajo individual sino doblemente colectivo. Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo (el docente como intelectual colectivo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera ‘formación de recursos humanos’ En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más ‘humana’.”

atribuídas aos professores, suas tarefas passaram a extrapolar a sala de aula e compreender diferentes espaços e contextos da tarefa de educar, revelando grande complexidade nos dias de hoje: “O docente é, na atualidade, um profissional complexo que responde por questões amplas que envolvem a unidade educacional e o processo educativo.” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157).

Essa complexidade que envolve as questões sobre as condições do trabalho docente, na atualidade, está relacionada à contextualização histórica em que se desenvolve a prática, à construção social da docência em seus aspectos objetivos e subjetivos, à incorporação de novas tecnologias, aos recursos empregados para sua realização, às questões de ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação, aspectos emocionais e de satisfação (HYPOLITO, 2012).

A profissão docente tem enfrentado complexos processos de reestruturação em larga escala, promovida por distintos aspectos que envolvem desde mudanças no trabalho em geral até questões específicas relativas ao desenvolvimento das formas de ensinar, como pode ser constatado em vasta literatura sobre o tema na atualidade. De acordo com Apple (1995), a profissão docente tem vivido processos de reestruturação crescente que apontam para desqualificação do trabalho por meio da interferência de controle técnico no currículo escolar. Para esse autor, o trabalho docente acaba sendo levado à proletarização por mecanismos semelhantes aos que atingiram outras ocupações, controladas e fragmentadas por meio de procedimentos tecnicistas, gerenciadas e estruturadas com base em um currículo mínimo.

Para Apple (1995), a reestruturação do trabalho docente vai ocorrendo por processos que interferem na organização e natureza da atividade educativa, no sentido de alcançar resultados específicos com orientações gerenciais técnicas e ideológicas que apresentam alinhamento curricular à perspectiva da indústria, do poder militar e da elite, para determi-

nação e controle dos objetivos e materiais da escola. As práticas de um ensino baseado em técnicas de eficiência resultaram na incorporação de testes, mudanças no currículo, nas metas, estruturas pré-moldadas e gerenciadas no alcance de objetivos com degradação das atividades docentes a partir da intensificação do trabalho.

Ainda conforme esse autor, a intensificação destrói os processos de sociabilidade, o lazer e a autodireção, aumentando o risco de isolamento. Os processos de trabalho se tornam o centro das demandas da comunidade escolar, falta tempo para os professores se atualizarem via novos estudos, leituras, vivências e processos criativos, passando por um mecanismo de desqualificação intelectual que separa os professores de suas condições de elaboração intelectual. Muitos acabam por estender seu tempo de trabalho e se dedicar às atividades de ensino fora dos seus horários, começando antes e terminando depois do expediente, além de levarem trabalho para casa.

No contexto latino-americano, Oliveira (2007) observou que no final do século XX e início do século XXI as políticas educacionais estiveram dirigidas à expansão da Educação Básica, materializadas por meio de reformas ao nível de Estado, engendradas pela reestruturação do capitalismo. Estas reformas alteraram a organização do trabalho escolar de acordo com demandas globais que advogavam em favor de maior flexibilidade e autonomia da escola, resultando em aumento crescente de atividades que contribuem para a intensificação e autointensificação do trabalho docente. Estes processos atuam também sobre a subjetividade dos trabalhadores que tomam para si a responsabilidade sobre as demandas de funcionamento da escola e de sucesso dos estudantes, comprometendo-se de corpo e alma com seu trabalho, como afirma Tenti-Fanfani (2007, p. 344-345, tradução nossa):<sup>3</sup>

3 No original: “En este modelo emergente típico de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual, los agentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de

Neste modelo emergente, típico das organizações produtivas mais dinâmicas do capitalismo atual, os agentes devem usar toda uma série de competências que vão para além da simples aplicação de técnicas. Têm de usar a criatividade, têm que estar envolvido na produção. A personalidade (ética, confiança, entusiasmo, criatividade etc.) torna-se uma qualidade produtiva. O tempo da vida se confunde com o tempo da produção.

Os sistemas educativos, apesar de seu caráter público e estatal, foram sofrendo mudanças conforme a lógica de mercado, procurando maior produtividade e excelência, orientados por políticas educacionais cuja noção de justiça social está ancorada no alcance da eficácia. Esta perspectiva está fundamentada na Nova Gestão Pública (NGP), difundida pelo mundo no final do século XX, propondo a reforma administrativa do Estado na busca por eficiência de seus serviços, utilizando-se de processos de terceirização, competitividade e *accountability* para gerar maior produtividade, baseando a gestão dos bens públicos nas conformidades da iniciativa privada. Assim, o Estado vai deixando de ser o provedor direto das políticas sociais para se ocupar somente com sua regulação,<sup>4</sup> os cidadãos se transformam em clientes e a avaliação dos serviços públicos passa a ser realizada de acordo com critérios de mercado.

Segundo Oliveira (2018), a NGP interfere nas políticas educacionais com reformas que alteram a organização e gestão escolar, modifica as relações de trabalho e contribui para a reestruturação da profissão docente. Sobre a instituição escolar, a NGP apresenta-lhe uma nova maneira de governança, alinhada à autonomia escolar, à prestação de contas e à gestão baseada no alcance de resultados com

---

técnicas. Tienen que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción. La personalidad (la ética, la confianza, el entusiasmo, la creatividad etc.) se convierte en una cualidad productiva. El tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción.”

4 O termo “regulação”, segundo Barroso (2005), remete a um novo estatuto da intervenção do Estado para as políticas públicas. Diferente da regulamentação, que se concentra mais no controle e definição dos procedimentos, a regulação está mais preocupada com a eficiência e eficácia dos resultados, sendo mais flexível na definição dos processos e mais rígida na avaliação.

envolvimento da comunidade e parceria com outros agentes sociais. As consequências para o trabalho docente apontam para

[...] perda da estabilidade no emprego, diminuição de concursos públicos, achatamento salarial e corrosão das carreiras, falta de perspectivas de promoção, entre outros. São processos de desestabilização, desinvestimento e mercantilização que impactam diretamente as relações de trabalho dos docentes, promovendo uma reestruturação da profissão. (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

Esse processo se revela na intensificação do trabalho, alinhado às demandas da gestão escolar, orientada para maior alcance de produtividade e para a política de *accountability*, com avaliações em larga escala para aferir o alcance de metas de desempenho, acompanhadas por práticas de premiação ou bonificação para os professores, compensando em parte seus baixos salários. Neste contexto, a reivindicação docente se volta à valorização do seu trabalho para melhoria salarial, projeção da carreira, melhores estruturas de trabalho e investimentos na formação (OLIVEIRA, 2018).

Esses aspectos, articulados à NGP, têm sido observados em muitos contextos nacionais (OLIVEIRA et al., 2019) e estão presentes em orientações de políticas educacionais que circulam pelo mundo, determinando uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004). Os organismos internacionais são os grandes difusores dessa agenda, especialmente a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mira os processos econômicos relacionados à competitividade e o capital humano. Os organismos internacionais veem no profissionalismo um fator importante para melhoria da qualidade da educação e da imagem pública do professor.

Tudo parece indicar que a maioria das políticas de profissionalização docente que foram experimentadas com maior ou menor sucesso durante o tempo das chamadas “reformas educativas dos anos 90” foram inspiradas mais pela racionalidade técnico-instrumental do que pela racionalidade orgânica. A maioria tendia a propor maiores doses de ‘autonomia’ e ‘res-

ponsabilização’ dos docentes (ao mesmo tempo em que apelavam à sua criatividade, empenho, liderança, trabalho de equipe, por projeto, etc.), ao mesmo tempo em que implantavam um conjunto de dispositivos para medir a qualidade dos resultados de aprendizagem (avaliação do desempenho através de testes padronizados), definição de currículos mínimos e padrões de aprendizagem, avaliações da qualidade profissional dos professores (através da identificação de ‘competências’ pedagógicas), remuneração relacionada com o desempenho etc., que constituíam dispositivos que, de fato, significavam um reforço de controles externos sobre o trabalho dos docentes. (TENTI-FANFANI, 2007, p. 347, tradução nossa).<sup>5</sup>

Portanto, a NGP, acompanhada das políticas de *accountability*, perspectiva um novo profissionalismo, marcado pela dita modernização das profissões e por políticas de desenvolvimento profissional docente (DPD). As metas de desempenho alinhadas à meritocracia para o recebimento de bônus se contrapõem às regras tradicionais do estatuto profissional docente que estavam estruturadas em bases de estabilidade, progressões e valorização por formação e tempo de experiência.

## A política de educação integral para o Ensino Médio na Paraíba

A política de educação integral para o Ensino Médio na Paraíba começou a ser implementada em 2015, com a criação das Escolas Cidadã

5 No original: “Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente, que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas ‘reformas educativas de los años 90’s’, se inspiraron más en la racionalidad técnico instrumental que en la racionalidad orgánica. La mayoría de ellos tendieron a proponer mayores dosis de ‘autonomía’ y la ‘accountability’ de los docentes (al mismo tiempo que apelaban a su creatividad, su compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, por proyecto etc.), al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de ‘competencias’ pedagógicas), pago por rendimiento etc., que constituían dispositivos que, en los hechos, significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docente.”

Integral e Cidadã Integral Técnica, respectivamente por meio dos Decretos nº 36.408 (PARAÍBA, 2015a) e nº 36.409 (PARAÍBA, 2015b), e instituindo o RDDI para a carga horária docente de 40 horas semanais.

No ano de 2018, a política educacional de tempo integral passou a ser denominada PEI-PB, tendo como objetivo planejar e executar uma série de transformações no tocante a método, conteúdo e gestão na busca por melhores condições na oferta e na qualidade do ensino, tendo em seu núcleo a perspectiva de reestruturação curricular do Ensino Médio. A partir daí, a política de educação integral deixou de ser uma política de governo e se estabeleceu como política de Estado, regulamentada pela Lei nº 11.100/2018 (PARAÍBA, 2018), que no ano seguinte sofreu algumas modificações estabelecidas na Lei nº 11.314/2019 (PARAÍBA, 2019).

Para reformulação curricular do Ensino Médio, houve contribuições no âmbito do governo federal. No segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), a reformulação curricular para o Ensino Médio no Brasil ganhou maior relevância impulsionado pelo movimento “Todos pela Educação” (TPE). Segundo Martins e Krawczyk (2018), o movimento TPE surgiu no mesmo momento em que a educação assumiu importância estratégica no projeto de desenvolvimento brasileiro no início do século XXI. Para alcançar sucesso na projeção de desenvolvimento e competitividade internacional, era preciso, além de universalizar a Educação Básica, reorganizá-la através da participação de diversos setores da sociedade junto aos governos, assumindo em conjunto a responsabilidade pela qualidade da educação. Assim, os empresários encontraram espaços para intervir nas políticas educacionais com atuação em rede.

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2009, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). A ideia do ProEMI estava relacionada à preocupação com a

superação da dualidade existente entre os ensinamentos profissionalizante e propedêutico e à quantidade de estudantes que reprovavam ou se evadiam do Ensino Médio. Como estratégia para resolução destes problemas, propunha-se um redesenho curricular elaborado pela própria escola. Segundo Ferreira, Tartaglia e Bastos (2021, p. 748), o incentivo de construção contextualizado e interdisciplinar com diferentes formas de interação e articulação entre os campos de conhecimento representou “uma política de indução do protagonismo dos trabalhadores docentes e dos alunos na construção do currículo”. O ProEMI também pode ser caracterizado como política indutora para o Ensino Médio em tempo integral.

No primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (BRASIL, 2011) e Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012), com referenciais desenvolvidos na perspectiva da política educacional do governo Lula, realçando a organização e oferta do Ensino Médio com a formação integral.

No ano de 2013, o Governo Federal lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que propôs, a partir do ProEMI, reformular o currículo na perspectiva da formação humana integral e colocar em prática as novas DCNEM, buscando alcançar, incluir e manter a juventude na escola. Também pôs em prática uma formação específica para os professores do Ensino Médio das escolas públicas.

O ProEMI alterou a estrutura de funcionamento das escolas de Ensino Médio e possibilitou mudanças através de projetos pensados e desenvolvidos pela própria escola, mas alinhado a um desenho curricular que estava sendo proposto por meio da reformulação das diretrizes curriculares para Educação Básica e para o Ensino Médio. Apesar de ter sido apresentado como possibilidade para que as escolas elaborassem projetos que reformulassem o currículo do Ensino Médio, a perspectiva do

TPE – incluindo as parcerias com fundações privadas, as orientações dos organismos internacionais com avaliações de larga escala, a diversificação do currículo em sintonia com a reestruturação produtiva e as necessidades do mercado – foi preponderante nessas elaborações. A ideia de uma formação humana integral acabou se confundindo com a perspectiva de uma formação em tempo integral com reforço das disciplinas que são avaliadas nos exames, no entanto, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não é garantia de uma formação humana integral.

No conjunto das propostas colocadas para o Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 e o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEEPB) 2015-2025 trouxeram em suas metas<sup>6</sup> desafios que incentivaram a criação das escolas de Ensino Médio em tempo integral que originaram o PEIPB, configurado no conjunto formado por: Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem.<sup>7</sup>

As Escolas Cidadãs do PEIPB surgiram em conformidade com a Parceria Público-Privada entre o governo do estado e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), numa relação em que o Estado se responsabiliza pelo financiamento e a regulação, enquanto o ICE organiza e implementa o modelo escolar.

6 Dentre as 20 metas do PNE e 28 metas do PEEPB, algumas recebem destaque mediante relação propulsora à ideia das Escolas Cidadãs: A meta 3 no PNE e 4 no PEEPB - universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos até 2016 e a elevação da taxa de matrícula no Ensino Médio em 85% até 2024; meta 6 no PNE e 5 no PEEPB - projetar a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica; meta 7 no PNE e 19 no PEEPB - ligada à qualidade da Educação Básica com preocupações em relação à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, medida pelas médias alcançadas no IDEB; e meta 11 no PNE e 6 no PEEPB - triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

7 As Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas foram iniciadas em 2018 e os Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem, em 2019.

O modelo de escola do ICE é chamado de “Escola da Escolha”. Na Paraíba, foi denominada de “Escola Cidadã” e começou a funcionar em 2016. Apesar dos investimentos que já vinham sendo realizados nas escolas paraibanas para uma reestruturação curricular do Ensino Médio, com iniciativas inovadoras elaboradas no ProEMI, o governo do estado resolveu adotar um modelo pronto, pré-fabricado, importado do estado de Pernambuco, e adaptá-lo no seu contexto.

De acordo com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2015b), a escola funciona baseada na lógica de que o conhecimento e a informação são primordiais para a formação humana no século XXI, alinhados com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais. A formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades possui relação com as mudanças na reestruturação produtiva vivida a partir do final dos anos de 1980. Esta formação está pautada no desenvolvimento de potencialidades individuais com maior flexibilidade e adaptabilidade, o que seria mais compatível com as exigências dinâmicas do mercado de trabalho.

Segundo Ramos (2005), a preparação da juventude para o mercado de trabalho se dá a partir da pedagogia das competências, procurando despertar nos jovens suas habilidades e competências individuais e adaptativas às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Essa preparação vislumbra a construção de uma identidade profissional, consciente das instabilidades internas e externas da produção, preparando os futuros trabalhadores, inclusive para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo, sendo empreendedor às oportunidades que oferece o mercado.

Segundo Spring (2018, p. 22), a aprendizagem de competências socioemocionais está relacionada ao capital social que “se refere ao ensino das habilidades emocionais que prepararão o estudante para interações sociais produtivas dentro das corporações”, favorecendo a produção e o crescimento econômico através

das conexões humanas com o fornecimento de habilidades interpessoais.

Nas Escolas Cidadãs, os eixos norteadores estão circunscritos no alcance de uma formação de excelência acadêmica, formação para a vida e para o desenvolvimento de competências para o século XXI. A projeção do projeto de vida do estudante com práticas de protagonismo juvenil está na centralidade do currículo, formado por uma parte comum e outra diversificada. O modelo pedagógico e de gestão guardam uma relação de interdependência, sendo fundamentados em quatro princípios educativos: o protagonismo, os quatro pilares da educação (DELORS, 2002), a pedagogia da presença e a educação interdimensional.

A “pedagogia da presença”, apresentada como uma prática que deve ser desenvolvida em todas as ações da equipe escolar, está fundamentada em Antonio Carlos Gomes da Costa,<sup>8</sup> autor do livro *Por uma pedagogia da presença* (GOMES DA COSTA, 1991), mas também aparece na perspectiva religiosa marista dos valores pedagógicos de Champagnat.<sup>9</sup>

O conceito de pedagogia da presença em Champagnat é um dos princípios educativos de fundamentação religiosa com a preocupação em formar cristãos e cidadãos a partir de uma educação integral que desenvolva a inteligência intelectual, emocional, espiritual e social. Segundo Gomes e Silva (2017), a educação é concebida como missão e os educadores assumem o papel de mediadores nas interações interpessoais e no trato com os objetos de conhecimento, procurando ajudar os educandos na construção de sentido para a vida. Curiosamente, no século XXI assistimos ao retorno da noção de sacerdócio, de missão que os docentes

8 Antonio Carlos Gomes da Costa, mineiro de Belo Horizonte, nasceu em 1949 e faleceu em 2011. Foi pedagogo, escritor e consultor com contribuições no campo do desenvolvimento social e da ação educativa, tendo coordenado a equipe de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

9 Marcelino Champagnat foi um francês que nasceu em 1788 e morreu em 1840, presbítero da Sociedade de Maria, fundador do Instituto Marista e canonizado pelo papa João Paulo II em 1999.

devem assumir, ou seja, a negação explícita da sua condição de profissional e de trabalhador assalariado.

Para Gomes da Costa (1991), a pedagogia da presença é uma pedagogia socioeducativa voltada para adolescentes infratores e coloca a necessidade da presença do educador no processo socioeducativo do educando para seu encontro consigo mesmo, contando para isso com a presença humana solidária, positiva, baseada na reciprocidade, na compreensão, na exigência e no confronto com a realidade para reconhecimento de limites e possibilidades.

Para Morais e Silva (2019, p. 153), a Pedagogia da Presença se configura como um meio de aplicação da responsabilização docente e ampliação do seu trabalho, apontando que nesta perspectiva o professor passa a fazer parte da vida dos estudantes, porém não se leva em consideração “os problemas de ordem estrutural inerente ao sistema de produção capitalista”.

A parte diversificada do currículo escolar conta com aulas de projeto de vida, práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo orientado. São elementos complementares do currículo, articuladores do mundo acadêmico com as práticas sociais e os projetos de vida dos estudantes. Os jovens são conduzidos à construção de planos de futuro, desenvolvidos com base em suas potencialidades individuais, situadas a partir das competências recrutadas pelo mercado, ficando em segundo plano a compreensão das contradições que se colocam na realidade em que está imerso seu projeto de vida, pautando-se numa abstração do contexto histórico cuja perspectiva é a lógica do mercado. Para ministrar as aulas de projeto de vida, qualquer professor da escola pode assumir essa tarefa.

Não existe um ‘perfil perfeito’ para professores das aulas de Projeto de Vida, entretanto esses docentes devem possuir a capacidade de inspirar o jovem, de fazer corpo através da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas. Também devem estar dispostos a mergulhar num processo transformador, que lidará com muita subjetividade e objetividade, pois, ao

mesmo tempo em que deverão provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, deverão levá-los a refletir sobre a ação, sobre as etapas que deverão atravessar e sobre os mecanismos necessários para chegar lá. O foco é o estudante, independente de suas circunstâncias. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015a, p. 15).

As disciplinas eletivas são ofertadas por temáticas sugeridas por professores e/ou estudantes e reúnem professores de diferentes disciplinas e áreas para a prática pedagógica interdisciplinar, buscando contribuir para o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas da Base Comum Curricular.

O estudo orientado procura ofertar ao estudante um tempo destinado para a aprendizagem de como estudar, tendo um professor à frente deste espaço. Esta prática pedagógica está alinhada ao “aprender a aprender”, que busca o desenvolvimento constante e permanente da aprendizagem e apropriação de novos conhecimentos através do autodidatismo.

Segundo Duarte (2001, p. 38), a pedagogia do “aprender a aprender” apresenta concepção de educação “voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, sendo valorizada uma formação baseada no aprender sozinho em detrimento da aprendizagem pela transmissão de conhecimentos por outras pessoas.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma educação transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38).

O modelo de gestão da escola se alicerça na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que aplica técnicas do campo administrativo da iniciativa privada, contribuindo para que os objetivos, metas e ações estejam bem definidos e alinhados “de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e con-

tribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados para que sejam medidos, avaliados e reconhecidos” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015c, p. 7). A fundamentação de sua estrutura remete às experiências que tiveram destaque na década de 1990 em alguns estados brasileiros com a “Escola de Qualidade Total” (EQT). Esta proposta foi popularizada no Brasil por Cosete Ramos, inspirada em programas de *Total Quality Control* das instituições norte-americanas e procurou aplicar princípios de controle de qualidade empresarial no campo pedagógico.

Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a serem responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público. (CABRAL NETO; SILVA, 2001, p. 15).

As propostas de implantação dessa nova configuração gerencial são justificadas no processo de modernização da NGP com ampliação das Parcerias Público-Privadas, terceirizações, privatizações e reformulação do vínculo entre o Estado e a sociedade, propondo a avaliação da gestão e da qualidade em termos de eficiência e defendendo a estrutura do mercado como protótipo da gestão pública. Entretanto, este arquétipo turva as próprias perspectivas do sentido do público, pois os objetivos e as intenções do que está a serviço do público é diferente das direções postas para o setor privado, que tem como demanda final a realização do lucro como retorno do investimento em capital.

Procurando melhorar a qualidade da educação por meio da eficiência e eficácia, o ICE influencia na transformação dos espaços com exercício do poder simbólico “através das mudanças nas estruturas das escolas, mantendo-as diferentes fisicamente em relação a outras escolas da rede – as cores das fachadas,

a diferença no nome oficial [ao] incluir o termo Cidadã, o regime integral de funcionamento etc.” (CARVALHO; RODRIGUES, 2019, p. 4264) e com a interferência política de interesses empresariais.

A intervenção das instituições privadas na organização, planejamento e execução do ensino público na Educação Básica não acontece por acaso, há uma intenção voltada para demandas do mercado que vai desenvolvendo uma cultura gerencial no setor público. Ao abordar a privatização da Educação Básica, Adrião (2017) apresenta três dimensões às formas de privatização operadas em diferentes contextos: na oferta educacional, no currículo e na gestão da educação. Estas três dimensões estão presentes na rede estadual de ensino da Paraíba.

O estado da Paraíba vem colocando em prática um conjunto de políticas e programas voltados para a Educação Básica com base em processos de privatização, com destaque para investimentos no Ensino Médio com Parcerias Público-Privadas e projetos de avaliação externa e de *accountability* (SILVA et al., 2019). No ano de 2012 foi criado o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando Índice de Desenvolvimento de Educação da Paraíba (IDEPB), no intuito de aferir a qualidade do ensino na rede estadual através do desempenho alcançado pelos estudantes, contribuindo para pensar alternativas que melhorem a educação pública e planejar práticas de bonificação aos profissionais da educação com base nos resultados.

Os sistemas de avaliação externos constituem um dos pilares da introdução das práticas gerencialista na educação não apenas para aferir desempenho, como também para ampliar os espaços de competição entre escolas, docentes e alunos, visto que a rede estadual de ensino da Paraíba desenvolve projetos específicos de premiação de docentes e alunos, com base num critério de meritocracia. (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JÚNIOR, 2020, p. 17-18).

No mesmo ano, a política de educação do governo estadual lançou os prêmios “Escola de

Valor”<sup>10</sup> e “Mestre da Educação”,<sup>11</sup> procurando fomentar, selecionar, valorizar e premiar práticas pedagógicas classificadas como exitosas, sendo elaboradas e desenvolvidas por profissionais em exercício na escola pública. Estas medidas de premiar os profissionais da educação por meio de ganhos salariais incentivam a individualidade e a competição entre docentes ao invés de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo, colaborativo e solidário.

## O trabalho docente no PEIPB: o que mostram os dados

Pelos estudos dos documentos que regulamentam as políticas implementadas para o Ensino Médio de tempo integral no estado da Paraíba, somados às leituras de outras pesquisas que tiveram como objeto estas mesmas políticas, e pelo levantamento de dados realizado de forma integrada com a pesquisa desenvolvida pelo Gestrado/UFGM,<sup>12</sup> foi possível observar que as atribuições postas aos professores do

PEIPB estão em consonância com a estrutura de funcionamento das Escolas Cidadãs em seus aspectos curriculares e de gestão. Desta maneira, os docentes devem: ministrar aulas; elaborar e executar instrumentos de gestão – Programa de Ação e Guias de Aprendizagem; contribuir com práticas pedagógicas para o cumprimento do Plano de Ação da escola; atuar na parte diversificada; fomentar atividades de protagonismo juvenil; exercitar a tutoria;<sup>13</sup> participar das atividades de formação continuada propostas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) ou instituições parceiras; auxiliar a escola nos processos de orientações técnico-pedagógicas; participar do planejamento de área; assumir a função de coordenador de área, caso necessário.

Para conhecer a percepção dos docentes a pesquisa se valeu de um questionário (*survey*) que coletou informações do universo formado por professores do Ensino Médio que trabalham em RDDI no PEIPB. A amostra foi constituída por 67 respondentes de 9 escolas, distribuídas nas quatro mesorregiões da Paraíba (Zona da Mata, Agreste, Borborema e Sertão), escolhidas através de sorteio. O perfil destes respondentes foi constituído por 54% que declararam ser do sexo masculino, 45% do sexo feminino e 1% outro(a). Sobre a raça ou cor, 52% marcaram parda, 27% branca, 18% preta e 3% amarela. A maioria possui vínculo profissional como efetivo, correspondendo a 61%, enquanto 39% são contratados temporariamente (SILVA, 2022, p. 169). Quanto à maior titulação, sobressaíram docentes com especialização/latu sensu e com licenciatura. Com relação às disciplinas ministradas por estes docentes, encontram-se tanto as da base comum do currículo quanto da parte diversificada.

O questionário (on-line e autoaplicável) foi disponibilizado para os respondentes entre os

10 O prêmio Escola de Valor faz referência à premiação por meio do pagamento de 14º salário para todos os profissionais da escola que alcance uma série de critérios estabelecidos em edital. Esses critérios estão relacionados à organização do trabalho escolar expresso no Projeto de Intervenção Pedagógica e ao alcance de bons resultados, como a melhoria nas notas do IDEB e IDEPB, redução nos números de abandono, evasão e reprovação e crescimento na quantidade de matrícula e aprovação.

11 O prêmio Mestre da Educação está relacionado ao pagamento de 15º salário aos professores que tenham desenvolvido projeto pedagógico na escola e alcançado uma gama de critérios, dentre os quais a melhoria das notas dos estudantes em suas respectivas disciplinas e as contribuições para diminuir os índices de evasão e reprovação escolar.

12 Pesquisa: “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), coordenação Prof.ª Dr.ª Dalila Andrade Oliveira. COEP/UFGM 15185819.2.0000.5149. A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as condições de oferta da Educação Básica em quatro estados da região Nordeste, com o intuito de subsidiar políticas públicas que promovam sua melhoria. A pesquisa é financiada pelo Edital Universal CNPq, 2018, com o título As políticas de responsabilização e seus efeitos sobre o trabalho docente em contexto de acentuada desigualdade social, Processo nº: 420950/2018-4.

13 A tutoria é um mecanismo de acompanhamento individualizado em que cada estudante escolhe seu tutor para acompanhar seu desempenho escolar, funcionando também como um padrinho conselheiro para que ele obtenha sucesso na vida escolar e consiga construir e fazer um plano para execução de seu projeto de vida.

meses de agosto de 2021 e abril de 2022, correspondendo ao período de pandemia da Covid-19 em que as escolas estavam fechadas e os professores trabalharam de maneira remota de suas casas. Seu envio foi realizado com o apoio da SEE e com o contato direto com o grupo gestor das escolas, por meio de telefone e/ou e-mail. Infelizmente, por dificuldades na comunicação e diante das demandas do ensino remoto, muitos professores não tiveram acesso ao questionário. No começo de 2022, com o avanço da vacina e a diminuição das mortes causadas pela Covid-19, as escolas começaram a se reorganizar para o retorno das aulas presenciais e foi possível visitar algumas delas para mobilizar os professores a responder o questionário.

Foram realizados dois grupos focais (A e B) pela plataforma zoom com professores de Escolas Cidadãs localizados na cidade de João Pessoa nos dias 06 e 07 de outubro de 2021, com participação de seis professores no primeiro dia e cinco no segundo. A presença de professores efetivos foi mais preponderante no primeiro dia – Grupo focal A –, e no segundo dia – Grupo focal B – professores em contrato temporário estiveram em maioria. Os grupos focais serviram para apreender dos professores percepções, sentimentos e ideias que colocaram uma diversidade de pontos de vista, aspectos e peculiaridades sobre suas práticas que ajudaram a entender melhor o processo de mudança no trabalho docente. A análise dos relatos dos grupos focais se iniciou por uma codificação das categorias.

No processo de análise, os questionários trouxeram os dados quantitativos sobre a percepção que os docentes têm de suas condições de trabalho. As questões utilizadas para a análise foram selecionadas a partir da relação com as categorias e recortadas do questionário, organizadas nos seguintes blocos de questões: informações básicas; formação profissional; condições de trabalho e emprego; educação especial; gestão da escola e da sala de aula; avaliações externas; ensino-aprendizagem; satisfação profissional.

Os relatórios dos grupos focais permitiram aprofundar certas questões e dialogar com as representações quantitativas trazidas no *survey*. Os grupos focais enriqueceram as reflexões e análise com os aspectos qualitativos do que estava sendo posto, problematizando, contrapondo, corroborando ou simplesmente elucidando os fatos. Os grupos focais seguiram um roteiro que estava organizado em dois blocos temáticos: valorização profissional e processos de trabalho. No primeiro: as questões estavam relacionadas à situação funcional/ plano de carreira, política remuneratória e formação. No segundo: autonomia e controle, responsabilização, tempo de trabalho e relação com os estudantes, trabalho docente e pandemia e satisfação profissional.

Os docentes em RDDI revelaram a percepção sobre as demandas apresentadas para a organização do tempo na escola como sobrecarga de trabalho com dificuldades para o cumprimento de todas as suas atribuições. Nos depoimentos, as demandas são tantas que dificultam a realização das atividades com mais zelo e atenção, consumindo, muitas vezes, parte do tempo de descanso e de lazer, revelando uma intensificação do trabalho docente que tem como consequências o adoecimento e a rotatividade constante dos profissionais da escola.

Os professores foram perguntados com que frequência trabalham a mais do que a carga horária estipulada: 16% dos professores disseram que nunca, 12% que raramente, 30% algumas vezes, 17% frequentemente e 25% sempre (SILVA, 2022 p. 174); desta forma é possível perceber que a maioria dos docentes extrapola a carga horária de trabalho, seja por levar trabalho para casa, seja por passar do horário na escola ou trabalhar durante o tempo de intervalos e/ou almoço.

A grande quantidade de tarefas sobrecarrega os professores, elevando o tempo dedicado ao trabalho para além do estipulado, com atribuições que dizem respeito não só às atividades de ensino. Falta tempo para os professores se dedicarem à preparação das aulas, sendo pouco

o tempo para planejar, estudar e se atualizar. Os professores revelam que boa parte das horas que deveriam ser dedicadas aos estudos e planejamento é consumida no preenchimento de documentos de acompanhamento pedagógico e administrativo, sendo que ainda há situações de obrigatoriedade de substituição de colegas ausentes, o que contribui ainda mais para esta sobrecarga. Outra demanda que contribui para a sobrecarga do trabalho docente é a preparação dos estudantes para as avaliações externas, pois todos os professores, independentemente das disciplinas que lecionam, são mobilizados a assumir o compromisso de alcançar a nota estipulada para a escola e contribuir para melhorar o índice de avaliação da educação do estado.

A avaliação docente, realizada principalmente pela equipe gestora em parceria com a SEE, é usada para o acompanhamento, controle e cobrança em relação aos aspectos pedagógicos e de gestão, bem como para justificar o desligamento do docente da escola. Assim, os professores são pressionados a se adaptar ao modelo de escola integral para permanecer trabalhando nela. A referência de avaliação para o desempenho docente segue o padrão estabelecido por metas e resultados da perspectiva gerencialista adotada pelo Estado, na qual os docentes são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, medidos nas notas alcançadas nos testes estandardizados. 66% dos professores afirmam que o resultado dos testes repercute nas observações feitas sobre o seu trabalho e 33% responderam que não, que não sentem o reflexo do resultado dos testes (SILVA, 2022, p. 182). Alguns professores seguem fazendo uma autoavaliação, que utiliza como parâmetro o estudante e seu desenvolvimento nas aulas, considerando que é ele quem dá sentido e impulsiona o seu trabalho. Portanto, o trabalho docente no PEIPB fica condicionado a um processo avaliativo que cria instabilidade à permanência do docente na escola e promove interferência em sua prática docente por meio dos critérios adotados para verificar seu desempenho.

No processo de avaliação docente, os professores apontaram que as ferramentas ou fontes de informações mais utilizadas são: a análise documental (50%), as conversas, discussões ou situações informais (45%) e a observação em sala de aula (42%) (SILVA, 2022, p. 180). Os professores sofrem constantemente tensões e cobranças para entregar os documentos de monitoramento, pelo cumprimento dos horários, pela assiduidade e pelo alinhamento pedagógico. Enfim, trata-se de uma série de fatores que causam pressão psicológica e chegam, em alguns casos, a uma situação de assédio moral que constrange e ameaça os profissionais.

A relação entre a gestão e os docentes ocorre inicialmente pela presença de parceria e colaboração, porém baseada na perspectiva da prestação de contas com o alcance de metas e no controle e monitoramento do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo. Dos respondentes, 97% apontam que recebem recomendações da gestão para que o ensino seja ajustado para alcançar os padrões de aprendizagem avaliados nos testes em larga escala e 94% afirmam que recebem recomendações para que os estudantes sejam treinados para esses exames (SILVA, 2022, p. 183).

Nos grupos focais foram relatadas práticas abusivas de poder por parte da gestão, o que demonstra contradição com o projeto de gestão participativa proposto pela TGE. A falta de diálogo e posturas autoritárias com utilização de práticas de assédio, perseguição e ameaças à permanência do profissional na escola, relatadas pelos docentes, são incompatíveis com os princípios de gestão democrática que devem reger o ensino público. Desta forma, o trabalho docente no PEIPB vivencia a contradição do que se espera de uma gestão participativa e democrática, sendo necessário sair do discurso para se consumir na prática um trabalho integrado, desde a formulação do projeto político-pedagógico até sua efetivação no cotidiano escolar.

Os professores percebem que possuem autonomia para desenvolver seu trabalho

com os estudantes, escolher o conteúdo, a metodologia, a avaliação que vão aplicar, enfim, gozam de liberdade para organizar seu trabalho. Quando questionados sobre o grau de autonomia referente a: participar da seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho, adotar ou não modos e métodos de educar, escolher os livros e materiais didáticos, definir suas atividades didático-pedagógicas, organizar seu tempo de trabalho, escolher os instrumentos para avaliar os estudantes, definir o peso de cada instrumento de avaliação na nota final do estudante e selecionar os conteúdos usados nas provas, em todos os itens a porcentagem ficou acima de 70% (SILVA, 2022, p. 191). Porém essa liberdade de escolha é limitada dentro dos parâmetros definidos pela escola, que determina alguns critérios a serem respeitados, como o fato de os professores terem que incluir habilidades e competências que são cobradas nos testes em larga escala, articuladas aos conteúdos dos guias de aprendizagem. Apesar de se sentirem fiscalizados em relação ao uso de conhecimentos de português e matemática em suas disciplinas, por elas serem avaliadas nos exames externos, revelaram ter consciência de que o ensino escolar vai além de preparar os estudantes para alcançarem boas notas nos testes em larga escala. Portanto, os professores gozam de uma autonomia condicionada, deliberada de acordo com as metas gerencialistas da escola, mas também desenvolvem algumas estratégias de resistência.

A noção de que o modelo escolar desenvolve uma educação voltada para o mercado de trabalho faz com que alguns docentes encaminhem uma perspectiva educacional diferente, com abordagem crítica e reflexiva sobre a desigualdade que está colocada na lógica do mercado e do empreendedorismo. Para isto encontram “brechas” no trabalho em sala de aula ou no desenvolvimento de disciplinas da base diversificada do currículo, construindo com mais liberdade o desenvolvimento do

pensamento crítico com os estudantes.

Perguntados sobre a frequência de vezes em que se sentiram constrangidos em manifestar opiniões sobre questões políticas, religiosas e abordar temas ligados a gênero e sexualidade na sala de aula, 6% dos professores afirmaram que isto é um fato que se repete sempre e 10% disseram que ocorre com frequência. O que se percebe é que este constrangimento não é um fato rotineiro, tendo em vista que 28% dos docentes responderam que ocorre algumas vezes e 21% informaram que acontece raramente, enquanto 34% afirmaram que esta situação nunca acontece (SILVA, 2022, p. 190). Tais constrangimentos no contexto educacional brasileiro têm relação com o surgimento de uma onda conservadora, que impõe por meio de campanhas uma pauta moralista que exerce pressão a fim de limitar a autonomia docente no que se refere ao tratamento de temas políticos e de discussão de gênero e sexualidade na sala de aula (OLIVEIRA, 2020). Estas campanhas seguem na contramão de uma formação crítica e reflexiva que coloque em debate posições contrárias, conflituosas e contraditórias sobre a realidade social.

Constatou-se que os professores, no geral, percebem a remuneração que recebem por trabalhar em tempo integral com insatisfação, mediante um trabalho intensificado, sem tempo para estudo, desenvolvido cotidianamente sobre pressão e cobranças com diversas atribuições, responsabilidades e prestação de contas por meio de relatórios e documentos de monitoramento. 37% dos docentes assinalaram que estão insatisfeitos com o valor que recebem por trabalhar em tempo integral, mas este valor é apenas 3% a mais do que o percentual de 34% dos que estão nem insatisfeitos e nem satisfeitos, enquanto 29% assinalaram estarem satisfeitos (SILVA, 2022, p. 196). O piso salarial é pago no valor da remuneração que os professores recebem. Porém o valor pago no vencimento não corresponde à jornada de trabalho de 40 horas. O governo paga os professores efetivos em RDDI o vencimento básico

de acordo com o piso salarial equivalente à jornada de 30 horas e cresce, na remuneração, a bolsa cidadã, a bolsa desempenho docente e a gratificação hora/aula.

O salário do professor melhorou depois da Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) –, mas ainda é baixo em comparação a outros países e inferior se comparado com a de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Diante das cobranças e da falta de condições para trabalhar – que às vezes demanda gasto pessoal para sua realização – somadas a uma política de cargo, carreira e remuneração que não contribui para valorização docente, aparecem a desmotivação e o desapontamento com o salário.

Há ainda uma diferença de remuneração entre professores efetivos e temporários, distinção que fragmenta o corpo docente e causa desconforto em sua relação. Os professores temporários são contratados como prestadores de serviço, o que impacta a identidade desses profissionais e prejudica sua identificação como professores, dificultando a organização junto à entidade que representa trabalhadores e trabalhadoras da educação. Diante da luta pela valorização do trabalho docente, os professores em contrato temporário sofrem maior pressão para não aderirem às greves, paralisações e movimentos de reivindicação por conta da instabilidade de seus empregos, postos de trabalho que são controlados, muitas vezes, pelo apadrinhamento político. O trabalho dos professores em contrato temporário merece estudos mais aprofundados que visem esclarecer como acontece o processo de contratação, as relações de trabalho na escola e a valorização desses profissionais.

Os professores efetivos demonstraram insatisfação com o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR), por oferecer poucas condições para valorização docente e por estar defasado, já que sua atualização tem sido negligenciada pelo governo. A maior parte dos professores

assinala que se sente insatisfeito com o PCCR, alcançando o percentual de 50%, enquanto 14% indicaram satisfação e 36% afirmaram estar nem insatisfeito e nem satisfeito (SILVA, 2022, p. 199).

No PCCR está previsto o afastamento para estudo com remuneração, no entanto, quando isto ocorre, vem acompanhado de perdas financeiras que afetam muito o orçamento pessoal e inviabilizam alguns professores de terem dedicação integral aos seus estudos. Por esta razão, muitos professores desistem de buscar uma melhor qualificação, ou se submetem a jornadas exaustivas de trabalho e estudo para concluir uma pós-graduação no exercício da profissão.

Os resultados das avaliações externas são utilizados para avaliar o trabalho dos professores, mas não de forma individual. As avaliações estão mais relacionadas com a premiação da instituição escolar, pois os dados referentes ao IDEB, IDEPB, redução no número de abandono, evasão e reprovação e crescimento na quantidade de matrícula e aprovação são critérios explícitos para a premiação que envolve a escola, o que, conseqüentemente, leva à premiação dos professores de forma conjunta. O recebimento de maior remuneração docente em escolas mais bem avaliadas é considerado injusto por grande parte dos professores, observando que este valor, pago em forma de premiação, deveria ser repartido para todos. A política de bonificação que premia os profissionais da escola com ganhos financeiros é meritocrática e desagrega, divide e individualiza os profissionais em busca de uma premiação. Coloca ainda em disputa as escolas que concorrem para atingir melhores índices, às vezes valendo-se de estratégias que tornam os resultados “maquiados”, para garantir a bonificação financeira e o nome na lista das escolas premiadas.

Assim, o trabalho docente no PEIPB fica submetido à política gerencialista de alcance de metas e resultados nas avaliações externas, intervindo na organização da prática docente, incentivada pelo recebimento de bônus salarial

como forma de premiação. Apesar das políticas de responsabilização e bonificação induzirem à individualização docente, os profissionais da escola têm resistido e procuram colaborar uns com os outros através de um trabalho em parceria.

## Considerações finais

Este artigo buscou apresentar e discutir alguns resultados de pesquisa de doutorado que abordou o trabalho docente no PEIPB, procurando compreender como os professores percebem a regulação sobre seu trabalho e como esta afeta sua profissionalidade. O enfoque teórico adotado permitiu analisar os resultados obtidos em nível local, estado da Paraíba, à luz dos processos de reestruturação da profissão docente, ensejados por novos modos de regulação, que por meio da NGP e de outros instrumentos da ação pública têm sido difundidos em âmbito internacional, determinando uma agenda global para a educação. A política de educação integral para o Ensino Médio da Paraíba, nesse sentido, constitui-se em um programa que converge com as características dessa agenda global para a educação e, por isso mesmo, oferece importantes elementos para analisar e compreender as mudanças pelas quais a educação e o trabalho docente passam na atualidade.

A partir do desenvolvimento do arcabouço teórico e da análise dos dados empíricos foi possível identificar que os professores em RDDI interpretam a regulação do trabalho docente no PEIPB de diferentes formas, havendo posições de compreensão que levam a processos de aceitação e adaptação, outros de questionamentos e resistência, e ainda de readaptações ao que é proposto a partir da autonomia de trabalho, sem necessariamente se colocar em confronto com as mudanças.

A compreensão alcançada pela pesquisa em relação aos impactos na profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI, a partir das mudanças no processo de regu-

lação do trabalho docente no PEIPB, refletiu-se na intensificação e autointensificação do trabalho com diminuição do tempo dedicado à preparação das aulas e estudos. Isto leva à redução do trabalho intelectual do professor e ao aumento do pragmatismo na sala de aula pela utilização de instrumentos técnicos de ensino; ao adoecimento e à rotatividade de profissionais na escola, o que prejudica o andamento do trabalho coletivo. Contribui ainda para o aumento de demandas burocráticas que repercutem em preocupações com prazos de entrega de documentos que mais servem para monitoria e controle sobre o trabalho que para a melhoria da oferta educacional. Outros aspectos a serem mencionados estão relacionados à fragmentação docente e à diminuição de processos criativos e envolvimento com o trabalho pedagógico da escola, diante de instabilidades e falta de políticas de valorização docente com condições adequadas de trabalho e motivação com a remuneração e o plano de carreira.

Para se pensar uma política educacional que valorize o trabalho docente faz-se necessário construir pontes para o diálogo que ponha em xeque as políticas de responsabilização e coloque em evidência as carências estruturais em que se desenvolve a prática educativa. É preciso chamar o poder público para assumir sua responsabilidade pela oferta educativa e construir de fato na e com a escola uma educação integral, sem sobrecarregar os professores e fazendo melhorias na remuneração.

O PEIPB concentra questões importantes no que se refere ao discurso sobre a formação integral e humana, porém a fundamentação político-pedagógica da formação por competências – baseadas no “aprender a aprender”, no empreendedorismo e noutros elementos que buscam uma educação na perspectiva do desenvolvimento da individualidade moldada e adaptada à lógica do mercado – é contraditória com os princípios da formação humana, crítica e criativa que possibilite as pessoas se apropriarem do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade e compreenderem

sua realidade histórica no intuito de transformá-la. Outra contradição está colocada no embate de sentidos entre o público e o privado, pois enquanto um vislumbra uma construção coletiva, solidária, cooperativa, comunitária com preservação da natureza, o outro pensa na individualidade, competitividade, *ranking* e exploração privada dos bens comuns.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização da Educação Básica: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. (org.). **Público X Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Ana Cláudia Cavalcanti de; LIMA, Felipe Baunilha Tomé de; SOUSA JUNIOR, Luiz. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n7m7nc7>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/mwcv84a8>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [\[docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192\]\(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192\). Acesso em: 08 maio 2021.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_</a></p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep; Ministério da Educação, 2015.

CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Jorge Gregório da. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Contexto e Educação**, ano 16, n. 62, p. 7-30, abr./jun. 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/43cnkr53>. Acesso em: 17 maio 2022.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14., 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: Unicamp, 2019. p. 4261-4274. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>. Acesso em: 11 dez. 2021.

COURTOIS, Bernadette. *et al.* Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, Jean-Marie; BERTON, Fabienne; BORU, Jean-Jacques (coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 165-201.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzwz9hngDXK/?format=pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2002.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada

sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074>. Acesso em: 6 jan. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4274>. Acesso em: 16 jan. 2022.

GOMES, Eliseudo Salvino; SILVA, Renato Augusto da. Marcelino Champagnat: duzentos anos de novidade sobre a educação das crianças e dos jovens. **Revista Logos e Existência**, v. 5, n. 2, p. 137-146, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/32445>. Acesso em: 16 maio 2022.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília, DF: Ministério da Ação Social, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-230

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico**. Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Componentes Curriculares Ensino Médio. 1. ed. Recife, 2015a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo pedagógico**. Princípios educativos. Recife, 2015b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Tecnologia de Gestão Educacional**. Princípios e Conceitos. Planejamento e Operacionalização. 1. ed. Recife, 2015c.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. 1 CD\_ROM.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do

movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, ano 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 17 maio 2022.

MORAIS, Edma. M.; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Escolas de referência em ensino médio: uma análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco. In: SANTOS, Ana Lucia Félix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa. **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. E-Book. Recife: Ed. ANPAE, 2019. p. 138-161.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5660>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em: 13 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. 1 CD\_ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190

PARAÍBA. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. **Plano Estadual de Educação da Paraíba**

(2015-2025). Disponível em: <https://tinyurl.com/8dcdd2s4>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PARAÍBA. Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, nº 15.994, p. 1, 01 dez. 2015a. Disponível em: <https://www.auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2015/dezembro/diario-oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PARAÍBA. Decreto nº 36.409, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, nº 15.994, p. 2, 01 dez. 2015b. Disponível em: <https://www.auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2015/dezembro/diario-oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, nº 16.596, p. 1, 12 abr. 2018,. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2018/abril/diario-oficial-12-04-2018.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PARAÍBA. Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, nº 16.848, p. 1, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). **O público**

**e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 31-56.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SILVA, Andréia Ferreira da. *et al.* A política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba (2011-2018). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (org.). **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 255-300.

SILVA, Hedgard Rodrigues da. **A regulação do trabalho no Programa de Educação Integral da Paraíba**: a percepção dos docentes. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2022.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENTI-FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/uzyk68>. Acesso em: 7 jun. 2021.

Recebido em: 28/11/2022  
Aprovado em: 14/03/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO. ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS COEDUCATIVAS

*Rocio Cárdenas-Rodríguez\**  
*Universidad Pablo de Olavide*  
<https://orcid.org/0000-0003-1737-3092>

*Gema Otero-Gutiérrez\*\**  
*Universidad Pablo de Olavide*  
<https://orcid.org/0000-0002-3270-4155>

*Carmen Monreal-Gimeno\*\*\**  
*Universidad Pablo de Olavide*  
<https://orcid.org/0000-0002-6609-4885>

## RESUMEN

La escuela es un reflejo de la sociedad en la que perviven los estereotipos de género. Como institución social está marcada por una cultura patriarcal y androcéntrica que transmite conocimientos, valores, normas, habilidades, relatos y conductas que siguen perpetuando la desigualdad estructural en todas las esferas del proceso educativo. Por ello es necesario que, ante un sistema educativo fallido, se creen estrategias coeducativas que fomenten la equidad y la igualdad entre mujeres y hombres en la formación integral del alumnado. En el presente artículo establecemos una serie de directrices y estrategias coeducativas a tener en cuenta, para la construcción de una escuela coeducativa que corrija desigualdades y mecanismos estructurales de discriminación por razón de sexo. Para ello se ha realizado un análisis de contenido cualitativo de distintas guías coeducativas para diseñar un itinerario a seguir de estrategias coeducativas relacionadas con las metodologías docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el curriculum, la evaluación, la participación y representación, y otras consideraciones a tener en cuenta para desarrollar una formación libre de sesgos de género.

**Palabras Claves:** escuela, coeducación, inclusión, formación integral, igualdad

---

\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. E-mail: [mrcarrodd@upo.es](mailto:mrcarrodd@upo.es)

\*\* Doctoranda del Programa de Ciencias Sociales. Máster en Género e Igualdad. Universidad de Pablo de Olavide, Sevilla, España. Agente de Igualdad y Coeducadora. Formadora, Asesora e Investigadora en Coeducación y Prevención de la Violencia Estructural contra las mujeres y las niñas. E-mail: [gemaoterog@yahoo.es](mailto:gemaoterog@yahoo.es)

\*\*\* Doctora en Psicología y en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. E-mail: [mcmongim@upo.es](mailto:mcmongim@upo.es)

## RESUMO

### EDUCAÇÃO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE ALUNOS. ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS COEDUCATIVAS

A escola é um reflexo da sociedade em que persistem os estereótipos de gênero. Como instituição social, é marcada por uma cultura patriarcal e androcêntrica que transmite conhecimentos, valores, normas, habilidades, histórias e comportamentos que continuam perpetuando a desigualdade estrutural em todas as esferas do processo educacional. Por isso, é necessário que, diante de um sistema educacional falido, sejam criadas estratégias coeducativas que promovam a equidade e a igualdade entre mulheres e homens na formação integral dos alunos. Neste artigo estabelecemos um conjunto de orientações e estratégias coeducativas a considerar para a construção de uma escola coeducativa que corrija as desigualdades e os mecanismos estruturais de discriminação em razão do sexo. Para isso, foi realizada uma análise qualitativa de conteúdo de diferentes guias coeducativos para desenhar um itinerário de estratégias coeducativas relacionadas a metodologias de ensino, processos de ensino e aprendizagem, currículo, avaliação, participação e representação, bem como outras considerações relevantes para desenvolver uma formação sem preconceitos de gênero.

**Palavras-chave:** escola, coeducação, inclusão, formação integral, igualdade

## ABSTRACT

### EDUCATION WITH A GENDER PERSPECTIVE FOR THE INTEGRAL TRAINING OF STUDENTS. ANALYSIS OF COEDUCATIONAL STRATEGIES

The school is a reflection of the society in which gender stereotypes persist. As a social institution, it is marked by a patriarchal and androcentric culture that transmits knowledge, values, norms, skills, stories, and behaviors that continue to perpetuate structural inequality in all spheres of the educational process. For this reason, it is necessary that, in the face of a failed educational system, coeducational strategies are created that promote equity and equality between women and men in the comprehensive training of students.

In this article we establish a series of guidelines and coeducational strategies to take into account, for the construction of a coeducational school that corrects inequalities and structural mechanisms of discrimination based on sex. For this, a qualitative content analysis of different coeducational guides has been carried out to design an itinerary to follow of coeducational strategies related to teaching methodologies, teaching and learning processes, the curriculum, evaluation, participation and representation, and other considerations. to take into account to develop a training free of gender bias.

**Keywords:** school, coeducation, inclusion, integral formation, equality

## De la integración a la inclusión educativa con perspectiva de género

A nivel conceptual los términos inclusión e integración son a veces confusos y se utilizan indistintamente en los discursos teóricos y académicos, sin embargo, representan perspectivas distintas que tienen implicaciones en la intervención socioeducativa y en los contextos escolares.

Tradicionalmente, se aplicaba una concepción segregada de la educación donde se excluía en espacios diferenciados al alumnado “diferente” de la norma homogénea, lo que ha sucedido a lo largo de la historia con el alumnado con diversidad funcional, o el caso de la educación de las niñas/mujeres en base a un sistema patriarcal a través de la educación diferenciada por sexos. Hace unas décadas las corrientes pedagógicas apostaron por la normalización en la educación y por una escuela integrada. Este “paradigma de la integración” parte de la idea de que niños y niñas con necesidades educativas especiales presentan un déficit que la escuela debe paliar, debe cubrir estas necesidades para que este alumnado forme parte integral del grupo supuestamente homogéneo. Autores como Del Pino Tortonda, Galeano, Correa (2019) establecen que la escuela integradora atiende las necesidades educativas del alumnado fuera del aula creando aún más diferencias, esta exaltación de las diferencias puede conllevar etiquetar a este alumnado con un déficit ya que no se integra dentro del grupo normativo establecido como referencia.

Por el contrario, la escuela inclusiva se basa en el derecho que tiene el alumnado a recibir la mejor educación reconociendo sus diferencias individuales y valorando la diversidad humana, promoviendo procesos educativos que favorezcan la convivencia y la igualdad de oportunidades. Según Sinisi (2010) la escuela debe ser inclusiva para todos los niños y niñas

para garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas.

En palabras de la Unesco (2005, p. 2)

*[...] El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.*

Para poder desarrollar escuelas inclusivas es necesario una transformación pedagógica dentro de las escuelas ya que los cambios afectan a numerosos elementos del sistema educativo como, por ejemplo:

- » El sistema educativo debe promover la igualdad de oportunidades centrándose en los rasgos de cada alumno/a y dando respuestas educativas adecuadas a cada alumnado.
- » La Administración Pública debe asumir su responsabilidad ofreciendo recursos (humanos y materiales) y medidas de apoyo, así como una mayor coordinación institucional.
- » Formación al profesorado en metodologías docentes que promuevan la inclusión y la equidad entre el alumnado.
- » Diseñar un currículum educativo y un sistema de evaluación adaptado al alumnado y que no segregue y excluya al alumnado más desfavorecido.
- » Una metodología de enseñanza y aprendizaje centrada en la valoración de la diversidad y más experiencial.
- » Favorecer la participación y la cooperación entre todos los agentes de la comunidad educativa.
- » Establecer procesos que favorezcan la coeducación en la escuela ya que un sistema educativo que no sea coeducativo no es inclusivo.

Centrándonos en este último aspecto, es importante señalar el papel que tiene la escuela

la inclusiva en la formación del alumnado en competencias de género para que entiendan que la igualdad real entre hombres y mujeres no existe en la sociedad actual y que debemos de adquirir competencias con perspectivas de género para comprender cómo el sistema patriarcal genera esa desigualdad, saber cómo actuar en nuestro día a día y tener conciencia de género, para formar ciudadanos y ciudadanas que participen activamente ante estas problemáticas y así favorecer una sociedad equitativa, más justa y diversa.

En este sentido, Ponferrada Arteaga (2017) indica que las competencias de género deben contemplar: el conocimiento de las desigualdades de género y del sistema de sexo-género; el desarrollo de metodologías igualitarias y no sexistas; y la interiorización de los valores de equidad de género. A partir de esta propuesta Torrejón y Cárdenas-Rodríguez (2021) establecen algunos ejemplos de contenido para desarrollar esas competencias de género (ver tabla nº 1).

**Tabla 1** – Competencias de Género a desarrollar

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS DE GÉNERO	EJEMPLOS DE CONTENIDO A DESARROLLAR
Competencias cognoscitivas (saber)	Conocimiento de las desigualdades de género y del sistema de sexo-género	Conocimiento de las aportaciones de las mujeres a la ciencia, la cultura y la sociedad. Conocimiento y análisis de las desigualdades de género, así como los factores que las sustentan.
Competencias metodológicas o procedimentales (saber hacer)	Desarrollo de estrategias metodológicas que fomenten la igualdad de género	Procedimientos para combatir situaciones de desigualdad existentes. Saber actuar ante una situación de desigualdad en cualquier ámbito profesional. Evitar las interrupciones, deslegitimación y descalificaciones de las intervenciones de las mujeres.
Competencias actitudinales (saber ser y estar)	Interiorización de los valores de equidad de género	Conciencia de la importancia de no transmitir sesgos o estereotipos de género. Conocimiento y prácticas de los valores de equidad de género en el ejercicio profesional. Conocimiento y capacidad de uso del lenguaje no sexista ni androcéntrico.

**Fuente:** Tabla extraída de Torrejón y Cárdenas-Rodríguez (2021)

Por otro lado, Colás Bravo y Bolaños Muñoz (2010) establecieron que para que la escuela inclusiva favorezca la igualdad de género debemos sensibilizar y visibilizar las conductas y prácticas sociales patriarcales que existen en la sociedad; desarrollar en la comunidad educativa (no sólo en el alumnado) la capacidad crítica y autocrítica de prácticas personales y sociales machistas; y favorecer espacios de aprendizaje donde se pongan en marcha prácticas personales y sociales alternativas basadas en la equidad de género.

## Educación y Desigualdades de Género. Del modelo segregado al modelo coeducativo

La escuela es una de las principales instituciones socializadoras de las generaciones menores cuya finalidad es formar ciudadanos y ciudadanas competentes, y como tal transmite una serie de conocimientos, comportamientos y valores que reflejan la sociedad en la que está inserta.

La educación es un derecho fundamental, tal y como queda articulado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y en otros informes como el de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995), en el que se declara que

[...] La educación es un derecho humano y una herramienta esencial para alcanzar los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, en última instancia, contribuye a unas relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. (NACIONES UNIDAS, 1995, online).

Si la educación es un derecho y una herramienta necesaria para la igualdad, debe estar fundamentada en una teoría que evidencie y analice de forma crítica la cultura patriarcal y androcéntrica desde sus raíces. El Feminismo como teoría crítica de la realidad (VALCÁRCEL, 2004) cuestiona y denuncia toda práctica, discurso o institución que perpetúan la opresión y la violencia estructural contra mujeres y niñas. Y la coeducación bebe de la teoría feminista para articular nuevos modelos y estructuras que sirvan de base para la construcción de una escuela libre de sexismo e ideología patriarcal.

El ámbito educativo y el acceso al sistema educativo ha sido una de las principales reivindicaciones del movimiento feminista a lo largo de la historia, considerando este aspecto fundamental para la incorporación de las mujeres al ámbito público y para alcanzar la autonomía de las mujeres. En palabras de Ballarín Domingo y Iglesias Galdo (2018, p. 38) "(...) La educación es la primera reivindicación de las feministas y está presente en su agenda de todos los tiempos. Podría decirse que constituye la médula espinal del feminismo, el vehículo de las sucesivas demandas dirigidas a conseguir la emancipación y autonomía de las mujeres".

Este acceso a la formación académica favorecería la mejora en la cualificación intelectual y profesional de las mujeres, así como el reconocimiento de un derecho necesario en sociedades democráticas, sin embargo, la mera inclusión de las mujeres en el sistema educa-

tivo no significó caminar hacia la igualdad de género, sino que tanto en la escuela segregada por sexo como en la escuela mixta se establecía una socialización diferenciada y se seguían transmitiendo sesgos y estereotipos de género. La escuela es una institución producto de la sociedad en la que se inserta, por lo que la discriminación de género no tiene su origen en la escuela, sino en la construcción social del rol asignado a hombres y mujeres, reflejado en la institución educativa.

El hecho de que niños y niñas compartan espacio escolar y sean considerados iguales en el sistema educativo invisibilizó la discriminación que seguía existiendo en la escuela mixta, ya que las niñas accedieron a un sistema educativo cuyo modelo era masculino reproduciendo la sociedad patriarcal y los sesgos de género. Con la escuela mixta se pensó que la igualdad de género en el ámbito educativo era un logro, sin cuestionarse el modelo androcéntrico que se estaba imponiendo a las niñas el cual presentaba al hombre como referencia universal de todo el conocimiento impartido y todo lo que representa, sin que las niñas estuvieran representadas en el ámbito escolar.

Ante la escuela mixta con claro sesgo androcéntrico se propone un modelo de escuela que va más allá de agrupar niños y niñas y de uniformizar los contenidos, surge el modelo coeducativo que plantea un enfoque transformador para reducir las desigualdades de género.

La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de las personas, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino.

Estos tres modelos de escuela conviven en la sociedad actual y es un debate continuo en el ámbito educativo y político, por lo que la defensa de la escuela coeducativa sigue siendo

una lucha continua para quienes defiende la igualdad de género, debiendo revisar de forma permanente las estrategias educativas de los centros ya que el sistema patriarcal penetra de forma invisible en las instituciones educativas.

A continuación, se presentan las características de los tres modelos educativos en relación con la igualdad de género ya que presentan valores, normas e ideas que la legitiman muy dispares.

**Tabla 2** – Características de los modelos de escuela en relación a la Igualdad entre hombres y mujeres

SISTEMA CULTURAL	VALORES	NORMAS	LEGITIMIZACIÓN
<b>Escuela de Roles Separados</b>	Educación para el rol de género asignado. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado	Separación física de los procesos educativos Currículum y Metodología Diferente	Creencia en la superioridad masculina
<b>Escuela Mixta</b>	Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática	Acento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos	Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo
<b>Escuela Coeducativa</b>	Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos de género eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etc.)	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, y debe ser una institución de <b>reconocimiento de la diferencia</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Instituto de la Mujer (2008)

Tal y como hemos indicado, cuando hablamos de coeducación hacemos referencia no sólo a un modelo de educación mixto, sino también un modelo de escuela que socialice sin estereotipos y roles sexistas generando una cultura de la igualdad (BALLARÍN, 2001; SUBIRATS; TOMÉ, 2007; OTERO-GUTIÉRREZ; CÁRDENAS-RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ-CASADO, 2021). La transmisión del sexismo que jerarquiza a los hombres sobre las mujeres (Urruzola, 2009) sigue vigente en la actualidad a través de mecanismos sutiles que son difíciles de evidenciar y desarticular (SUBIRATS, 2016) si no se cuenta con formación feminista y coeducativa.

La coeducación como propuesta pedagógica feminista tiene como objetivo principal

la construcción de una ciudadanía igualitaria que elimine la jerarquía sexual y la desigualdad estructural entre mujeres y hombres. Niñas y niños tienen derecho a una educación en y para la igualdad (RUIZ, 2017) que les facilite herramientas para el análisis crítico de la realidad en la que viven. La construcción de la mirada coeducativa (SUBIRATS, 2021) en toda la comunidad educativa es clave para la interiorización de relatos e imaginarios libres de machismo. Aprender a identificar y conceptualizar los dispositivos materiales y simbólicos que perpetúan la violencia estructural contra las mujeres es el primer paso para su desarticulación. De ahí la importancia de formar a un alumnado que sepa conceptualizar las evidencias de un patriarcado que se hace piel a través

de la socialización. Cómo señala Amorós (2005, p.15), conceptualizar para politizar y pasar de la anécdota a la categoría como única manera de desmantelar una estructura que lo impregna todo, pero que pasa inadvertida.

La coeducación no es sólo una herramienta, sino que también es una ética de vida y tiene la enorme tarea de cambiar estructuras muy consolidadas en el tiempo. No podemos perder de vista, que el cambio estructural requiere de la implicación y la actuación de todos los agentes sociales que forman parte de nuestra cultura (instituciones sociales y políticas, justicia, medios de comunicación, cultura, ciencia, deporte, nuevas tecnologías y medios audiovisuales...). La escuela no puede ser el único motor de cambio, aunque tenga el poder de educar a la ciudadanía desde los primeros años de vida. Un cambio estructural requiere de políticas públicas feministas y de una sociedad educada en la igualdad para entenderlas e implementarlas.

El modelo coeducativo parte de una serie de principios o ejes a tener en cuenta para poder establecer estrategias que favorezcan la igualdad de género y eliminen de la escuela las discriminaciones y los estereotipos de género. Según Otero-Gutiérrez, Cárdenas-Rodríguez, Rodríguez-Casado (2021) estos ejes fundamentales son:

- Crítica y compromiso social frente a la cultura patriarcal y androcéntrica.
- Lenguaje e imagen no sexistas.
- Uso equitativo de los espacios.
- Genealogía femenina y feminista.
- Corresponsabilidad y cuidados en el centro de la vida.
- Desmantelamiento de la masculinidad hegemónica.
- Participación social.
- Coeducación afectivo-sexual desde la infancia.
- Prevención y actuación ante las violencias machistas.

Para poder desarrollar todos estos principios y que el modelo coeducativo se implemen-

te en el sistema escolar es importante articular una serie de estrategias, las cuales se están desarrollando en el sistema educativo español desde hace una década, y que están recogidas en distintas guías educativas elaboradas por entidades públicas, entidades privadas y centros educativos. Nuestro objetivo en el presente artículo es analizar las estrategias coeducativas que se están implementando en el sistema educativo español en los últimos 10 años y establecer un mapa de ruta que favorezca la igualdad de género en las escuelas.

## Análisis de contenido de guías coeducativas

Para alcanzar el objetivo propuesto, se llevó a cabo un análisis de contenido de diferentes guías coeducativas determinando qué estrategias comunes seguían todas ellas y qué elementos son fundamentales aplicar para impulsar el modelo coeducativo en las escuelas inclusivas. El análisis de contenido es una técnica de investigación que busca la inferencia a través de los textos, tal y como nos indica Bardin (1996) el análisis de contenido permite la inferencia de conocimientos expuestos en los mensajes analizados, lo que nos permitirá extrapolar los resultados estableciendo tendencias o patrones a seguir.

En nuestro caso, optamos por realizar un análisis de contenido cualitativo, sin cuantificar el número de veces que se repite una idea, optamos por el análisis cualitativo ya que nos permite interpretar el sentido del contenido y extraer patrones y tendencias comunes en todos los documentos analizados.

Para ello, establecimos como objeto de estudio las guías coeducativas publicadas en los últimos 10 años (desde el año 2012 al 2022), tomando como criterio de elección para la muestra que fueran publicadas por instituciones públicas con competencias en materia de género y educación, o por entidades sociales que trabajen por la igualdad de género. De esta forma, la muestra quedó constituida por

22 guías docentes analizadas fijando el número de guías consultadas por saturación de la información, es decir, cuando la información

que aparecía en las guías se repetía de forma consecutiva. Las guías analizadas pueden consultarse en la siguiente tabla.

**Tabla 3 -- Guías coeducativas analizadas**

NOMBRE	ENTIDAD	AÑO	ENLACE
<b>Guía práctica para la implementación de la perspectiva de género</b>	ONGD Paz y Desarrollo y Universidad Jaume I (UJI) de Castellón	2019	<a href="https://www.pazydesarrollo.org/wp-content/uploads/2019/06/85741442_reducido-lina.pdf">https://www.pazydesarrollo.org/wp-content/uploads/2019/06/85741442_reducido-lina.pdf</a>
<b>Colección “Rebeldes de género” #EducarParaLaIgualdad</b>	Consejería De Educación, Universidades, Cultura Y Deportes Del Gobierno De Canarias	2020	<a href="https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/coleccion-rebeldes-de-genero/">https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/coleccion-rebeldes-de-genero/</a>
<b>Guía para padres y madres: EDUCAR EN IGUALDAD</b>	Ayuntamiento de Málaga. Área de Igualdad de Oportunidades	2020	<a href="https://www.malaga.eu/recursos/igualdad/Guia_para_padres_y_madres%20elaborado%20por%20la%20empresa%20para%20la%20p%C3%A1gina%20Web.pdf">https://www.malaga.eu/recursos/igualdad/Guia_para_padres_y_madres%20elaborado%20por%20la%20empresa%20para%20la%20p%C3%A1gina%20Web.pdf</a>
<b>Juguemos a todos los colores</b>	Dirección General de Igualdad y de la Mujer. Gobierno de Cantabria	2019	<a href="https://mujerdecantabria.com/juguemos-a-todos-los-colores/guia_juguemos_a_todos_los_colores.pdf">https://mujerdecantabria.com/juguemos-a-todos-los-colores/guia_juguemos_a_todos_los_colores.pdf</a>
<b>Guía de Actividades para Fomentar la Igualdad de Oportunidades entre Niños y Niñas</b>	Fadae.org	---	<a href="https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b59c1fb7-30c6-4917-96bef6a8d7eef619/guia-de-actividades-de-igualdad.pdf">https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b59c1fb7-30c6-4917-96bef6a8d7eef619/guia-de-actividades-de-igualdad.pdf</a>
<b>Guía de corresponsabilidad. La corresponsabilidad también se enseña</b>	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales y Sanidad	2013	<a href="https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/GuiaCorresponsabilidad.pdf">https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/GuiaCorresponsabilidad.pdf</a>
<b>Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad</b>	FUHEM ECOSOCIA	2013	<a href="https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/GuiaCiudadania.pdf">https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/GuiaCiudadania.pdf</a>
<b>Guía de Buenas Prácticas Coeducativas</b>	Federación de Mujeres Progresistas	2018	<a href="https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2018/12/Guia-Buenas-Practicas-Coeducativas.pdf">https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2018/12/Guia-Buenas-Practicas-Coeducativas.pdf</a>
<b>130 propuestas para la coeducación</b>	FETE-UGT. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad	---	<a href="https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/130PropCoeducacion.pdf">https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/130PropCoeducacion.pdf</a>
<b>¿Igualmente? Alumnado y género, percepciones y actitudes</b>	Federación de Mujeres Progresistas	---	<a href="https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/igualmente_alumnado_y_gnero_percepciones_y_actitudes.pdf">https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/igualmente_alumnado_y_gnero_percepciones_y_actitudes.pdf</a>
<b>Guía infantil. Educando en Igualdad</b>	FETE-UGT	---	<a href="https://www.educandoenigualdad.com/portfolio/educando-en-igualdad/">https://www.educandoenigualdad.com/portfolio/educando-en-igualdad/</a>

NOMBRE	ENTIDAD	AÑO	ENLACE
<b>Diccionario online de coeducación</b>	FETE-UGT	---	<a href="https://www.educandoenigualdad.com/portfolio/diccionario-online-de-coeducacion/">https://www.educandoenigualdad.com/portfolio/diccionario-online-de-coeducacion/</a>
<b>Nosotras creamos mundo</b>	FETE-UGT	---	<a href="https://www.educandoenigualdad.com/portfolio/nosotras-creamos-mundo/">https://www.educandoenigualdad.com/portfolio/nosotras-creamos-mundo/</a>
<b>Guía para la formación en igualdad</b>	FETE-UGT	---	<a href="https://www.educandoenigualdad.com/portfolio/guia-para-la-formacion-en-igualdad/">https://www.educandoenigualdad.com/portfolio/guia-para-la-formacion-en-igualdad/</a>
<b>Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad de género</b>	Asociación de Madres Solas. AMASOL. Instituto Aragonés de la Mujer. Zaragoza	---	<a href="https://www.zaragoza.es/cont/paginas/noticias/aprendiendoaseriguales.pdf">https://www.zaragoza.es/cont/paginas/noticias/aprendiendoaseriguales.pdf</a>
<b>Educando en Igualdad. Pequeño diccionario coeducativo para niñas y niños de Primaria.</b>	FETE-UGT	2012	<a href="https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/propuestas-didacticas-infantil-y-primaria/diccionario-educando-en-igualdad.pdf">https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/propuestas-didacticas-infantil-y-primaria/diccionario-educando-en-igualdad.pdf</a>
<b>Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto</b>	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España	2013	<a href="https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d7125a22-1b3b-4789-9a1b-531bfa4c574d/recomendacioneslibro.pdf">https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d7125a22-1b3b-4789-9a1b-531bfa4c574d/recomendacioneslibro.pdf</a>
<b>Lenguaje Inclusivo con perspectiva de Género</b>	Gobierno de Aragón. España	2017	<a href="https://www.aragon.es/-/manual-de-lenguaje-inclusivo-con-perspectiva-de-genero">https://www.aragon.es/-/manual-de-lenguaje-inclusivo-con-perspectiva-de-genero</a>
<b>Guía para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo</b>	Instituto Asturiano de la Mujer del Principado de Asturias	2017	<a href="https://violenciagenero.org/web/recurso/guia-prevencion-y-actuacion-ante-violencia-genero-ambito-educativo/">https://violenciagenero.org/web/recurso/guia-prevencion-y-actuacion-ante-violencia-genero-ambito-educativo/</a>
<b>Guía de buen trato y prevención de la violencia de género. Protocolo de actuación en el ámbito educativo.</b>	Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Junta de Andalucía	---	<a href="http://www.fundacioncives.org/rec/recursos/guia-de-buen-trato-y-prevencion-de-la-violencia-de-genero-protocolo-de-actuacion-en-el-ambito-educativo.html">http://www.fundacioncives.org/rec/recursos/guia-de-buen-trato-y-prevencion-de-la-violencia-de-genero-protocolo-de-actuacion-en-el-ambito-educativo.html</a>
<b>Orientaciones Internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	2019	<a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125</a>
<b>La coeducación en el curriculum de educación infantil, primaria y secundaria</b>	Instituto Asturiano de la Mujer	---	<a href="https://iam.asturias.es/documents/269132/1996175/Coeducaci%C3%B3n+Infantil_CURRICULO.pdf/77841095-abfa-111d-f731-6a306f20c900">https://iam.asturias.es/documents/269132/1996175/Coeducaci%C3%B3n+Infantil_CURRICULO.pdf/77841095-abfa-111d-f731-6a306f20c900</a>

\*Nota: Las guías que aparecen sin fecha es que no se define el año exacto, pero están dentro del intervalo de tiempo establecido para la muestra

Para realizar el análisis se articuló un sistema de categorías extraído de las consideraciones teóricas del modelo coeducativo, para corroborar que las guías tenían en cuenta estos principios. Las categorías de análisis fueron las siguientes:

- Consideración de la cultura patriarcal y androcéntrica.
- Tipo de Socialización.
- Uso de la comunicación.
- Contenido curricular.
- Corresponsabilidad y autonomía personal.
- Uso de los espacios físicos y simbólicos.
- Afectividad emocional e igualitaria.
- Orientación y vocación
- Violencia hacia las mujeres.
- Formación del profesorado

## **Análisis de los resultados. Estrategias coeducativas y su impacto en la igualdad de género**

Una de las primeras ideas que extraemos del análisis de contenido es que, coeducar “ha de implicar una intervención explícita e intencional que propicie el desarrollo integral de alumnos y alumnas” (GUERRA GARCÍA, 2001, p.137) con el respaldo de administraciones públicas, políticas con perspectiva feminista y normativas para su interiorización en todos los niveles educativos. La formación del profesorado y del resto de la comunidad educativa (alumnado, familias, personal administrativo, sindicatos...) debe ser de obligado y efectivo cumplimiento. El estudio y la formación especializada en coeducación es un paso primordial para el desaprendizaje de normas, conductas, prácticas, valores e idearios patriarcales que se interiorizan a través del proceso de socialización. Es primordial construir argumentarios basados en las evidencias y en hechos empíricos para el desmantelamiento de un sistema patriarcal que lo invade todo.

Para coeducar, es importante tener una hoja de ruta a seguir que necesitará voluntad, compromiso personal y formación continuada. Cualquier plan estratégico coeducativo debe tener en cuenta los ejes temáticos de la coeducación para su implementación en los centros educativos.

Un centro coeducativo es un espacio seguro para niñas y niños. Crear espacios para el crecimiento personal, la formación integral, la convivencia pacífica y la educación en igualdad desde los primeros años de vida es el mejor camino para la construcción de una ciudadanía crítica y una cultura igualitaria.

A continuación, presentamos los resultados extraídos del análisis de contenido articulados en torno a las categorías establecidas y que nos llevan al desmantelamiento de una ideología patriarcal dentro y fuera de las aulas:

### **Construcción de una mirada crítica frente a la cultura patriarcal y androcéntrica**

La igualdad se aprende, pero la construcción de una mirada crítica debe ir acompañada por un proceso de desaprendizaje de aquellos comportamientos, actitudes o prácticas que perpetúan la desigualdad estructural entre mujeres y hombres. La escuela debe posicionarse frente a una cultura patriarcal y androcéntrica que lo invade todo. Una escuela que se mantiene neutral ante las opresiones y las discriminaciones que la atraviesan, es una escuela que educa en la desigualdad. Los centros educativos deben ser espacios de compromiso y acción colectiva para erradicar desigualdades sociales. De ahí que la Coeducación debe permearlo todo (proyecto de centro, consejo escolar, equipo docente, plan de acción tutorial, familias...) para generar estructuras consolidadas que afiancen la igualdad en todos los espacios, niveles educativos y ámbitos de la comunidad educativa.

Para ello es importante incorporar la Coeducación a toda la normativa y reglamento del centro, y de forma muy específica al Plan

de Convivencia, por otro lado, es importante contar con un Plan de Igualdad en los centros educativos y con una persona responsable en Coeducación que supervise, coordine y promueva todas las actuaciones.

### **Socialización igualitaria sin sesgos de género. Cuidado con el currículum oculto**

La socialización es la herramienta más efectiva y sutil para la pervivencia de la ideología patriarcal. Desde que llegamos al mundo ya convivimos con construcciones sociales prediscursivas, más o menos cambiantes, del modelo de masculinidad dominante (BONINO, 2002) y del modelo de feminidad desde el estatus de la clase subordinada de las mujeres (JEFFREYS, 2021). El proceso de socialización no es neutral, ya que tiene la clara intención de mantener un orden social en el que las mujeres siguen siendo objeto de opresión y violencia sistemática. Mandatos, valores, prácticas, expectativas de vida, imaginarios y discursos repetitivos y congruentes (FERRER Y BOSCH, 2013) forman parte de un proceso de socialización que se naturaliza dificultando cualquier cuestionamiento por bien argumentado que esté.

Desde la escuela también se transmiten valores, normas y mandatos sexistas, aunque no siempre se tenga la intención de hacerlo. La transmisión de gran parte de estereotipos y roles de género se hace a través del currículum oculto, es decir, todo lo que se aprende en la escuela de manera simbólica, interpersonal e inconsciente. Como agente socializador desde los primeros años de vida, los centros educativos son espacios en los que se socializa a través de lo que se dice y se hace. Conocer el origen, ir a la raíz y analizar de forma crítica cómo se articula el proceso de socialización para el mantenimiento de la desigualdad estructural desde que niñas y niños llegan al mundo, es vital para educar en igualdad. El género, como construcción social y estructura de poder, sigue siendo una

herramienta de opresión para niñas y mujeres a lo largo de sus vidas. El desmantelamiento de discursos, imaginarios, idearios, prácticas y comportamientos sexistas desde infantil es clave para la interiorización de la coeducación dentro y fuera de las aulas, y para ello se hace imprescindible analizar de forma permanente las actitudes sexista que se desarrollan en el centro educativo a través del currículum oculto y de las relaciones que establecemos en el centro, por ejemplo, al dirigirnos de forma diferente a los niños y a las niñas, transmitir estereotipos de género a través de nuestro comportamiento de forma diferenciada como agentes educativos, etc.

### **Comunicación no sexista**

Nombrar y mirar la realidad, teniendo en cuenta que las mujeres y las niñas también habitan en ella, es el primer paso para una comunicación no sexista. Hablamos como pensamos, y el patriarcado también se cuela en nuestra forma de nombrar el mundo. El lenguaje no es neutro. Nombrar a mujeres y niñas facilita la creación de imaginarios libres de sexismo y androcentrismo en el alumnado. Las niñas tienen derecho a ser nombradas y representadas como sujetos, no como objetos. La representación equilibrada y no estereotipada de mujeres, niñas, niños y hombres en las imágenes; el uso interiorizado del lenguaje hablado y escrito no sexista en todos los niveles educativos o la creación de espacios para el análisis crítico y reflexión colectiva sobre el impacto de la representación cosificada de niñas y mujeres en los contenidos audiovisuales que se consumen a diario, son estrategias fundamentales para una comunicación igualitaria y respetuosa.

Es importante revisar toda la comunicación escrita del centro, la normativa, la comunicación con las familias, circulares, carteles, sala de profesorado, cómo se nombran los espacios (bibliotecas, laboratorios, etc.) para que las mujeres y las niñas estén presentes en esa comunicación asegurando el uso del lenguaje no

sexista. A su vez, evitar en la comunicación oral cotidiana con el alumnado expresiones estereotipadas como por ejemplo “dile a tu mamá que te lave el chándal” o “Venga...dos chicos fuertes que me ayuden a mover esta mesa”.

### **Genealogía de las mujeres desde una perspectiva feminista.**

El ocultamiento y la negación del legado cultural mujeres a lo largo de la historia es una estrategia patriarcal por excelencia. El androcentrismo se cuele en todos los ámbitos de nuestra sociedad y la escuela no se queda al margen. De una manera u otra, la mirada androcéntrica en la que lo masculino es universal y lo femenino se queda en los márgenes de la irrelevancia sigue siendo una realidad. Valorar y visibilizar las aportaciones de las mujeres como creadoras de conocimiento deben ser objetivos de una escuela coeducadora. El alumnado tiene derecho a conocer la genealogía de mujeres que creó cultura y pensamiento para ampliar referentes y expectativas de vida en las niñas, y para que los niños aprendan a reconocerlas como sujetos e iguales.

Para ello es importante revisar el currículum y los libros de textos utilizado para asegurarnos de que no contengan imágenes, lenguaje o contenidos sexistas; elegir el contenido que aporten el conocimiento de las mujeres y hombres; incluir el análisis crítico de todos aquellos obstáculos que han habido para la igualdad de género a lo largo de la historia; crear una biblioteca de aula y de centro, que incorpore libros sobre la historia de las mujeres, biografías y manuales de investigación; enseñar la historia del feminismo y la lucha por los derechos de las mujeres en los contenidos de las asignaturas; introducir en las asignaturas saberes cotidianos, es decir, saberes conectados a lo que ocurre en la vida real y a la necesidad de que lo hagan mujeres y hombres; utilizar metodologías activas y participativas en las que las alumnas y alumnos construyan el conocimiento, por medio de la investigación y el trabajo en equipo.

### **Corresponsabilidad y autonomía personal.**

Uno de los efectos más directos de la separación sexual de los espacios simbólicos en la socialización, es su impacto en las expectativas vidas de niñas y niños. El juego en la infancia es una herramienta fundamental para el aprendizaje de valores, normas, habilidades sociales, destrezas y saberes. El proceso de socialización diferencial limita la libertad de aprendizaje determinando qué juegos y juguetes son más aptos o adecuados en función del sexo. El espacio del trabajo doméstico y de cuidados sigue siendo un espacio muy feminizado y desvalorizado, y es el espacio simbólico por excelencia en la socialización de las niñas. Educar en la corresponsabilidad y en la autonomía personal desde una mirada coeducativa pasa por desterrar la idea sexista de que existen juguetes de niñas o juguetes de niño.

Desde la escuela y con el apoyo de las familias, se debe valorar y visibilizar la importancia del trabajo doméstico y de cuidados invitando a niños y niñas a responsabilizarse de forma igualitaria del mantenimiento y cuidado de los espacios que comparten. El alumnado debe contar con herramientas de análisis crítico de sus realidades para que se conviertan en agentes sociales de cambio dentro y fuera de las aulas. Educar y formar a generaciones de mujeres y hombres que comparten derechos y responsabilidades en igualdad de condiciones es uno de los objetivos de la Coeducación.

### **Uso igualitario (y seguro) de los espacios físicos y simbólicos.**

La separación física y simbólica de los espacios desde una jerarquía sexual que valora de forma asimétrica el espacio público (masculino) y privado (femenino) forma parte del itinerario de la socialización de niñas y niños. La ocupación de espacios centrales y relevantes; el uso hegemónico de espacios simbólicos (espacio visual y sonoro) y la sobrevaloración de los espacios masculinizados son prácticas

muy comunes de la socialización de los niños desde edades muy tempranas. Las niñas son educadas para ocupar el menor espacio posible a través de juegos menos dinámicos, normas más severas sobre cómo deben comportarse, moverse y sentarse o de reglas no escritas sobre cómo ocupar el espacio marginal que se les deja para no molestar a los chicos.

Las escuelas deben incorporar el principio de igualdad en el uso y disfrute de los espacios para que niñas y niños puedan convivir de forma segura y pacífica. Romper dinámicas discriminatorias; abrir espacios comunes para que el alumnado pueda jugar o aprender de forma colectiva y cooperativa; facilitar herramientas para la identificación y erradicación de situaciones abusivas de poder entre el alumnado y fomentar la presencia equilibrada de niñas y niños en todos los espacios de participación son estrategias coeducativas muy útiles para la construcción de una escuela coeducativa.

Es importante fomentar la participación equilibrada en los juegos de niños y niñas fomentando los grupos mixtos y vigilar que los espacios sean ocupados de forma segura y equilibrada por niños y niñas, como son los patios de recreo.

### **Coeducación emocional para una afectividad igualitaria.**

La construcción de los afectos desde una mirada igualitaria en la infancia es una premisa para prevenir la violencia contra mujeres y niñas. Coeducar en lo emocional desde una afectividad igualitaria pasa por crear relaciones afectivo-sexuales basadas en la igualdad, la empatía, el respeto, la diversidad, el deseo mutuo, la independencia emocional, la libertad, y el buen trato. Educar en igualdad es clave para la prevención de la violencia sexual desde la infancia para que niñas y niños sepan identificar cuando son víctimas de agresiones sexuales y que puedan contar con un espacio seguro para nombrarla. Crear relaciones sanas y libres de sexismo también pasa por generar dinámicas de respeto y escucha activa entre el

propio profesorado y para con el alumnado, No sólo se coeduca con la palabra, muchas prácticas, actitudes y comportamientos machistas, más o menos inconscientes, forman parte del currículum oculto que puede tener un gran poder de asimilación.

### **Orientación y Vocación**

Niñas y niños crean sus expectativas de vida marcadas por una socialización diferencial que coarta su libertad de elección, al dirigir sus miradas a espacios simbólicos y ámbitos profesionales con un claro sesgo de género. Es así como la socialización limita la elección del propio camino a seguir al no facilitar el desarrollo de potencialidades, vocaciones y saberes de niñas y niños cuando se socializan a través del juego o la observación. Las personas responsables de la orientación educativa deben facilitar al alumnado información para la elección de opciones personales, académicas y profesionales libres de estereotipos y roles sexistas. Desde el departamento de orientación se debe analizar, no sólo el contexto psicosocial del alumnado, sino también tener en cuenta la variable sexo, para profundizar en el impacto de la socialización en las vidas y en las elecciones personales de niños y niñas que estarán atravesadas por una cultura patriarcal y que no siempre se percibe. Se trata de hacer visible lo invisible, de facilitar caminos escondidos que la socialización oculta, ofrecer experiencias, alternativas e información de manera igualitaria y de promover la independencia personal y económica del alumnado en igualdad de derechos y oportunidades.

### **Prevención y actuación frente a la violencia estructural contra las mujeres.**

Un centro educativo tiene que ser un espacio seguro y libre de violencia. Niñas y niños tienen derecho a transitar por espacios físicos y simbólicos desde la seguridad, el bienestar y la igualdad. La identificación de mecanismos estructurales que perpetúan la desigualdad

entre niñas y niños (lenguaje sexista, androcentrismo, discurso de la inferioridad de las niñas, cosificación, valoración asimétrica, permanencia de roles y estereotipos sexuales...) es una premisa para su desarticulación. El profesorado debe tener una formación cualificada en coeducación para que pueda identificar, prevenir y actuar contra la violencia masculina que se ejerce sobre niñas y mujeres de forma estructural. Además, debe contar con el respaldo de normativas, instituciones educativas y otros de agentes sociales que faciliten la prevención y la erradicación de la violencia contra las mujeres junto con otras opresiones como la raza o la clase social.

### Formación del profesorado

Un profesorado sensibilizado, comprometido y formado en coeducación es clave para la construcción de una escuela coeducativa. La formación en coeducación debe ser obligatoria, cualificada y continuada en el tiempo para que el profesorado cuente con herramientas de análisis crítico y con argumentarios muy sólidos frente a negacionistas y resistencias que dificultan la igualdad en las aulas. No obstante, no podemos pasar por alto, que la coeducación ya debería ser un eje vertebrador en la propia universidad que forma al alumnado que se convertirá en el profesorado del futuro. Contar con un buen itinerario formativo a mano de especialistas que formen al profesorado en torno a los ejes fundamentales (marco teórico y normativo de la coeducación, socialización igualitaria, comunicación no sexista, acción tutorial desde una perspectiva coeducativa, coeducación afectivo-sexual...) es una estrategia que debería ser de obligado cumplimiento desde las instituciones educativas. La creación de redes de intercambios de experiencias, proyectos coeducativos con impacto o buenas prácticas validadas entre centros educativos, puede ser otra estrategia formativa que genere sinergias en la comunidad educativa y trascienda los límites de la escuela incorporando a otros agentes sociales.

## Reflexiones finales

Una sociedad marcada por la desigualdad estructural entre mujeres y hombres es una sociedad abocada al fracaso. Que niños y niñas crezcan en un sistema que no les garantiza el derecho a vivir en igualdad, es un síntoma evidente de la degradación sistemática y sistémica que sufre una sociedad que genera mecanismos de opresión y violencia contra mujeres y niñas. La escuela debe ser un lugar seguro para todas las niñas y niños. Hay que desterrar la idea de que la escuela es un espacio neutro e impermeable a la cultura en la que nace. Los centros educativos replican el modelo de sociedad hegemónico de forma más o menos conscientes, y con ello perpetúan la cultura patriarcal desde los primeros niveles educativos. El esfuerzo y la voluntariedad de docentes que coeducan día a día no es suficiente para cambiar estructuras, aunque puedan crear cambios importantes y significativos en su entorno inmediato. Está claro que un cambio estructural requiere de la implicación y la acción del resto de agentes sociales, sobre todo, de políticas públicas con perspectiva feminista que blinden la coeducación desde el obligado y efectivo cumplimiento.

Nuestra propuesta de incluir una perspectiva coeducativa en la escuela favorece un cambio estructural en el sistema para la creación de una ciudadanía participativa, justa y comprometida con la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Una escuela que no educa en igualdad educa en la desigualdad. Una escuela coeducativa genera cambios sociales dentro de las aulas que trascienden sus límites, porque la comunidad educativa y, en especial, el alumnado se convierte en un agente social de cambio que coeduca más allá de la escuela y cambia mentalidades. La coeducación es una forma de mirar el mundo y una ética de vida que es clave para desarticular estructuras obsoletas que siguen perpetuando la desigualdad y la violencia estructural contra las mujeres a nivel global.

## REFERENCIAS

- AMORÓS, C. Dimensiones de poder en la teoría feminista. **Revista Internacional de Filosofía Política**, Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa México, n. 25, p. 11-34, 2005.
- BALLARÍN DOMINGO, P.; IGLESIAS GALDO, A. Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. **Historia de la educación**: revista interuniversitaria, v. 37, p. 37-67, 2018.
- BALLARÍN DOMINGO, P. **La educación de las mujeres en la España contemporánea**. Madrid: Síntesis, 2001.
- BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal, 1996.
- BONINO, L. Masculinidad hegemónica e identidad masculina. **Dossiers Feministas**, 6. Seminario de Investigación Feminista de la Universitat Jaume I de Castellón, p. 7-36, 2002.
- COLÁS BRAVO, M. P.; BOLAÑOS MUÑOZ, L. M. Educación Inclusiva en género: aplicaciones en la práctica. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 1, n. 3, p. 61-77, 2010.
- DEL PINO TORTONDA, A.; GALEANO, E. B.; CORREA, R. D. L. A. G. Hacia una escuela inclusiva: perspectiva de género y literatura. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, v. 3, n. 1, p. 66-76, 2019.
- FERRER, V.; BOSCH, E. Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Universidad de Granada, v. 17, n. 1, p. 105-122, 2013. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350008.pdf> Acceso en: 10 feb. 2023.
- GUERRA GARCÍA, M. La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia. En FLECHA, C.; NÚÑEZ, M. (Eds.) **La educación de las mujeres: nuevas perspectivas**. Sevilla: Universidad de Sevilla – Secretariado de Publicaciones, 2001, p. 133-140.
- INSTITUTO DE LA MUJER. **Guía de Coeducación**: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Madrid: Ministerio de Igualdad – Gobierno de España, 2008.
- JEFFREYS, S. **Ensayos sobre políticas sexuales**. Sevilla: Labrys Editorial, 2021.
- NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de Derechos Humanos**, 1948. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> Acceso en: 21. 12. 2022.
- NACIONES UNIDAS. **Informe de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing**, 1995. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women> Acceso en: 28 mar. 2023.
- OTERO-GUTIÉRREZ, G.; CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, R.; RODRÍGUEZ-CASADO, R. Educación y Género: Estrategias coeducativas para educar en igualdad. En PÉREZ DE GUZMÁN, V.; TERRÓN-CARO, M.T. (coords.) **Educar para construir sociedades más inclusivas**. Retos y claves de futuro. Madrid: Editorial Narcea, 2021, p. 29-50.
- PONFERRADA ARTEAGA, M. **Guia per a la introducció de la perspectiva de gènere en la docència**. Universidad Autónoma de Barcelona – Observatorio para la Igualdad, 2017. Disponible en <https://ddd.uab.cat/record/177328?ln=ca&ln=ca> Acceso en: 15 ene. 2023.
- RUIZ, C. Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. **ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas**, v. 2, n. 1, p. 166-191, 2017.
- SINISI, L. Integración o Inclusión escolar ¿un cambio de paradigma? **Boletín de Antropología y Educación**, v. 1, n. 1, p. 11-14, 2010.
- SUBIRATS, M. De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. **RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 9, n. 1, p. 22-36, 2016. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401> Acceso en: 20 nov. 2022.
- SUBIRATS, M. **Educar a las mujeres**. La construcción de la mirada coeducativa. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2021.
- SUBIRATS, M.; TOMÉ, A. **Balones fuera**. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Madrid: Editorial Octaedro, 2007.
- TORREJÓN, B. S.; CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, R. La inclusión de la perspectiva de género a través de los ODS en la formación inicial del profesorado. En: **Los Objetivos de Desarrollo Sostenible**: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales. Barcelona: Octaedro, 2021, p. 31-50.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima,

octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. **“La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”**. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf) Acceso en: 15 oct. 2022.

URRUZOLA, M. J. **Guía para chicas 2**. Cómo prevenir y defenderte de agresiones. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer; Bilbao: Maite Canal Editora, 2009.

VALCÁRCEL, A. Qué es y qué retos plantea el Feminismo. **Urbal red12mujerciudad**. Diputación de Barcelona, 2004. Disponible en: <https://valcarcelamelia.files.wordpress.com/2015/07/que-es-y-que-plantea-el-feminismo.pdf> Acceso en: 15 nov. 2022.

*Recebido em: 20/01/2023*  
*Aprovado em: 24/02/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUÇÃO E DESCONTINUIDADE

*Carlos A. Diniz Junior\**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0002-4420-3403>

*Saraa César Mól\*\**

*Centro Universitário Celso Lisboa*

<https://orcid.org/0000-0001-8413-3625>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de uma ação indutora do governo federal, materializada por meio do Programa Mais Educação (PME), e de sua ausência nas matrículas em tempo integral no ensino fundamental no País. Tendo por referência pesquisa de cunho quanti-qualitativo, empregou-se a pesquisa documental e bibliográfica, bem como dados extraídos do Censo Escolar. Entre os resultados, destaca-se que o PME se constitui como uma ação indutora de políticas de educação em tempo integral e como estratégia para o enfretamento das desigualdades educacionais. Todavia, foi identificado que o repasse de recursos financeiros não considerou as desigualdades presentes nas instâncias subnacionais e, além disso, a ausência de uma articulação, por parte da União, que levasse em conta as especificidades da educação escolar e as singularidades regionais e locais contribuiu para a diminuição das matrículas em tempo integral e para a descontinuidade desta política no país.

**Palavras-chave:** Programa Mais Educação; Indução de Políticas; Descontinuidade.

## ABSTRACT

### PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUCTION AND DISCONTINUITY

This work aims to analyze the effects of an inductive action by the federal government, materialized through the Programa Mais Educação (PME), and its absence, in full-time enrollments in the country. Using quantitative and qualitative research as a reference, based on documentary research, bibliographic research and data extracted from the School Census. Among the results, it is highlighted that the PME constitutes an action that induces full-time education policies and as a strategy to face educational inequalities. However, it was identified that the transfer of financial resources did not consider the inequalities present in the subnational instances and, in addition, the absence of an articulation, on the part of the Union – that considered the specificities of school education and

\* Doutor em Educação (PPGEdu/UNIRIO). Professor Adjunto na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro – RJ, BR. E-mail: [carlos.diniz@unirio.br](mailto:carlos.diniz@unirio.br)

\*\* Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário Celso Lisboa. Rio de Janeiro – RJ, BR. E-mail: [saraa\\_mol@ymail.com](mailto:saraa_mol@ymail.com).

the regional and local singularities – contributed to the decrease in full-time enrollments and the discontinuation of this policy in the country.

**Keywords:** Programa Mais Educação; Policy induction; Discontinuity.

## RESUMEN

### PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUÇÃO Y DISCONTINUIDAD

Este trabajo tiene como objetivo analizar los efectos de una acción inductora del gobierno federal, materializada a través del Programa Mais Educação (PME), y su ausencia, sobre las matrículas de tiempo completo en la educación básica en el país. Con base en investigaciones cuantitativas y cualitativas, se utilizó investigación documental y bibliográfica, así como datos extraídos del Censo Escolar. Entre los resultados, se destaca que el PME se constituye como una acción inductora de políticas educativas de tiempo integral y como una estrategia para el enfrentamiento de las desigualdades educativas. Sin embargo, se identificó que la transferencia de recursos financieros no consideró las desigualdades presentes en las instancias subnacionales y, además, la ausencia de una articulación, por parte del Estado - que consideró las especificidades de la educación escolar y las regionales y singularidades locales- contribuyeron a la disminución de la matrícula de tiempo completo y al cese de esta política en el país.

**Palabras clave:** Programa Mais Educação; Inducción de políticas; Descontinuidad.

## Introdução

Este artigo objetiva analisar os efeitos de uma ação indutora do governo federal, materializada por meio do Programa Mais Educação (PME), e de sua ausência, nas matrículas em tempo integral no ensino fundamental no País. Para tal, alicerçado em diversas pesquisas (LECLERC; MOLL, 2012; BRASIL, 2013a; GUILAR-  
DUCCI, 2019), parte da compreensão de que o PME, instituído no âmbito do governo federal, configurou-se como uma política indutora voltada para a ampliação da jornada escolar para o tempo integral, numa perspectiva da educação integral contemporânea<sup>1</sup>. Adicionalmente, a partir dos estudos de Moll (2014), Bernado e Christovão (2016) e Mendonça (2017), sustenta-se no entendimento de que o PME, por meio do aumento na carga horária diária dos estudantes e da oferta de diversas atividades educativas, buscava se configurar como uma

estratégia voltada para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais, historicamente presentes no contexto educacional brasileiro.

Além disso, este estudo apoia-se também na ideia de que as políticas educacionais, inseridas na tensa relação entre o “estado de vir a ser, de foi ou nunca foi e não totalmente” (BALL, 1994, p. 16), produzem efeitos sobre determinados grupos sociais, devendo ser analisadas considerando os possíveis impactos e interações com as desigualdades (MAINARDES, 2006). Nesse contexto, tais políticas, ao operarem sobre determinada(s) desigualdade(s), pode(m) contribuir para o desvelamento de outra(s) no âmbito dos sistemas escolares (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Com vistas a contribuir para um melhor entendimento deste trabalho, é necessário distinguir a educação integral da educação em tempo integral, uma vez que tais compreen-

<sup>1</sup> Em que há uma maior integração entre a escola e seu entorno, assumindo ela funções para além das estritamente pedagógicas, num caráter de proteção social (COELHO, 2014)

sões não são consideradas sinônimas nem, necessariamente, estão articuladas. Assim, compreende-se a educação integral como uma concepção de educação que considera a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões (COELHO, 2009), estabelecendo uma articulação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens da vida social, a partir do envolvimento de diversos atores e do território no qual esses sujeitos estão inseridos (LEITE; 2012). Já a educação em tempo integral está relacionada ao quantitativo mínimo de sete horas diárias de atividades educativas ofertadas aos estudantes, sob a responsabilidade da escola, conforme apontado em ordenamentos normativos, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001) e o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

Assim, de modo a dar consecução ao referido objetivo, este trabalho, de cunho quanti-qualitativo (MINAYO; SANCHES, 1993), toma por base a pesquisa documental, na qual é dado especial destaque aos ordenamentos que regulamentaram e organizaram o PME (BRASIL, 2007a, 2010a) e aos Manuais Operacionais da Educação Integral (BRASIL, 2008a, 2009a, 2012a, 2013b, 2014b) – doravante chamados de Manuais. Os documentos foram coletados no site oficial do Ministério da Educação (MEC). Na pesquisa bibliográfica, que consiste na busca por diferentes estudos e produções científicas acerca do objeto de estudo (OLIVEIRA, 2007), foram utilizados referenciais teóricos que abordam a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011; COELHO, 2009; COELHO; HORA, 2011; LEITE, 2012; MOLL, 2014), em especial aqueles que tratam do Programa Mais Educação (COSTA, 2018; LECLERC; MOLL, 2012; MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020; MÓL, 2020).

Também foram utilizados dados acerca das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, referentes ao período de 2008<sup>2</sup> a 2021.

2 A opção por iniciar a série histórica no ano de 2008 deve-se pelo fato de que o PME foi criado no ano de 2007 e implementado no ano de 2008.

Tais dados foram extraídos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na aba resultados do Censo Escolar, e posteriormente organizados e analisados.

O artigo está organizado em três seções além da presente introdução. Na primeira seção o Programa Mais Educação é apresentado e contextualizado como indutor de políticas de ampliação da jornada escolar e como política de enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais. Na segunda seção é analisado o contexto da indução no âmbito do PME e seus desdobramentos em relação ao número de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental. Por fim, as considerações finais resgatam as principais reflexões e análises do estudo, além de suas implicações para o contexto da educação.

## A Educação em Tempo Integral no Programa Mais Educação

Recomendações editadas por organismos internacionais – especialmente aquelas direcionadas à América Latina e Caribe, no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – expressa(ram) consenso sobre o potencial da ampliação da jornada escolar diária dos estudantes, enquanto estratégia voltada para o enfrentamento das desigualdades educacionais presentes em diferentes territórios e para a proteção social das camadas mais vulneráveis da população (UNESCO, 1996). Nesse sentido, alguns documentos editados pela Unesco se constituíram como estratégia para legitimar a necessidade da ampliação da jornada escolar nos países e, ainda, para influenciar a elaboração de políticas com este objetivo (DINIZ JÚNIOR, 2020a).

No caso brasileiro, na década de 1990, o governo federal empreendeu duas “tentativas de implementação de programas de educação integral e(m) tempo integral” (COSTA, 2019, p. 143), a saber: o Programa Minha Gente (PMG)

(BRASIL, 1991a), no governo Collor, e, na sequência, o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) (BRASIL, 1993), no governo Itamar Franco. Na prática, com adequações às orientações do novo governo que se iniciava, o Programa Minha Gente foi substituído pelo PRONAICA. Embora ambos os programas fossem integrados por escolas de tempo integral – os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) –, tais escolas não constituíam os seus principais objetivos, mas apenas o “lócus para o alcance de objetivos sociais mais amplos” (BRASIL, 1991b, p. 2).

Embora o governo federal tivesse desenvolvido tais experiências, o ordenamento jurídico nacional vinculado à Educação Básica pública não contava, à época, com determinações associadas à ampliação da jornada escolar. Foi em meio a um cenário nacional que já contava com a presença dos CIACs e dos CAICs que, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu que a jornada escolar no Ensino Fundamental seria progressivamente ampliada para além das quatro horas de efetivo trabalho, na direção do tempo integral (BRASIL, 1996, Art. 34, §2º). Se, por um lado, a LDBEN avançou por trazer a educação em tempo integral à discussão nacional, por outro, na ocasião, não definiu a extensão dessa jornada escolar, possibilitando a emergência de diferentes interpretações sobre suas possíveis métricas.

Foi no ano de 2001 que o Plano Nacional de Educação 2001-2010 dimensionou a educação em tempo integral para, ao menos, sete horas diárias de atividades escolares (BRASIL, 2001). Ao indicar a prioridade do atendimento em tempo integral para as crianças das camadas sociais mais vulneráveis (BRASIL, 2001), o Plano sinalizou atenção à proteção social, revelando consonância com documentos internacionais da Unesco já apontados neste estudo. De acordo com o Plano, a oferta do atendimento em tempo integral constituiria “[...] um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e

ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 18). Ao destacar, de forma recorrente, “a questão da pobreza como um possível impedimento ao desenvolvimento do educando, [o PNE] menciona em seu texto aspectos que inter-relacionam proteção social e tempo integral” (SILVA, 2018, p. 81), de cuja conjugação depreende-se, no âmbito daquele Plano, que resulte possível estratégia para o enfrentamento das desigualdades – fim para o qual, não podemos deixar de considerar, apenas a oferta da educação em tempo integral não é suficiente.

Importante contextualizar a função atribuída à escola no contexto dos ajustes funcionais ao capitalismo, que em seu contexto de crise, no final da década de 1990, compreendia a educação escolar como estratégia para o alívio da pobreza (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006), não para o seu enfrentamento, visando ao conformismo social (MOTTA, 2009). Não podemos deixar de considerar que a ampliação da jornada escolar com qualidade compõe histórica reivindicação das camadas populares, mas sua relação com o enfrentamento das desigualdades precisa ser acompanhada de problematizações acerca dos autores e conteúdo das propostas, de suas intencionalidades políticas-pedagógicas e das condições para sua materialização.

Apesar do explícito apontamento de ampliar a jornada escolar dos estudantes, na perspectiva da educação em tempo integral, o país vivenciou um hiato entre os anos de 1995 (término do PRONAICA) a 2007 (início do PME) em relação a políticas nacionais com esta finalidade, sendo possível perceber, conforme aponta Diniz Júnior (2020b), que no referido período as instâncias subnacionais engendraram esforços e políticas próprias para o alcance daquilo que fora apontado na LDBEN (BRASIL, 1996) e no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001).

Em 2007 o governo federal criou o Programa Mais Educação (PME) que, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) e regulamentado pelo De-

creto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010a), teve 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” (BRASIL, 2010a, Art. 1º). Apesar de esses dois ordenamentos não trazerem, *ipsis verbis*, a expressão “desigualdades educacionais”, o combate a elas pode ser depreendido, por exemplo, da sua finalidade de 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” (BRASIL, 2007a, Art. 2º, Inciso II), o que não necessariamente revela uma educação integral com qualidade.

A preocupação com os baixos desempenhos dos estudantes na Prova Brasil – percebidos como uma das influências para a criação do PME (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020) – reforça o argumento de que o combate às desigualdades educacionais constituiu propósito do Programa. Além disso, o próprio Decreto nº 7.083/2010 determinou como finalidade do PME “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” (BRASIL, 2010b, Art. 1). Ao possibilitar aos alunos do Ensino Fundamental um maior tempo na/com a escola, com vistas a oportunizar um conjunto de atividades educativas às quais, fora dela, provavelmente não teriam acesso, o PME não apenas focalizou o proposto enfrentamento das desigualdades educacionais, como também preconizou como uma de suas principais estratégias a ampliação da jornada escolar para o tempo integral.

Importante considerar que a qualidade das atividades é fator determinante para tal enfrentamento, a despeito da reprodução das desigualdades. Ademais, há de se problematizar a serviço de que o conjunto de atividades

se coloca: de uma educação integral, ou como estratégia para melhoria da aprendizagem em áreas avaliadas na Prova Brasil? Tal questionamento é relevante porque, contemporaneamente à década em questão, localizamos um discurso que não contextualiza a pobreza no âmbito das relações produtivas, mas antes veicula a ideia de que a educação é capaz de tirar os sujeitos daquela situação e que uma educação ineficaz, com baixos resultados, não gera condições para a sua superação. Trata-se de uma educação eficiente para o alívio da pobreza, que acaba cumprindo um papel de conformadora frente às desigualdades sociais (ZANARDINI, 2014).

No que tange ao PME, a análise dos Manuais do PME (BRASIL, 2008a, 2009a, 2010b, 2011a, 2012a, 2013b, 2014b) possibilitou identificar dois grandes eixos de ação do Programa para com o proposto enfrentamento às desigualdades educacionais sob a égide da proteção social dos mais vulneráveis, quais sejam: 1. a oferta de atividades educativas (no contraturno escolar); e 2. a articulação de políticas públicas. A conjugação desses dois eixos resultou em estratégia para o “duplo desafio – educação/proteção” (BRASIL, 2009a, p. 17), inserindo-se no contexto das políticas redistributivas de combate à pobreza e à vulnerabilidade social (CARVALHO; RAMALHO; SANTOS, 2019). É importante sinalizar que para ir ao encontro desse duplo desafio é necessário considerar a qualidade das atividades ofertadas, bem como o efetivo comprometimento dos programas com a educação/proteção.

Em relação às atividades educativas, o PME, instituído sob a perspectiva das Cidades Educadoras, compreendia a educação como responsabilidade de toda a comunidade, de modo a romper com a ideia da aprendizagem como obrigação exclusiva da escola, reforçando o entendimento de que ela se dá em diferentes espaços, no contexto do território educativo (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011). Nesse sentido, o PME propunha a reorganização das atividades educativas de modo a articular os

saberes escolares – percebidos como aqueles socialmente construídos e valorizados – com os saberes comunitários e locais.

De modo a dar consecução a essas atividades, o PME estava organizado por meio de macrocampos relacionados à ampliação da formação dos estudantes, os quais incluíam atividades de acompanhamento pedagógico, cultura e promoção da saúde, entre outras voltadas para a sua formação integral (LECLERC; MOLL, 2012). Essa reorganização e articulação das atividades educativas com o território evidenciou que o referido Programa, ao menos em termos formais, não estava focado exclusivamente na ampliação da jornada escolar para o tempo integral, mas também na busca da efetivação de uma perspectiva de educação integral para os sujeitos envolvidos. Cumpre problematizar se o compartilhamento de responsabilidade com a comunidade integra uma proposta pedagógica consistente para uma educação integral ou se consiste em artimanha neoliberal de desresponsabilização do Estado para com a educação – especialmente considerando a previsão do desenvolvimento das atividades no âmbito dos referidos macrocampos pela ação voluntária de monitores<sup>3</sup>.

A necessidade da articulação de políticas públicas já estava determinada na Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a), segundo a qual o PME teria por objetivo “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal [...]” (BRASIL, 2007a, Art. 1º). Por sua vez, o Decreto nº 7.083/2010 estabeleceu como princípio da educação integral, no âmbito do PME, “a integração entre as políticas educacionais e sociais [...]” (BRASIL, 2010a, Art. 2º, Inciso III). Assim, partindo do entendimento de que as palavras carregam consigo

intencionalidades, da Portaria Interministerial nº 17/2007 para o Decreto nº 7.083/2010, a relação do PME com as políticas educacionais e sociais avançou da condição de “articulação” para “integração”, deixando de se constituir em uma simples ligação ou união para se estabelecer como uma possibilidade de articulação.

Assim, o avanço – evidenciado no ordenamento normativo – da compreensão da relação do PME com as políticas educacionais e sociais foi sendo, simultaneamente, expresso nos Manuais, passando, por exemplo, a influenciar diretamente não só os critérios para a adesão ao Programa, como também a sua organização em nível local, agregando, progressivamente, um conjunto maior de dispositivos intersetoriais (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020). Considera-se que o PME não apenas se organizou por meio da integração de/com tais políticas, como também procurou consolidar-se como indutor dessa integração nos contextos locais, de tal forma que, tendo como origem a educação em tempo integral, o destino estava localizado – especialmente, mas não exclusivamente – na busca pelo enfrentamento das desigualdades educacionais.

A implementação do PME se deu em meio às disputas inerentes aos movimentos de (des) articulações políticas de nosso país. Estudos apontam diferentes contradições e tensões no âmbito do Programa, relativas à influência de organismos internacionais na sua elaboração (DINIZ JÚNIOR, 2017), ao papel da agenda empresarial brasileira no contexto de sua criação (COSTA, 2018), ao “mito da integralidade formativa” proposto e seu funcionamento como uma “camomila dos excluídos<sup>4</sup>” (MÓL, 2020) e/ou à qualificação dos profissionais que atuavam no Programa (COELHO; HORA, 2011). Fato é que, mesmo diante de tais questões, o PME, no contexto de alguns estudos e pesquisas, é apontado como a estratégia indutora de

3 A atuação dos monitores estava respaldada pela Lei nº 9.608/1998 (BRASIL, 1998), que trata do serviço voluntário no Brasil. Contudo, é importante sinalizar a fragilidade do vínculo de trabalho destes educadores, bem como a ausência da necessária formação para atuar nas atividades ofertadas por meio do PME.

4 Nessa ótica, a educação integral e(m) tempo integral proposta no âmbito do PME está associada à função de conformismo social atribuída à escola no contexto dos ajustes neoliberais no novo milênio e, nesse sentido, a educação integral configura um “mito” (MÓL, 2020).

educação em tempo integral (BRASIL, 2013a; LECLERC; MOLL, 2012, p. 102; GUILARDUCCI, 2019), desenvolvida, ou não, na perspectiva da educação integral, reivindicação histórica das camadas populares.

Destaca-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que tem como uma de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2014a, Art. 2º, Inciso III), reúne, de forma inédita, na sua organização – voltada para o enfrentamento deste entre outros desafios presentes no contexto da educação nacional –, meta específica direcionada para a educação em tempo integral. Elaborado em um período em que o PME passava por um vertiginoso crescimento no país, o PNE estabeleceu que, até o final do decênio da sua vigência, o tempo integral deverá abarcar, no mínimo, 25% das matrículas da educação básica, devendo envolver, ao menos, 50% das escolas públicas (BRASIL, 2014a, Meta 6). Importante observar que a escrita da Meta 6 não só contou com a colaboração de integrantes do MEC (MOLL, 2014), como também com a experiência do PME, que influenciou na elaboração das estratégias associadas a essa meta (COELHO; ROSA; SILVA, 2018). Naquele contexto político, o PME não apenas se consolidou como estratégia federal de indução da educação em tempo integral junto aos entes subnacionais, mas, também, como possibilidade de alcance da Meta 6 estabelecida no PNE 2014-2014, uma vez que sua operacionalização oportunizava que as instâncias subnacionais ofertassem a educação em tempo integral, de modo a irem ao encontro do referido Plano.

## O PME no contexto da indução de políticas de educação integral em tempo integral: resultados e discontinuidades

O PME foi operacionalizado pelo MEC por repasse de recursos financeiros para as escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na

Escola (PDDE), articulado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esta estratégia de transferência de recursos por parte da União está relacionada ao contexto da indução de políticas por aporte financeiro, no qual a União, a partir de objetivos e critérios, estabelece orientação para a articulação dessa política e, para isso, o repasse de recursos financeiros (GUILARDUCCI, 2019).

Para este repasse era considerado o número de estudantes atendidos pelo Programa, de modo que as instâncias subnacionais, com realidades distintas e desiguais, desde que atendendo ao mesmo número de pessoas, recebiam o mesmo montante de recursos para a execução do PME. Esse elemento aponta que o FNDE não considerava as desigualdades locais para o repasse de recursos (GUILARDUCCI, 2019). Apesar da vulnerabilidade social ser um critério para a adesão ao PME, esta não se convertia em critério para o repasse de recursos numa perspectiva equitativa, que considerasse as especificidades dos contextos para materialização do Programa.

Além deste componente, Guilarducci (2019) aponta o aporte técnico como um elemento articulado ao aporte financeiro no contexto da indução. No âmbito do primeiro, podemos destacar a elaboração de materiais editados pelo MEC, a exemplo dos Manuais (BRASIL, 2007c, 2008a, 2009a, 2010b, 2011a, 2012a, 2013b, 2014b), que orientaram a operacionalização do programa tanto no que tange às secretarias de educação, como às escolas (GUILARDUCCI, 2019).

Nesse sentido, compreende-se que tais elementos da indução de políticas presentes no PME – aporte financeiro e técnico – estão em consonância com o papel da União de ofertar assistência técnica e financeira às instâncias subnacionais para buscar garantir a um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1996, Art. 3º § 1º). Deste modo, sinaliza-se como imprescindível para a efetivação do papel indutor do governo federal que a União considere as especificidades das instâncias subnacionais,

concedendo, assim, seu apoio técnico e financeiro sob princípio da equidade.

Para proceder ao repasse da transferência voluntária de recursos para as escolas e, progressivamente, ampliar a capilaridade do PME no território nacional, o governo federal determinou uma série de critérios de adesão ao Programa, expressos anualmente nos Manuais da Educação Integral, os quais deveriam ser respeitados pelas secretarias estaduais, do Distrito Federal e dos municípios. Tais critérios, que inicialmente estavam relacionados a escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e situadas em territórios de vulnerabilidade social circunscritos às regiões metropolitanas do país (BRASIL, 2008a), foram gradualmente ampliados no decorrer de sua existência.

Além do baixo IDEB e da localização em área de vulnerabilidade, os critérios para adesão ao programa foram sendo somados, progressivamente, a outras políticas sociais, como o Programa Nacional de Justiça de Segurança Pública e Cidadania (PRONASCI), o Programa Bolsa Família (PBF) e o Plano Brasil Sem Miséria (PBSM). A definição desses critérios, além de apontar para o caráter intersetorial do programa, também foi responsável pelo estabelecimento de redes de articulações que promoveram a ampliação de sua abrangência no território nacional (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

Há que destacar que esta articulação intersetorial, presente no PME, coloca-o no cenário de elaboração de uma política de caráter redistributivo que visa a combater as desigualdades e os riscos sociais, de modo que a escola assuma o desafio de educar os sujeitos e se consolidar como uma das instituições sociais de proteção à criança e ao adolescente (CARVALHO; RAMALHO; SANTOS, 2019). Assim, a transferência de recursos financeiros não apenas possibilitou a ampliação da jornada escolar, mas contribuiu também para a articulação de políticas setoriais nas instâncias subnacionais (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020). Contudo, convém refletir

sobre a função social atribuída à escola em consonância com orientações de organismos internacionais na década de 2000 pois, nesse contexto, as articulações, integrações e parcerias podem configurar-se como subterfúgios diante da falta de condições estruturais para a ampliação da jornada escolar, consistindo mais em alívio da pobreza e de seus riscos para o capitalismo, do que realmente em eixo de uma formação ampla e multidimensional fundamentada pedagogicamente.

Além do recebimento dos recursos vinculados ao PDDE para a execução do PME, as matrículas em tempo integral, em consonância com Decreto nº 6.253, de 2007, que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), determinava que as escolas com matrículas em tempo integral fariam jus ao recebimento de recursos do referido fundo (BRASIL, 2007b) para este atendimento. Fato é que em 2008, primeiro ano de implementação do programa, ele esteve presente em mais de 1.300 escolas, atendendo a mais de 300 mil estudantes e, dois anos após seu início, já havia 10.026 escolas ofertando o programa a 2.551.723 estudantes (MENEZES; LEITE 2012). Após cinco anos de implementação, em 2013, o PME já estava presente em 87% (4.836) dos municípios do país (BRASIL, 2013a). No que tange ao número de matrículas no Ensino Fundamental, a Tabela 1 apresenta dados relacionados à esta etapa da Educação Básica, de acordo com o Censo Escolar:

**Tabela 1** – Matrículas no ensino fundamental, total e tempo integral – 2008-2021

ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL
2008	28.443.074	673.823
2009	27.902.134	945.044
2010	27.064.103	1.264.309
2011	26.256.179	1.686.407

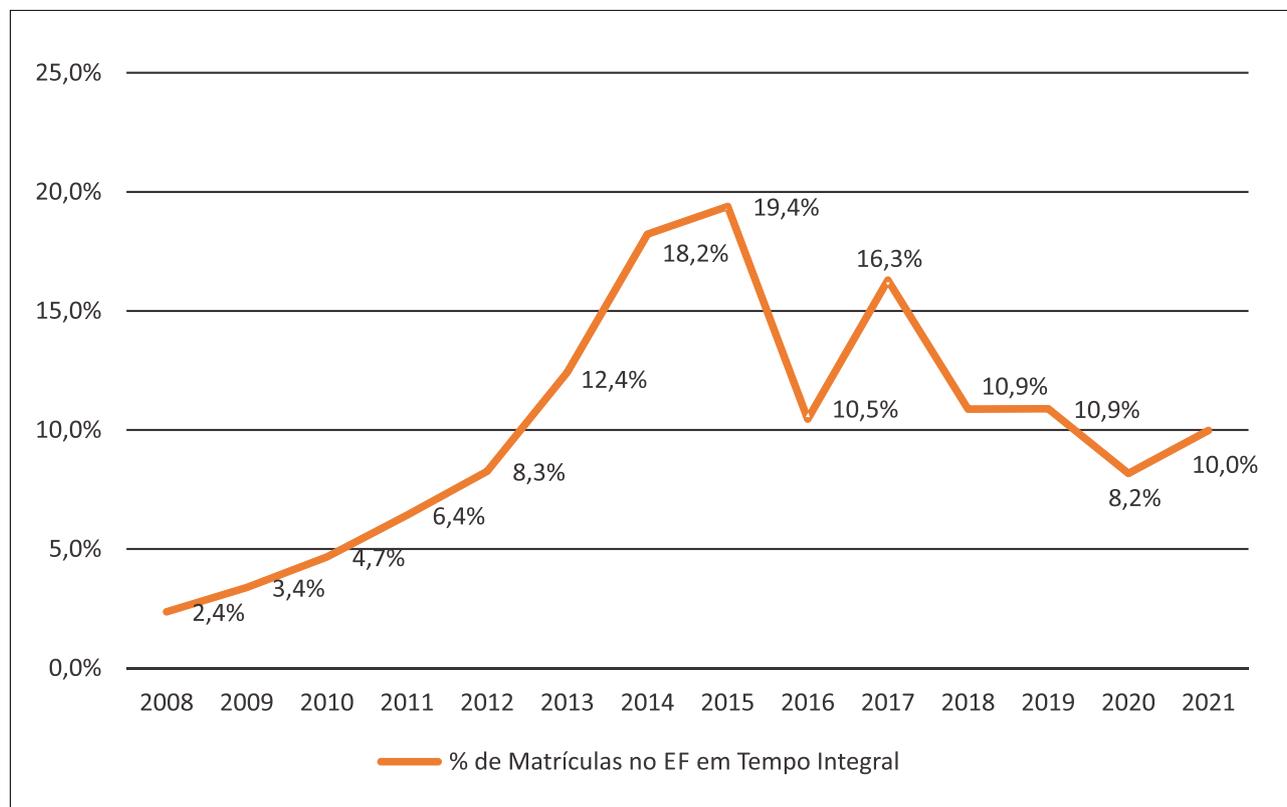
ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL
2012	25.431.566	2.101.735
2013	24.190.369	3.005.846
2014	23.446.790	4.273.510
2015	22.756.164	4.412.954
2016	22.419.989	2.345.173
2017	22.056.515	3.593.080
2018	21.760.831	2.367.523
2019	21.413.144	2.332.144
2020	21.250.564	1.738.352
2021	21.262.276	2.122.658

**Fonte:** Elaborado com base no Censo Escolar (BRASIL 2008b, 2009b, 2010c, 2011b, 2012b, 2013c, 2014c, 2015, 2016a, 2017, 2018, 2019, 2020).

Antes de proceder à análise dos dados referentes ao número de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental é importante destacar a redução superior a 24%, no período analisado, no total de matrículas nesta etapa da Educação Básica. Com base nos dados apresentados é possível observar que no período analisado houve simultaneamente diminuição no número total de matrículas no Ensino Fundamental e crescimento nos números relacionados ao tempo integral. Sublinhamos particularmente o aumento acumulado de mais de 550% das matrículas nessa modalidade durante a vigência do PME (2008 a 2015).

Com o objetivo de evidenciar a evolução do tempo integral no Ensino Fundamental no período de 2008-2021, foi elaborado o Gráfico 1, tendo por base os dados da Tabela 1, o qual revela uma elevação do percentual de matrículas no período de 2008 a 2015 – período de vigência do PME – e uma insta-

**Gráfico 1** – Percentual de matrículas em tempo integral, ensino fundamental – Brasil, 2008-2021.



**Fonte:** Elaborado com base no Censo Escolar (BRASIL 2008b, 2009b, 2010c, 2011b, 2012b, 2013c, 2014c, 2015, 2016a, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

bilidade com tendência de queda no período de 2016 a 2021.

De modo a contribuir para as análises dos dados apresentados no Gráfico 1, relacionando-o com os mo(vi)mentos do governo federal no que diz respeito à indução de políticas de educação em tempo integral, o período analisado foi dividido em dois momentos: 1. de franca ampliação do PME (2008 a 2015) e 2. de instabilidade em relação a uma política indutora por parte do governo federal (2016 a 2019).

O primeiro período – de franca ampliação do PME – foi marcado pelo progressivo incentivo às articulações intersetoriais de políticas para a adesão ao Programa por parte das instâncias subnacionais. No ano de 2008, conforme já evidenciado, o Programa esteve limitado a escolas de regiões metropolitanas, ao passo que, no ano de 2013, o Programa ampliou significativamente seus critérios de adesão de modo a possibilitar sua capilaridade no território nacional (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

Especificamente em 2013 e 2014, os Manuais apresentavam como um dos critérios de adesão ao Programa as “escolas localizadas em todos os municípios do país” (BRASIL, 2014a, p. 7), o que apontava para predisposição da União em ampliar o Programa e, com isso, garantir a indução de políticas locais através do aporte financeiro e técnico.

No ano de 2015 o país já contava com 19,4% do total de matrículas do Ensino Fundamental em tempo integral, aproximando-se do percentual estipulado, no ano anterior, pelo PNE 2014-2024 – 25% das matrículas. Como resultado da implementação do PME, até o momento, é possível identificar que, além de recolocar na pauta nacional a questão da educação integral e(m) tempo integral (SOUZA; MENEZES; COELHO; BERNADO, 2017), possibilitou a articulação do Programa com outras políticas de educação em tempo integral de âmbito local e a articulação de políticas na perspectiva da proteção social (BRASIL, 2013a; MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

Considerando a política como espaço de disputas, há que sinalizar que a trajetória do PME foi marcada por diversos conflitos que dificultaram a sua continuidade como política indutora no território nacional. Dentre estas disputas podemos sinalizar aquela que estava no âmbito do próprio governo Dilma Rousseff, de mesmo partido político do governo Lula, responsável pela implementação do referido Programa. O desacordo em relação ao PME no âmbito do governo federal ficou evidente na declaração do ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em 2016, quando disse que as crianças atendidas pelo PME aprendiam capoeira, mas não sabiam matemática (OLIVEIRA, 2019), sinalizando, assim, o seu claro descontentamento e desacordo com o Programa. Além disso, as fundações empresariais, que desempenharam um importante papel para o fortalecimento<sup>5</sup> do PME (COSTA, 2018), também contribuíram para o seu declínio, a exemplo da edição de um estudo, por parte da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015), que apontou que os estudantes inscritos no Programa não obtinham melhores resultados na avaliação de sua aprendizagem, revelando uma perspectiva pedagógica neotecnicista<sup>6</sup> (SAVIANI, 2013) por parte das instituições responsáveis pelo referido estudo.

Deste modo, compreende-se que, ainda na gestão do governo Dilma Rousseff, o segundo período – de instabilidade em relação a uma política indutora por parte do governo federal – já estava sendo evidenciado. Além disso, o ano de 2015 foi marcado por instabilidades políticas, de modo que em 2016 foi deflagrado e aprovado o processo de impeachment da presidenta, substituída pelo seu então vice-presidente Michel Temer; compreendemos, portanto, que o cenário vivido a partir do ano

5 O autor sinaliza a intensa mobilização dos empresários em relação à pauta da educação integral em tempo integral, o que influenciou a criação e o *modus operandi* do PME.

6 Em que o controle do processo pedagógico desloca-se para os resultados, com vistas à eficiência e à eficácia da educação (SAVIANI, 2013).

de 2016 já estava sendo desenhado no ano anterior, durante o governo Dilma.

Em consonância com o estudo de Dourado (2007), que versa sobre a ausência de planejamento e a descontinuidade das/nas políticas educacionais no país, o novo governo federal instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME), que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática “por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais [...]” (BRASIL, 2016b, Art. 1º).

Convém destacar que a Portaria que institui o PNME não revogou aquela que deu origem ao PME, de modo que a descontinuidade deste último deu-se a partir da suspensão dos repasses de recursos financeiros às escolas para a sua execução (IGLESIAS, 2019). Ademais, o fato de o PNME possibilitar a ampliação da jornada escolar em cinco horas semanais sinaliza que sua implementação, neste formato, não contribuiria efetivamente para o alcance da Meta 6 estabelecida no PNE, referente à oferta de educação em tempo integral. Diante disso, é possível observar o papel exercido pelo governo federal – de apoio técnico e financeiro – no que diz respeito às políticas educacionais vivenciadas nas instâncias subnacionais, especialmente aquelas com pouca capacidade administrativa e financeira.

Efetivamente, no ano de 2016, é possível observar uma diminuição de 8,9 pontos percentuais (p.p.) no número de matrículas em relação ao ano anterior. Este resultado evidencia que as crises e mudanças vivenciadas no âmbito do governo federal, que contribuíram para as alterações ou para o fim de repasse de recursos financeiros, via PDDE, para a ampliação da jornada escolar, prejudicaram sua oferta nas instâncias subnacionais.

No ano de 2017 é possível observar o aumento no número de matrículas em tempo integral, o que pode evidenciar que as instâncias subnacionais optaram pela organização do PNME de modo a ofertar 15 horas semanais,

contemplando, assim, a jornada escolar de tempo integral. Já os dados de 2018 apresentam uma queda de 5,4 p.p. em relação ao ano anterior e se mostram estáveis em relação ao ano de 2019. Entretanto, se destaca que nos dois últimos anos do período analisado apenas 10,9% das matrículas do Ensino Fundamental são de tempo integral, um expressivo distanciamento entre a realidade apresentada e a meta estabelecida no PNE 2014-2024. Além disso, pode-se inferir que as mais de 2 milhões de matrículas em tempo integral no país, observadas no ano de 2019, estavam presentes em municípios e estados com capacidade administrativa e financeira para a manutenção de políticas próprias de educação em tempo integral.

A análise do período de 2008 a 2021 possibilita identificar o importante papel da União como articuladora de políticas de educação em tempo integral, uma vez que a execução do PME foi acompanhada de aumento significativo no número de matrículas em tempo integral. Revela, ainda, que as descontinuidades de uma política desta natureza contribuíram para a diminuição do atendimento em tempo integral dos estudantes do país e, por conseguinte, para a desarticulação de ações com foco no combate às desigualdades educacionais.

Há que se destacar a queda constatada nas matrículas em tempo integral no ano de 2020, correspondendo a 8,2% do total das matrículas no ensino fundamental naquele ano. Como se sabe, no referido ano foi deflagrada a pandemia de Covid-19, que impossibilitou as escolas de atenderem aos estudantes nas atividades presenciais. Essa situação pode ter contribuído para a referida queda.

Afora esta constatação, se pode apontar que a lógica pela qual o governo federal articulou tal política potencializou as desigualdades já existentes, uma vez que cidades e estados com capacidades administrativas e financeiras distintas e desiguais recebiam recursos para a execução do Programa considerando o número de estudantes atendidos, não as especificidades locais. Nesse sentido, é possível compreender

que uma política indutora demanda planejamento para o tratamento das diferenças e desigualdades regionais e locais, para talvez constituir-se efetivamente como uma estratégia que possibilite às instâncias subnacionais, de acordo com suas realidades, planejar, executar e dar sustentabilidade às suas políticas de educação em tempo integral com qualidade.

## Considerações Finais

O estudo evidenciou a compreensão da ampliação da jornada escolar, na direção do tempo integral, como proposta para o enfrentamento das desigualdades educacionais, retirando da escola pública o seu papel de produtor de desigualdades sociais (SILVA, 2013). Adicionalmente, no caso brasileiro, destacou-se que já na década de 1990 o país buscou empreender ações para esta ampliação; destas, ocorreu no ano de 2007 a efetivação de uma ação indutora, o Programa Mais Educação, com maior tempo de vigência.

Considera-se que o PME foi organizado em dois grandes eixos de ações na busca pelo enfrentamento dessas desigualdades. O primeiro deles se referiu às atividades educativas que, pela articulação entre os saberes escolares e os locais/comunitários, contribuiriam para a melhoria da qualidade da educação, na perspectiva da educação integral. Quanto ao segundo eixo – articulação de políticas sociais –, apresentou que a integração destas políticas, no âmbito do Programa, se deu tanto na perspectiva da proteção social como para a sua gradativa capilaridade no território nacional. Contudo, cabe destacar que ambos os eixos exigem condições para que sua materialização corrobore com o referido enfrentamento, sendo impossível desconsiderar as especificidades políticas, pedagógicas e epistemológicas concernentes à educação escolar.

Destacou-se que a indução, financeira e técnica, por parte da União, materializada no PME, contribuiu para a ampliação das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental. Entre-

tanto, observamos que o repasse de recursos financeiros não considerou as especificidades regionais e locais, o que pode ter contribuído para a dependência de instâncias subnacionais quanto ao apoio técnico e financeiro da União para a elaboração e sustentabilidade de políticas locais de educação em tempo integral.

Além disso, a ausência de uma política indutora, por parte do governo federal, evidenciou a diminuição das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, revelando, assim, as desigualdades administrativas e financeiras das instâncias subnacionais para a manutenção de políticas próprias. Por fim, constatou-se, que a ausência de planejamento e a marca da descontinuidade das políticas educacionais no país contribuem para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BERNADO, Elisângela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1113-1140, 2016.
- BRASIL. Decreto de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991a.
- BRASIL. **Projeto Minha Gente**. Brasília, 1991b. (mimeo).
- BRASIL. Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova do Plano Nacional de Educação e dá outras

- providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.
- BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2008. Brasília: MEC, 2007c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2008. Brasília: MEC, 2008a.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2009. Brasília: MEC, 2009a.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2009b.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2010. Brasília: MEC, 2010b.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2010c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2011. Brasília: MEC, 2011a.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2011b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2012. Brasília: MEC, 2012a.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2012b.
- BRASIL. Programa Mais Educação: Impactos na educação integral e integrada. **Relatório de Pesquisa**. Brasília, DF, 2013a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2013. Brasília: MEC, 2013b.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. MEC: Inep, 2013c.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2014. Brasília, 2014b.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2014c.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2015.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2016a.
- BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2017.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2018.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2019.
- BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2020.
- CARVALHO, Levindo D.; RAMALHO, Bárbara B.; SANTOS, Kildo. A. dos. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/SL9FgVB33jFmqrL7Rzn9bbM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CAVALIERE, Ana M.; MAURICIO, Lúcia V. Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: reunião Anual da ANPED, 34. Educação e justiça social. 2 a 05 de outubro de 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011.
- COELHO, Lígia M. C. da C.; HORA, Dayse M. Políticas públicas e gestão para a **Educação Integral**: formação de professores e condições de trabalho. Goiânia: Anpae, 2011.

COELHO, Lígia M. C. da C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. v. 1, p. 181-198.

COELHO, Lígia M. C. da C.; ROSA, Alessandra V. N.; SILVA, Luisa F. do A. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação: entre perspectivas e desafios. **Cocar**, v. 12, n. 23, p. 510-533, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1738>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COSTA, Regis E. C. A da. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 401-414, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BJyT9JYX7N4JQyv9DpSMPBg/?format=html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

COSTA, Valdeney L. **Formas de colaboração na Educação (integral) em Tempo Integral: indução/sedução das municipalidades?**. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A. **Comitês Territoriais de Educação Integral: das ideias ao texto**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A. Unesco e a jornada escolar: uma análise a partir do projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe (PPE). **Cocar**, v. 14, n. 30, p. 01-18, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3518>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A. Uma análise das permanências e rupturas em duas políticas de ampliação da jornada escolar brasileiras: CIACs e PME. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 1, p. 01-08, 2020b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/33260>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação**, 2015. Disponível em: [https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese\\_Mais\\_Educacao\\_impacto-quali\\_20151118.pdf](https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

GUILARDUCCI, Raphael H. M. **Indução em políticas federais de educação em tempo integral e sua materialização na rede municipal de São João Del-Rei**. 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

IGLESIAS, Alessandra F. **Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: o financiamento da educação em tempo integral em escolas do município de São João de Meriti/RJ**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

LECLERC, Gesuína F. E.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PbBdnCFRhMGgPkvBsJ95Htr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

158 | Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 32, n. 70, p. 145-159, abr./jun. 2023

- MENDONÇA, Patrícia M. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- MENEZES, Janaína S. da S.; LEITE, Lúcia H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 53-68, 2012. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3085>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- MENEZES, Janaína S. da S.; DINIZ JÚNIOR, Carlos A. Comitês de Educação Integral: mo (vi) mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação. **Educação em Revista**, v. 36, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9tHhGZrHQ4RGQkDwBtKWDXx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.
- MÓL, Saraa C. **Educação Integral e(m) Tempo Integral no “Novo Milênio”: concepções pedagógicas para qual (con)formação?** 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MOTTA, Vânia C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, p. 549-571, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Maria M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Thiago A. **A educação integral no século XXI – do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. v. 1.
- SILVA, Bruno. A. R. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA, Margareth C. **Educação integral e proteção social no contexto de uma escola pública de tempo integral**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
- SOUZA, Donaldo B de; MENEZES, Janaína S. da S.; COELHO, Lígia M. C. da C.; BERNADO, Elisângela da S. Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 540-561, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/q39mBzZgsVxG3K9hC8zt9nc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- UNESCO. **Declaración de Cochabamba**. Santiago: Promedlac, 1996.
- ZANARDINI, João B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans educacionais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 245 -282.

Recebido em: 29/11/2022  
Aprovado em: 07/03/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

*Angela M. G. de Oliveira\**

*Universidade Federal do Amazonas*

<https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>

*Zilda Gláucia Elias Franco\*\**

*Universidade Federal do Amazonas*

<https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>

## RESUMO

Este trabalho discute o Projeto de Educação em Tempo Integral implantado no Amazonas. A educação em tempo integral é uma política educacional implantada no Brasil em 1950, servindo de exemplo para a criação de outros programas, a exemplo do Centro Elementar de Brasília e do Centro Integrado de Educação Pública – CIEP no Rio de Janeiro, entre outros. Objetiva analisar os dois projetos implantados no estado, em 2008 e 2011, com garantia do direito à educação como desenvolvimento humano. A metodologia adotada foi a análise documental dos projetos, empreendida à luz dos teóricos que discutem o direito à educação. Os resultados nos mostram que, mesmo reconhecendo a importância da educação em tempo integral como garantia do direito à educação como desenvolvimento humano, o projeto ainda caminha numa perspectiva neoliberal incompatível com o que determina o art. 205 da Constituição Federal no que tange ao desenvolvimento pleno da pessoa humana.

**Palavras-chave:** políticas de educação integral; educação em tempo integral; educação em tempo integral no Amazonas.

## ABSTRACT

### THE FULL-TIME EDUCATION PROJECT IN THE STATE OF AMAZONAS AS A GUARANTEE OF THE RIGHT TO EDUCATION

This paper discusses the Full Time Education Project implemented in Amazonas. Full-time education is an educational policy implemented in Brazil in 1950,

\* Pós-doutora em Educação (UFT). Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH e do Programa de Pós-graduação em Educação (UNIR). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN). Humaitá, Amazonas, Brasil. E-mail: [angelabiase@ufam.edu.br](mailto:angelabiase@ufam.edu.br)

\*\* Doutora em Educação (PUC-SP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN). Humaitá, Amazonas, Brasil. E-mail: [zildaglaucia@ufam.edu.br](mailto:zildaglaucia@ufam.edu.br)

serving as an example for the creation of other programs such as the Elementary Center in Brasília and the Integrated Center for Public Education – CIEP in Rio de Janeiro, among others. Objective analyze the two projects implemented in the state, 2008 and 2011, guaranteeing the right to education as a human development. As methodologies, a documental analysis of the projects was carried out, analyzing them in the light of theorists who discuss the right to education. The results show us that, even recognizing the importance of full-time education as a guarantee of the right to education as human development, the project still walks in a neoliberal perspective incompatible with what determines art. 205 of the Federal Constitution regarding the full development of the human person.

**Keywords:** Comprehensive Education Policies; Full-time Education; Full Time Education in the Amazon.

## RESUMEN

### EL PROYECTO EDUCATIVO DE TIEMPO COMPLETO EN EL ESTADO DE AMAZONAS COMO GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Este artículo analiza el Proyecto de Educación a Tiempo Completo implementado en Amazonas. La educación a tiempo completo es una política educativa implementada en Brasil en 1950, sirviendo de ejemplo para la creación de otros programas como el Centro Básico en Brasilia y el Centro Integrado de Educación Pública – CIEP en Río de Janeiro, entre otros. Tiene como objetivo analizar los dos proyectos implementados en el estado, 2008 y 2011, garantizando el derecho a la educación como desarrollo humano. Como metodologías, se realizó un análisis documental de los proyectos, analizándolos a la luz de los teóricos que discuten el derecho a la educación. Los resultados nos muestran que, aún reconociendo la importancia de la educación a tiempo completo como garantía del derecho a la educación como desarrollo humano, el proyecto aún camina en una perspectiva neoliberal incompatible con lo que determina el art. 205 de la Constitución Federal sobre el pleno desarrollo de la persona humana.

**Palabras clave:** Políticas Educativas Integrales; Educación a tiempo completo; Educación a tiempo completo en la Amazonía.

## Introdução

Este trabalho trata sobre a política de Educação Integral no estado do Amazonas, implantada como alternativa para a garantia do direito à educação enquanto processo de desenvolvimento humano.

As políticas públicas, compreendidas como o Estado em ação, são formuladas tendo como base a memória da sociedade e, por isso, apresentam relação direta com as representações sociais presentes em cada contexto histórico.

De acordo com Azevedo (1997, p. 5-6), as políticas públicas “são construções formadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade”. Dessa forma, elas são planejadas e implementadas de acordo com a concepção de Estado prevista na Constituição Federal.

No Estado Democrático de Direito, as políticas públicas têm um caráter universal visando

ao bem-estar da população, entendida, segundo Duarte (2004), como sujeitos de direitos. Tendo como base de sustentação a democracia, há na elaboração das políticas públicas maior preocupação com a participação da sociedade civil nas decisões. Princípios e valores democráticos são fundamentos para a elaboração das políticas públicas – especificamente, das políticas sociais.

Em oposição ao Estado Democrático, no Estado Neoliberal, as políticas públicas têm como referência o livre mercado e restringe-se a função do Estado à adoção de medidas de redução dos serviços públicos com menores investimentos nas políticas sociais como saúde, previdência e educação (HARVEY, 2014).

No que tange às políticas de educação, Azevedo (1997, p. 15) afirma que a ação da ideologia neoliberal é distinta da adotada quanto às demais políticas sociais: “A educação, na condição de um dos setores pioneiros na intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao ‘Estado Guardião’. [...] a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino”. Nesse sentido, as políticas educacionais devem ser implementadas para atender as necessidades da população, relativas à garantia do direito à educação conforme determinações constitucionais.

No que concerne a política de Educação em Tempo Integral, Ganzeli (2017) defende que é uma concepção que se propõe a formar o sujeito de direito, atendendo-o na sua integralidade. O autor defende que a Educação Integral está respaldada legalmente no art. 205 da Constituição Federal de 1988, a partir de três objetivos: “o pleno desenvolvimento da pessoa”, “preparo para o exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho”.

O primeiro objetivo, “o pleno desenvolvimento da pessoa”, determina a educação do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, moral, ética e política. Segundo Ganzeli (2017, p. 582), a “ideia de ‘pleno desenvolvimento da pessoa’ remete-nos a aspectos

sociais, econômicos e políticos que devem garantir o bem-estar de todos os cidadãos brasileiros”. Temos, portanto, uma educação integral que pode ou não ser ofertada em Tempo Integral.

O segundo objetivo, “preparo para o exercício da cidadania”, remete-nos à formação para a democracia no espaço educacional, no qual o estudante, a partir do entendimento dos seus direitos e deveres, terá condições de maior participação nas tomadas de decisões e de reivindicar os outros direitos.

O terceiro objetivo é a “qualificação para o trabalho”, sendo este último entendido numa concepção ontológica, como ação humana sobre a natureza, transformando-a para a garantia de sua subsistência.

Para Manacorda (2007), a educação integral deve transcender uma educação unilateral e possibilitar um processo de educação omnilateral, que promova a humanização do sujeito em todas suas dimensões formativas.

Desde 1950, quando foi criado por Anísio Teixeira, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, várias políticas e programas de educação em tempo integral foram implementados no Brasil objetivando contribuir para o desenvolvimento humano dos estudantes.

No caso do estado do Amazonas, o Projeto de Educação em Tempo Integral teve início em 2002, quando a rede estadual de educação transformou duas escolas de Ensino Médio que atendiam em horário parcial para tempo integral. Tais escolas apresentavam alto índice de evasão e repetência, e o poder público apostou na ampliação de tempo escolar como uma alternativa para solução do problema (UNICEF, 2013).

A partir dessa experiência, esse modelo de educação passou a fazer parte da agenda de governo do estado do Amazonas, sendo pauta de propostas governamentais, conferências e planos estaduais.

Em 2007, a Conferência de Educação do Estado do Amazonas estabeleceu como eixo 02 a “Democratização da Gestão Educacional”,

que tinha como meta 35: “Implantar gradativamente num prazo de 10 (dez) anos o Tempo Integral em todas as Escolas da Rede Estadual e Municipal de Educação, em todos os níveis de ensino” (AMAZONAS, 2007, p. 15).

Seguindo as orientações do PNE 2001-2011, o estado do Amazonas elaborou seu Plano Estadual de Educação PEE-AM, aprovado pela Lei n.º 3.268, de 7 de julho de 2008. Entre as metas do plano estava a “Implementação gradativa do tempo integral na Escola, objetivando a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, dos indicadores educacionais do Estado” (AMAZONAS, 2008a, p. 25).

O presente trabalho foi construído a partir da pesquisa realizada para o doutoramento em educação da Faculdade de Educação da Unicamp, defendido em 2019 no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN), vinculado ao CNPq da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do projeto de pesquisa “Educação Infantil: políticas e práticas” e pesquisas em andamento por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a pesquisa documental nos dois projetos do Programa de Educação Integral do estado do Amazonas. Assim, o texto está organizado em duas seções teóricas: inicialmente trataremos sobre o primeiro projeto, criado em 2008 e, no segundo momento, apresentaremos o projeto reelaborado em 2011.

## Os Centros de Educação em Tempo Integral como efetivação do Projeto de Educação em Tempo Integral

Os Centros de Educação em Tempo Integral – CETI são a materialização do Programa de Educação em Tempo Integral criado pelo governo do estado do Amazonas. A proposta tem como objetivo possibilitar, por meio do ensino em tempo integral, o desenvolvimento humano dos estudantes amazonenses.

Em 20 de outubro de 2008, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução n. 112/2008 (CEE/AM, 2008) aprovando o Projeto das Escolas de Tempo Integral por 02 anos (art. 1º), período em que as unidades escolares (Quadro 1) deveriam cumprir as recomendações do Conselho Estadual de Educação (CEE).

**Quadro 1** – Relação das escolas estaduais amazonenses que funcionavam em tempo integral no período de 2002 a 2008.

ANO DE INÍCIO DE FUNCIONAMENTO	ESCOLA	NÍVEL DE ENSINO ATENDIDO
2002	Escola Estadual Senador Petrônio Portela – EETI	Ensino Médio
	Escola Estadual T.I Macantonio Vilaça I –EETI	Ensino Médio
2006	Escola Estadual Djalma Batista – EETI	6º ao 9º ano
2007	Escola Estadual Rosana Pereira Bonessi – EETI	1º ao 5º ano

2008	Escola Estadual Nossa Senhora das Graças – EETI	1º ao 5º ano
	Escola Estadual Almirante Barroso – EETI	1º ao 5º ano
	Escola Estadual Marquês de Santa Cruz – EETI	6º ao 9º ano
	Escola Estadual Santa Terezinha – EETI	1º ao 5º ano

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base em Elisiário (2017).

O Quadro 1 apresenta 8 (oito) escolas estaduais que funcionavam em tempo integral no período de 2002 a 2008. Em 2002 foram convertidas para o tempo integral 2 (duas) escolas que atendiam ao Ensino Médio. No ano de 2006, 1 (uma) escola que atendia do 6º ao 9º ano. Os dados mostram ainda que em 2007 e 2008, 4 (quatro) escolas atenderam do 1º ao 5º ano e 1 (uma) do 6º ao 9º ano, totalizando 8 (oito) escolas<sup>1</sup>.

Essas escolas, que já funcionavam com jornada ampliada desde 2002, apenas foram adaptadas para o atendimento em Tempo Integral pois, de acordo com Ferreira (2012), desde esse período não foram construídas escolas específicas para esse fim.

A Resolução nº 112/2008 faz duas recomendações à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC):

Recomendar à SEDUC que contrate uma **equipe multidisciplinar** (Psicólogo, Assistente Social e Psicopedagogo) por coordenadoria para atuarem como apoio às escolas de tempo Integral (art. 3º);

Recomendar, ainda, que seja realizado **concurso público** para contratação dos professores previstos no projeto das escolas de tempo integral para atuarem nas escolas da Rede Estadual de Ensino que se enquadrem nesse regime (CEE/AM, 2008, art. 4º, grifo nosso).

Essas duas recomendações do CEE/AM à Secretaria de Estado de Educação, exigindo a presença de outros profissionais que pudessem contribuir para melhorias no processo

<sup>1</sup> A denominação “série” foi modificada para “ano” a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

pedagógico, foram bastante pertinentes num contexto marcado pelas normatizações que garantem a inclusão educacional em cumprimento à Constituição Federal quanto à função do Estado de “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2020, Art. 3º, Inciso IV).

Soma-se às normatizações um tempo marcado por conflitos, individualismo e contradições, em que a formação docente nem sempre permitiu perceber o isolamento, o ostracismo, o desequilíbrio dos estudantes, entre outros fatores que contribuem significativamente para o fracasso escolar. Percebe-se, nesse contexto, uma dependência afetiva do estudante em relação ao professor, o qual vê, muitas vezes, nesse profissional sua única referência de adulto estável com quem pode contar. O professor, diante da incorporação de novas funções ao seu trabalho docente, nem sempre se acha apto, ou não quer assumir essas outras funções por não considerá-las parte de sua profissão. Cavaliere (2002, p. 249) afirma que:

Essa incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural-pedagógico, tem levado à descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira (CAVALIERE, 2002, p. 249).

É nesse sentido que a proposta pedagógica do Projeto de Educação em Tempo Integral do estado do Amazonas ressaltou a necessidade da presença de uma equipe multidisciplinar no

contexto escolar. Silva (2016) afirma que a presença de uma equipe multidisciplinar no ambiente educacional é imprescindível, haja vista a ânsia de oferecer respostas educativas que promovam a formação integral do estudante a partir das necessidades individuais de aprendizagem. Essa equipe visa a contribuir com práticas educativas que superem as barreiras existentes no processo escolar; barreiras que impedem a formação das múltiplas dimensões humanas e contribuem para o afastamento do estudante da escola. A presença dessa equipe no contexto escolar possibilita ao professor atuar mais efetivamente em sua função pedagógica, deixando de exercer as várias funções que lhe foram impostas, contribuindo, assim, para a efetivação de um ensino de qualidade.

Outra determinação dada pelo CEE/AM foi a realização de concurso público para o trabalho docente nas escolas de tempo integral, haja vista que, no estado do Amazonas, ainda há um alto número de docentes cujo contrato de trabalho é temporário, terceirizado ou pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), desrespeitando as legislações vigentes quanto ao ingresso de profissionais no magistério e promovendo a precarização do trabalho docente.

Compreendemos como precarização do trabalho docente essas diferentes formas de contrato profissional, uma vez que promovem a insegurança do professor, que não vê possibilidades de crescimento profissional, uma vez que não tem direito a um plano de cargos, carreira e remuneração condizente com sua atuação profissional, bem teme como sua demissão súbita, que pode ocorrer de forma inesperada.

Oliveira (2004) afirma que a precarização do trabalho docente é um problema crônico no Brasil, a partir das reformas educacionais da última década do século XX. Essas reformas apostaram na universalização do ensino como estratégia para a equidade social. Contudo, a universalização do acesso à Educação Básica foi elaborada sem considerar os vários aspectos e atores que permeavam os sistemas de ensino – dentre eles, o trabalho docente.

O Projeto das Escolas de Tempo Integral aprovado pelo CEE/AM justificou-se tendo como parâmetro os resultados insatisfatórios das avaliações externas que medem a aprendizagem dos estudantes. De acordo com a justificativa do projeto, mesmo com as várias políticas de combate à reprovação, ao abandono escolar e à distorção idade-ano, ainda não tinha sido alcançada, em nível de estado, a “educação de qualidade” almejada. Foi nessa direção que a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino percebeu a necessidade de adotar outras possibilidades pedagógicas para a organização do ensino, principalmente em relação ao tempo e espaço de aprendizagem.

O referido Projeto estabeleceu como objetivo geral:

Oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com áreas de conhecimento e saberes necessários à vida. Desenvolvendo, assim, a ascensão social dos estudantes de baixa renda. Promover a permanência do educando, o convívio humano, o aproveitamento escolar, o bem-estar das crianças, dos adolescentes e jovens (AMAZONAS, 2008b, p. 38).

Apostaram na ampliação do tempo escolar como estratégia, não somente em relação à quantidade de horas, mas principalmente visando a melhorias no processo educativo. Projetava-se um tempo escolar que envolveria tempo curricular, relação educador-educando-comunidade, bem como a construção e socialização do conhecimento. O Projeto das escolas de tempo integral estava assentado no tripé de desenvolvimento das habilidades cognitivas, social e emocional. Deveria ultrapassar o currículo tradicional de transmissão de conteúdo e focar na inter-relação entre as disciplinas e a realidade do estudante.

De acordo com as diretrizes do projeto:

Na Escola de Tempo Integral será desenvolvido o currículo básico, compreendendo os componentes curriculares da Base Comum Nacional e da Parte Diversificada, além das atividades escolares que ampliarão, por meio de projetos

e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do currículo básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante (AMAZONAS, 2008b, p. 41).

O estudo do Projeto nos fez perceber um discurso para a formação integral do estudante a partir da efetivação de escolas de tempo integral. É nesse sentido que Paro *et al.* (1988, p. 55) afirmam que os projetos de escolas em tempo integral, mais do que a preocupação em cumprir a função instrucional da unidade escolar, de transmissão do saber historicamente acumulado, devem preocupar-se com uma formação educativa total do estudante, pois devem “proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua personalidade por inteiro”.

A escola, como reprodutora dos saberes historicamente acumulados, mas também produtora de novos conhecimentos (CANDIDO, 1987), deve ser organizada de modo que possa atender às diferentes dimensões formativas do sujeito, contribuindo para seu desenvolvimento humano. Para isso, todas as atividades precisam ser educativas: o tempo, o brincar, as refeições, o lazer, e tudo que acontece no interior da escola deve estar assentado no Projeto Político Pedagógico, como ação educativa que contribua para a formação integral.

Para cumprimento dessas premissas, o projeto organizou o tempo escolar com uma jornada diária de 8h e 40h semanais, obedecendo ao seguinte horário de funcionamento:

- Turno Matutino: 07h às 11h30, com 15 minutos de intervalo – dedicado ao trabalho com as disciplinas do currículo básico. Nesse turno deveriam ser realizadas as atividades pertinentes às disciplinas do núcleo comum do currículo.
- Turno Vespertino: 13h30 às 17h com a oferta de oficinas curriculares e ati-

vidades complementares. No horário vespertino seriam desenvolvidos os temas transversais por meio de oficinas e projetos pedagógicos, sendo imprescindível o projeto de “Reforço Escolar”.

Quanto ao acesso a essas escolas, o Projeto das Escolas de Tempo Integral determinou que deveria se dar por meio de processo seletivo, obedecendo aos seguintes critérios: para a 4ª série e 8ª série, o ingresso era por meio do rendimento escolar apurado até o 3º bimestre; para os estudantes do 1º e 2º ciclo<sup>2</sup>, os critérios para ingresso envolviam a situação socioeconômica dos candidatos.

Colares e Souza (2015, p. 259) afirmam que:

Ao analisarmos os critérios de renda familiar, participação em programas sociais e formulário socioeconômico como requisitos para o ingresso na escola de tempo integral, constata-se a concretização dos pressupostos assumidos pelo Brasil na Declaração de Jomtien, de potencializar a educação como local estratégico para redução da pobreza e crescimento econômico dos países pobres.

Essa forma de seleção evidenciou o caráter focalizado e excludente dessa política. Identificamos nesse Projeto uma visão negativa a respeito da infância e adolescência em vulnerabilidade social, a qual deveria ser superada por meio da educação. Isso nos mostra a adesão desse Projeto às políticas neoliberais efetivadas na década de 1990, que viam na educação a panaceia para todas as mazelas sociais.

Cavaliere (2014, p. 1207) argumenta que a Educação em Tempo Integral deve ser entendida como um direito universal:

Dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais.

O Projeto determinou ainda que, a fim de

<sup>2</sup> Modificado com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, para 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

garantir a permanência do estudante no ambiente escolar a partir da ampliação da jornada escolar, as instituições escolares deveriam rea-

lizar diferentes atividades por meio de oficinas complementares e atividades curriculares desportivas, apontadas no Quadro 2:

**Quadro 2** – Atividades complementares constantes no Projeto das Escolas de Tempo Integral – Rede estadual de educação – Amazonas – 2008.

OFICINAS	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ATIVIDADES CURRICULARES E DESPORTIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações de estudos;</li> <li>• Leitura e escrita;</li> <li>• Resolução de problemas matemáticos;</li> <li>• Prática no laboratório de informática e ciências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informática;</li> <li>• Língua estrangeira;</li> <li>• Capoeira;</li> <li>• Dança</li> <li>• Teatro;</li> <li>• Tênis de mesa;</li> <li>• Xadrez;</li> <li>• Música;</li> <li>• Coral;</li> <li>• Fanfarra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esportes;</li> <li>• Recreação;</li> <li>• Jogos.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base na Resolução 112/2008 – CEE/AM 2008.

De acordo com o texto do Projeto, a rede estadual do Amazonas tentou superar o tradicionalismo pedagógico, propondo atividades diferenciadas em cada turno escolar. No turno matutino deveriam ser ministradas as disciplinas regulares, sob a responsabilidade dos professores de cada disciplina. No turno vespertino seriam realizadas as atividades lúdicas e oficinas pedagógicas, sob a responsabilidade de outros agentes sociais, como voluntários, estagiários e/ou monitores.

Colares e Souza (2015, p. 260) argumentam que “a presença destes agentes sociais na organização da escola é benéfica, desde que não se torne um fator de precarização do trabalho docente e constitua alternativa para substituir a contratação de profissionais de áreas específicas”.

Compreendemos que a realização de diferentes atividades no contexto escolar, desde que sejam planejadas e integradas ao Projeto Político Pedagógico da escola, apresenta-se como uma estratégia educativa que pode contribuir para modificar comportamentos e garantir um aprendizado de qualidade. Possibilita ao educando um agir diferenciado, diversificado, criativo e crítico a partir de sua realidade.

De acordo com Cavaliere (2014), as escolas de tempo integral, seguindo as orientações do Projeto, além da instrução escolar, devem ser as construtoras do saber e da justiça social, promovendo a formação integral do sujeito nos aspectos éticos, moral e participação política, possibilitando a construção da cidadania; deve, ainda, atuar na difusão cultural para as crianças e na formação para o trabalho dos adolescentes.

O Projeto também estabeleceu os perfis e competências dos trabalhadores que deveriam atuar nas escolas de tempo integral, tanto na parte pedagógica quanto administrativa. As escolas deveriam compor seus quadros com as seguintes funções: Gestor; Administração Escolar; Pedagogo; Psicólogo ou Psicopedagogo; Coordenação Pedagógica; Coordenação de área; Técnico de laboratório de informática; Técnico de laboratório de ciências; Bibliotecário; Videoeducador; Secretário escolar e Professor.

O projeto “visava à extensão da jornada escolar para contribuir, na prática, um ganho na qualidade, bem-estar dos estudantes e o desenvolvimento pleno do cidadão, partindo de *competências e habilidades*, objetivando a inte-

ração do educando na sociedade, colaborando para a reconstrução de um mundo socialmente justo e promovendo a ascensão social dos estudantes de baixa renda” (AMAZONAS, 2008b, p. 38, grifo nosso).

De acordo com Colares e Souza (2015), o Projeto de Educação em Tempo Integral, ao adotar competências e habilidades para o desenvolvimento pleno do cidadão, retomou as diretrizes adotadas na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, com orientações das agências multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM):

Aqui são retomadas as competências e habilidades (versatilidade, comunicação, motivação, habilidades como cálculo, clareza na exposição, entre outras) requeridas pelo sistema produtivo, conforme publicado no documento ‘Transformación Productiva com Equidad’ da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (COLARES; SOUZA, 2015, p. 260).

Para o FMI e o BM, a educação deve se adequar cada vez mais à era do mercado de modo que possa formar profissionais capazes de adaptarem-se às contradições desse sistema e portanto, ao adotar essas diretrizes, o Projeto em questão se propôs a efetivação de um processo educacional cada vez mais instrumental e menos politécnico<sup>3</sup>.

Com a Resolução n. 112/2008, a rede de educação do estado do Amazonas caminhava para a ampliação das Escolas de Tempo Integral por meio de um projeto arquitetônico padronizado para a construção dos Centros de Educação de Tempo Integral – CETIs, sendo o primeiro inaugurado em 2010, com estrutura física e pedagógica planejadas para o funcionamento condizente ao proposto no projeto pedagógico das escolas de tempo integral.

O sítio da SEDUC<sup>4</sup> publicou no dia 08 de feve-

3 A politecnia é um termo conferido a Marx, cujo propósito é uma formação que concebe o “desenvolvimento integral das faculdades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade” (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

4 Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/governo-do-amazonas-inaugura-primeiro-centro-educacional-de-tempo-integral-ceti/>

reiro de 2010 uma matéria sobre a inauguração do CETI cujo título era: “Governo do Amazonas inaugura primeiro Centro Educacional de Tempo Integral (CETI)”, conforme Figura 1:

Na próxima segunda-feira, dia 8 de fevereiro, será inaugurado, em Manaus, o primeiro Centro Educacional de Tempo Integral Marcantonio Vilaça II (Ceti). Localizado na Avenida Max Teixeira, no bairro Cidade Nova 1 (Zona Norte de Manaus), o empreendimento é o primeiro de um total de 15 que serão inaugurados ainda este ano pelo Governo do Estado em atendimento à população da capital e do interior. (AMAZONAS, 2010).

**Figura 1** – Primeiro Centro de Educação em Tempo Integral de Manaus – Manaus-AM – 2010.



Fonte: <http://www.educacao.am.gov.br/centros-de-educacao-de-tempo-integral/>- 2010.

Cada CETI foi construído e equipado com 24 salas de aula climatizadas, laboratórios de informática, laboratório de ciências, biblioteca, piscina semiolímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, refeitório e demais recursos para atender, na modalidade de Tempo Integral, a uma média de mil alunos por unidade.

De acordo com Colares e Souza (2015, p. 258):

Os Cetis são considerados centros de excelência por agregarem ambientes adequados e seguros aos alunos, oferecendo atividades em espaços como piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros. [...] Os Cetis apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetô-

nico que envolve três pavimentos distribuídos em 96 dependências e com acessibilidade para portadores de necessidades especiais.

Maciel *et al.* (2016, p. 183) corroboram afirmando que “Os CETIs têm uma estrutura padronizada, visando atender tanto ao Ensino Médio, como ao Fundamental. Os CETIs hoje são o modelo de estrutura educacional, em termos de educação de tempo integral, no estado do Amazonas”.

Não negamos que os CETIs contribuíram para a efetivação do Projeto de Educação em Tempo Integral; contudo, precisamos entender qual é o projeto societário presente nessa proposta, a qual sociedade se propunha a atender e qual concepção de sujeito propôs-se a formar. De acordo com Ferreira (2012, p. 66), os projetos dos CETIs:

Ajudaram a dar visibilidade ao projeto das escolas de tempo integral, tornando-o bandeira de campanha, produzindo efeitos favoráveis ao grupo político que se utilizou de uma retórica de convencimento por votos em áreas consideradas de “maior” vulnerabilidade social.

A autora ressalta o processo político partidário ainda presente na educação do estado do Amazonas: a principal relevância das políticas educacionais não é atender às necessidades da população, mas servir como moeda de troca no processo eleitoral. Percebemos que a implantação do Sistema de Educação de Tempo Integral no estado do Amazonas iniciou-se como uma política de governo, visando interesses políticos partidários, e não como política de Estado, de caráter universal.

Maciel *et al.* (2016, p. 93) afirmam que o Projeto de Educação em Tempo Integral na rede estadual do Amazonas “tem proporcionado condições mais adequadas de estudo, mas, ainda, apresenta falhas, que se constituem em verdadeiros desafios à implementação da educação integral”, principalmente devido ao viés mercadológico adotado.

A seguir apresentamos o projeto reelaborado em 2011 para as escolas em Tempo Integral do Estado do Amazonas.

## Um “novo” Projeto de Educação em Tempo Integral na rede estadual de educação no estado do Amazonas em 2011: mudanças ou continuísmo?

Em 2011, saindo do cargo de vice-governador para o cargo majoritário, o governador Omar José Abdel Aziz, do Partido da Mobilização Nacional (PMN), deu continuidade à Política de Educação em Tempo Integral implantada no estado. Assim, o projeto elaborado em 2008 foi reorganizado e em 15 de março de 2011 o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução n. 17/2011, aprovando um “novo”<sup>5</sup> Projeto de Educação em Tempo Integral cujo título era: “Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral”. Essa resolução determina o seguinte:

Art. 1º – Aprovar a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM, para todas as escolas da Rede pública, na forma do projeto, retroativo ao início do Ano Letivo de 2010.

Art. 2º – Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ofertado em Tempo Integral nas escolas [...] por um período de 05 (cinco) anos, de acordo com o início do funcionamento de cada escola. (CEE/AM, 2011).

Novas escolas foram gradativamente adaptadas para o funcionamento em Tempo Integral conforme autorização regulamentada por essa Resolução e apresentada no Quadro 3.

O Quadro 3 apresenta 16 (dezesesseis) escolas atendidas em tempo integral. No ano de 2009, houve 7 (sete) escolas autorizadas, das quais 3 (três) atendiam estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, outras 3 (três) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e uma escola de Ensino Médio. Em 2010 foram mais 7 (sete) es-

<sup>5</sup> Utilizamos o termo “novo” entre aspas pois, como veremos no decorrer do texto, este “novo” projeto teve poucas alterações em relação ao de 2008.

colas: 2 (duas) escolas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 2 (duas) escolas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 3 (três) que atendiam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o En-

sino Médio. Já em 2011 foram apenas 2 (duas) escolas: 1 (uma) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1 (uma) com atendimento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

**Quadro 3** – Relação de escolas autorizadas a funcionar em tempo integral por meio da Resolução 17/2011– Manaus – 2011.

ANO DE INÍCIO DE FUNCIONAMENTO	ESCOLA	NÍVEL DE ENSINO ATENDIDO
2009	Escola Estadual Machado de Assis	1º ao 5º ano
	Escola Estadual Helena Araújo	1º ao 5º ano
	Escola Estadual Santa Terezinha	1º ao 5º ano
	Escola Estadual Prof. Leonor Santiago Mourão	6º ao 9º ano
	Escola Estadual Altair Severino Nunes	6º ao 9º ano
	Escola Estadual de Tempo Integral Elisa Bessa Freire	6º ao 9º ano
	Instituto de Educação do Amazonas	Ensino Médio
2010	Escola Estadual Garcitylzo Lago e Silva	1º ao 5º ano
	Escola Estadual Rafael Henrique Pinheiro dos Santos	1º ao 5º ano
	Escola Estadual Isaac Benzecry	6º ao 9º ano
	Escola Estadual Marques de Santa Cruz	6º ao 9º ano
	Escola Estadual Irmã Gabriele Coegles	6º ao 9º ano Ensino Médio
	Escola Estadual João dos Santos Braga	6º ao 9º ano Ensino Médio
	Escola Estadual T.I. Marcantonio Vilaça II	6º ao 9º ano Ensino Médio
2011	Escola Estadual de Tempo Integral Zilda Arns.	6º ao 9º ano Ensino Médio
	Escola Estadual de Tempo Integral Cinthia Régis Gomes do Livramento	6º ao 9º ano

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base na Resolução n. 17/2011-CEE/AM.

A proposta justificava a necessidade da ampliação da jornada escolar tendo em vista, principalmente, a não universalização do Ensino Fundamental e o resultado insatisfatório nas avaliações externas da educação local. Assim justificou-se a implantação do Projeto de Educação em Tempo Integral:

O avanço da cobertura quase universal do ensino público da Educação Básica do Brasil, segundo dados do Plano Nacional de Educação que demanda atualmente 97% das crianças entre sete e catorze anos na sala de aula, ainda não tem sido satisfatório à aprendizagem. As avaliações que medem a aprendizagem não têm sido relevantes. Os resultados da avaliação do desempenho escolar realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Prova Brasil e SAEB e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que aplicou o Programa da Avaliação Internacional dos Estudantes – PISA, demonstram que, apesar do avanço da matrícula, os estudantes da Educação Básica não alcançaram em qualquer das unidades federativas, médias satisfatórias nas avaliações de leitura e matemática (AMAZONAS, 2011, p. 66).

Observamos que a justificativa para a implantação do Novo Projeto de Educação em Tempo Integral na rede estadual do estado do Amazonas deu-se em torno dos resultados insatisfatórios nas avaliações externas e não nos termos de um direito constitucionalmente garantido pelo Estado como um direito público subjetivo (DUARTE, 2004).

Como direito público subjetivo, a educação integral, que atende o sujeito na sua integridade, deve contribuir para sua formação enquanto sujeito de direito, buscando a “materialização do direito público da educação para toda a população” (GANZELI, 2017), com vistas à formação de uma sociedade democrática.

De acordo com o documento do Projeto, mesmo com a implantação das políticas educacionais efetivadas, tais como as políticas de valorização docente, melhorias na infraestrutura das escolas, programas e projetos de combate a reprovação e evasão escolar, fez-se necessá-

ria a reorganização do ensino, principalmente quanto ao espaço e tempo escolares.

O Projeto de 2011 apresentou os objetivos, as formas de ingresso e a organização curricular das escolas de tempo integral. Teve como objetivo geral: “Implementar e garantir, nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral da rede pública do estado do Amazonas, a melhoria do processo ensino aprendizagem elevando a 100% o índice de aprovação e erradicando a evasão escolar” (AMAZONAS, 2011, p. 11). Dentre os objetivos específicos destacamos:

- Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade;
- Criar na escola de tempo integral espaços de socialização, onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais;
- Desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem (AMAZONAS, 2011, p. 11).

Tomando como ponto de partida o objetivo geral da proposta que visou unicamente à “elevação a 100% do índice de aprovação bem como a erradicação da evasão escolar” (AMAZONAS, 2011, p. 11), ficou evidente que o Projeto de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas foi efetivado para atender as exigências das avaliações externas e elevar o IDEB do estado de acordo com as orientações do Banco Mundial.

Tais orientações, publicadas no documento *Prioridades y Estrategias para la Educación*, de 1996, construído a partir das conclusões da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, determinavam que: “Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10).

O projeto de 2011 continuou com a mesma vertente ideológica do projeto de 2008, atendendo às exigências impostas pelos organismos multilaterais de preparar o estudante para o mercado de trabalho, sem a preocupação de oportunizar e promover sua formação cidadã; foi aprovado como política de governo, e não como política social capaz de possibilitar a formação das múltiplas potencialidades educativas dos estudantes, contribuindo para sua autonomia e para a efetivação de uma sociedade democrática.

Quanto à organização do funcionamento escolar, não houve alteração em relação à proposta de 2008. Também foi contemplado o Componente Curricular de Metodologia de Estudo, que deveria ser desenvolvido na forma de orientação pedagógica.

O Reforço Escolar foi colocado como imprescindível, devendo ser contemplado na elaboração de planos, uma vez que tal atividade contribuiria para o alcance do objetivo do projeto – a “elevação a 100% no índice de aprovação dos estudantes” – pela possibilidade de trabalhar as temáticas desenvolvidas em sala de aula, a partir de diferentes metodologias, apontando melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos que o “novo” projeto teve poucas mudanças em relação ao plano anterior; contudo, vislumbra, ainda que teoricamente, uma Educação em Tempo Integral que possibilitasse a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões formativas. Nessa concepção, os espaços educativos não se limitam à sala de aula: a ampliação do tempo escolar permite que este seja materializado em outros espaços educativos, favorecendo novas aprendizagens e vislumbrando, assim, a efetivação de uma educação integral em tempo integral.

## Considerações Finais

A partir dos estudos sobre a educação em tempo integral, defendemos a efetivação de políticas públicas de Educação em Tempo In-

tegral que ultrapassem o simples processo de extensão da jornada escolar e os conteúdos hierarquizados e fragmentados, os quais contribuem para a manutenção e reprodução da sociedade desigual. Defendemos uma Educação Integral e em Tempo Integral que proporcione a formação do sujeito em todas as suas dimensões formativas para o seu desenvolvimento humano.

É importante que as políticas de Educação em Tempo Integral deixem de ser apresentadas como solução necessária para a população menos favorecida economicamente, atendendo de forma focalizada essa população. Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral apresenta-se como alternativa, explícita ou implícita, para resolver o problema de segurança da população, uma vez que tira da rua o “menor abandonado”.

Inferimos que o referido projeto efetivou-se como uma política focalizada por atender, prioritariamente, aos estudantes em vulnerabilidade social; é excludente por não permitir o acesso a todos que a ela têm direito, mas apenas aos “melhores alunos”, quantitativamente identificados no histórico escolar. É, ainda, unilateral e verticalizada porque foi elaborada somente pela equipe da Seduc, sem contar com a participação de outros agentes da educação, como os gestores escolares, professores e comunidade.

Compreendemos que as diretrizes estabelecidas na Conferência de Jomtien estabeleceram a educação como estratégia fundamental para o crescimento econômico da sociedade, a partir de redução da pobreza e inclusão social. O compromisso assumido pelo Brasil nessa conferência, de assegurar educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos, especificamente aos em vulnerabilidade social, tem se concretizado nas diversas políticas implementadas nos entes federados, como é o caso do estado do Amazonas.

Observamos que embora o estado do Amazonas tenha efetivado uma política social como essa da educação em tempo integral, a dinâmica mercadológica imposta pelas agências mul-

tilaterais continua prevalecendo, o que dificulta a efetivação de um processo educacional que tenha como foco principal o desenvolvimento humano dos estudantes em suas múltiplas dimensões formativas.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Conferência de Educação do Estado do Amazonas, 1**: “Definição de Políticas que Promovam a Democratização da Gestão Educacional, Fortalecendo a Inclusão e a Educação com Qualidade Social”. Manaus, novembro de 2007.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas** – PEE/AM: Uma Construção da Sociedade Amazonense. Manaus: Secretaria Estadual de Educação do Amazonas/SEDUC, 2008a. Disponível em: <http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação em Tempo Integral**. Manaus: Seduc/AM, 2008b.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. Resolução n. 112/2008-CEE/AM. Manaus, 2008c. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Amazonas. Secretaria de Estado da Educação. **Governo do Amazonas inaugura primeiro Centro Educacional de Tempo Integral (CETI)**. 08 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/governo-do-amazonas-inaugura-primeiro-centro-educacional-de-tempo-integral-ceti>. Acesso em: 23 mar. 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus: SEDUC/AM, 2011.

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

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2015.

[camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 25 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 dez. 2022.

CANDIDO, A. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. (orgs.). **Educação e Sociedade**. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 ago. 2018.

COLARES, A. A.; SOUZA, R. Educação e Diversidade: Interfaces e Desafios na Escola de Tempo Integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 247-266, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1028>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS – CEE/AM. **Resolução n. 112/2008**. 2008. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS – CEE/AM. **Resolução n. 17/2011**. 2011. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 ago. 2018.

ELISIÁRIO, S. A. S. B. **Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/SIRLEI-ADRIANI-DOS-SANTOS-BAIMA-ELISI%C3%81RIO.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas escolas de tempo integral**. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3180>. Acesso em: 06 dez. 2018.

GANZELI, P. Educação Integral: Direito Público Subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro-SP, v. 27, n. 56, p. 575-591, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954>. Acesso em: 15 dez. 2018.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo, SP: Loyola, 2014.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MACIEL, A. C. *et al.* Percursos da Educação Integral em Manaus: gestão currículo e metodologia. In: MACIEL, A. C. . **Currículo e Metodologia da Educação Integral Politécnica: Aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Porto Velho-RO: Temática, 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 12 ago. 2018.

PARO, V. H. *et al.* A Escola Pública de Tempo Integral: Universalização do ensino e problemas sociais. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1192>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2018.

UNICEF. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade**. 1. ed. São Paulo: CENPEC / Fundação Itaú Social / UNICEF, 2013. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15-percursoseducintegral\\_1510177260.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15-percursoseducintegral_1510177260.pdf). Acesso em: 18 jun. 2018.

Recebido em: 07/12/2022  
Aprovado em: 07/03/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO E FOMENTO AO EMPREENDEDORISMO JUVENIL: UMA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

*Carlos Soares Barbosa\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>

*Filipe Cavalcanti Madeira\*\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0001-6835-1956>

## RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre a reforma empresarial e o processo de privatização do currículo, por meio de seus institutos e fundações, que ocorre por dentro da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). Trata-se de pesquisa documental, fundamentada teórico-metodologicamente no materialismo histórico e dialético, que constituiu como *corpus* empírico o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, a partir da especificidade do Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho. Os resultados indicam que a rede serviu como “laboratório” da atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), dado os vínculos entre a organização curricular instituída e os arranjos curriculares desenvolvidos na rede, sob forte influência do Instituto Ayrton Senna, além de sinalizar as finalidades implícitas do estímulo ao empreendedorismo na atual fase do regime de acumulação flexível e o real significado do empreendedorismo na especificidade histórica brasileira.

**Palavras-chave:** ensino médio; currículo; privatização; empreendedorismo.

## ABSTRACT

### CURRICULUM PRIVATIZATION AND ENCOURAGEMENT OF YOUTH ENTREPRENEURSHIP: AN ANALYSIS OF FULL-TIME HIGH SCHOOL IN THE STATE NETWORK OF RIO DE JANEIRO

The objective of this text is to reflect on the business reform and the privatization

\* Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana. Professor adjunto da Faculdade de Educação (UERJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais (FFP-UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [profcarlosssoares@gmail.com](mailto:profcarlosssoares@gmail.com)

\*\* Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais (FFP-UERJ). Professor da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e da rede municipal de Maricá. Rio de Janeiro, Brasil. Email: [filipecc@hotmail.com](mailto:filipecc@hotmail.com)

process of the curriculum, through its institutes and foundations, which takes place within the State Department of Education of Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). It is documentary research, theoretically and methodologically grounded in historical and dialectical materialism, which constituted the Full-time Education Program of the State of Rio de Janeiro as an empirical corpus, based on the specificity of Full-Time High School with Emphasis on Applied Entrepreneurship to World of Work. The results indicate that the network served as a “laboratory” for the current High School reform (Law nº 13.415/2017), given the links between the instituted curricular organization and the curricular arrangements developed in the network, under the strong influence of the Ayrton Senna Institute, in addition to to signal the implicit purposes of stimulating entrepreneurship in the current phase of the flexible accumulation regime and the real meaning of entrepreneurship in the Brazilian historical specificity.

**Keywords:** high school; curriculum; privatization; entrepreneurship.

## RESUMEN

### PRIVATIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y PROMOCIÓN DEL EMPRENDIMIENTO JUVENIL: UN ANÁLISIS DE LA ESCUELA SECUNDARIA A TIEMPO COMPLETO EN LA RED ESTATAL DE RÍO DE JANEIRO

El objetivo de este texto es reflexionar sobre la reforma empresarial y el proceso de privatización del currículo, por medio de sus institutos y fundaciones, que ocurre por dentro de la Secretaría de Estado de Educación de Río de Janeiro (Seeduc-RJ). Se trata de investigación documental, fundamentada teórico-metodológicamente en el materialismo histórico y dialéctico, que constituyó como corpus empírico el Programa de Educación Integral del Estado de Río de Janeiro, a partir de la especificidad de la escuela secundaria a tiempo completo con énfasis en el espíritu empresarial aplicado al mundo del trabajo. Los resultados indican que la red sirvió como “laboratorio” de la actual reforma de la Enseñanza Media (Ley nº 13.415/2017), dado los vínculos entre la organización curricular instituida y los arreglos curriculares desarrollados en la red, bajo fuerte influencia del Instituto Ayrton Senna, además de señalar las finalidades implícitas del estímulo al emprendimiento en la actual fase del régimen de acumulación flexible y el real significado del emprendimiento en la especificidad histórica brasileña.

**Palabras clave:** enseñanza media; currículo; privatización; emprendimiento.

## Introdução

A contradição entre capital e trabalho na sociedade capitalista se faz presente em todos os aspectos da vida social, dentre eles no campo da educação. Identificar as contradições produzidas historicamente na relação entre capital e trabalho é um exercício necessário para se compreender as disputas que envolvem

as reformas educacionais no Brasil, em especial no Ensino Médio, por ser a etapa da educação que mediata ou imediatamente se vincula ao mundo do trabalho.

Em diálogo com Marx, consideramos a história um processo dialético e a sociedade uma totalidade de relações entre humanos que se

dá sempre no quadro histórico, particular, de um dado “estágio de desenvolvimento” social. Sociedade aqui, portanto, entendida como produto da ação recíproca dos homens, nas suas ligações sociais.

Buscamos neste texto refletir sobre o *modus operandi* da reforma empresarial e do processo de privatização que ocorre por dentro da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) durante a última década. Para demonstrar como os interesses dos grupos empresariais, por meio de seus institutos e fundações, se manifestam nos arranjos curriculares e programa especiais desenvolvidos na rede, tomamos como *corpus* empírico o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, a partir da especificidade do Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, doravante chamado de EMTI com Ênfase em Empreendedorismo. Por meio desse recorte perseguiremos dois propósitos: identificar as finalidades implícitas/explicitas do estímulo ao empreendedorismo, que vem adquirindo capilaridade dentro da rede de ensino e conquistando o consenso de amplos segmentos da população carioca e fluminense; e apresentar os vínculos entre esses arranjos curriculares e a atual reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9) ressaltam que “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”. Considerando que o currículo não se restringe a um percurso formativo orientado por conteúdos escolares, mas vincula-se ao tipo de ser humano e de profissional que se pretende formar e alinhado a um determinado projeto político e societário em disputa por hegemonia (GRAMSCI, 2006), entendemos que a reflexão sobre a reformulação curricular de qualquer etapa da educação exige analisar as correlações de forças em disputa e as mediações políticas,

econômicas, sociais e ideológico-culturais que as determinam.

Por essa perspectiva, trata-se de compreender a atual reforma do Ensino Médio e do EMTI com Ênfase em Empreendedorismo, instituído pela Seeduc-RJ, no conjunto das transformações no mundo do trabalho e das reformas neoliberais que confrontam os direitos sociais recentemente conquistados pela classe trabalhadora. No âmbito dessas reformas destacam-se a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (BRASIL, 2016a), a reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) –, a reforma trabalhista – Lei nº 13.467/2017 (2017b) – e a reforma da previdência – Emenda Constitucional (EC) nº 103/2019 (BRASIL, 2019).

Desde que foi exarada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016b) e convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), o “novo” Ensino Médio tem sido analisado sob diferentes perspectivas epistêmico-metodológicas. No campo do materialismo histórico e dialético, de um modo geral, os estudos buscaram analisar os argumentos proferidos nas audiências públicas que debateram a MP (FERRETI; SILVA, 2017), bem como o alinhamento da nova matriz curricular ao regime de acumulação flexível, confrontando as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade, a partir das concepções de protagonismo do aluno e do professor (KUENZER, 2017).

Compreendido como uma “contrarreforma” por confrontar os direitos conquistados na reforma empreendida pela social-democracia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2016; RAMOS; PARANHOS, 2022), os estudos também tensionaram o termo “novo”, entendido enquanto elemento discursivo que visa a mascarar o retrocesso contido na atual reforma, seja pela centralidade conferida à noção de competências em detrimento dos conhecimentos científicos (SILVA, 2018), seja pela intenção velada de conter o acesso dos setores populares à universidade pública, tal qual a reforma

instituída no governo civil-militar (Lei nº 5.692/71) (CUNHA, 2017). Destacam, ainda, a confusão proposital entre o conceito de educação integral e tempo integral presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos demais documentos que a normatizam (SILVA; BOUTIN, 2018).

Em meio aos debates e problematizações em torno da reforma, a relação entre empreendedorismo e educação escolar começa a despertar o interesse de pesquisadores do campo educacional. Especialmente por ser (o empreendedorismo) um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos na nova organização do Ensino Médio, junto com investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural.

Marilda Costa e Maria Caetano (2021) expõem que desde o ano de 2005 o tema vem adquirindo ambiência cultural nas redes de ensino dos Estados do Mato Grosso e do Rio Grande do Sul. Recentemente, no Mato Grosso, a Lei nº 11.233/2020 instituiu as diretrizes para estímulo ao empreendedorismo aos estudantes da última etapa da educação básica, além de também ocupar lugar de destaque no Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio, elaborado em 2020 com o intuito de adaptar a rede estadual de ensino às diretrizes do novo Ensino Médio.

Ainda segundo essas autoras, o Rio Grande do Sul instituiu, em 2006, a Política Estadual de Empreendedorismo, a ser desenvolvida nas escolas de nível médio e técnicas (Lei nº 12.616/2006). Posteriormente, em 2019, esta legislação foi atualizada pela Política Estadual de Educação Empreendedora (Lei nº 15.410), que no Art. 3-VII prevê “ampliar, promover e disseminar a educação empreendedora nas instituições de ensino por meio da oferta de empreendedorismo nos currículos, objetivando a consolidação da cultura empreendedora” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 2). Naquele mesmo ano, da parceria entre o Sebrae e a Secretaria de Estado de Educação foi criado o Programa Jovem RS Conectado no Futuro,

que busca estimular o empreendedorismo nas escolas estaduais por meio da parceria com universidades e instituições privadas.

No Rio de Janeiro, de forma semelhante, o empreendedorismo se faz presente no currículo de muitas escolas da rede estadual antes mesmo da aprovação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), viabilizado pela parceria entre a Seeduc-RJ e algumas entidades privadas.

Conforme já tensionada por vasta literatura, o favorecimento do segmento empresarial como interlocutor privilegiado no direcionamento da educação pública é uma das consequências das parcerias público-privadas, iniciadas com a reforma educacional no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Por meio de suas fundações, institutos e organizações não-governamentais (ONGs), o empresariado se faz representado nos dois lados do balcão de negociação: como formuladores e disseminadores da política educacional, através da elaboração de diretrizes curriculares, produção de recursos didáticos e formação dos profissionais da educação; e como implementadores e executores da política nas redes públicas, promovendo assessorias e fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias de educação. Dissimuladamente, toda essa participação se faz “na qualidade de ‘sociedade civil’ benemerente e interessada na melhoria da educação nacional” (CASSIO; GOULART, 2022, p. 288).

Com efeito, a reforma empresarial e o processo de privatização da educação pública não são fenômenos restritos ao Brasil, visto que a padronização curricular é um dos efeitos desejados pela transnacionalização do capital e do mercado de trabalho globalizado. Por meio da padronização, o empresariado objetiva manter o controle ideológico das escolas (FREITAS, 2018) e formar o trabalhador demandado pelo atual regime de acumulação flexível: o trabalhador polivalente, facilmente adaptável às mudanças, despolitizado e conformado a não ter direitos (BARBOSA, 2019; KUENZER, 2017). Ou ainda, “formar sujeitos flexíveis, pre-

parados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 81).

O objetivo deste texto é refletir sobre o *modus operandi* da reforma empresarial e do processo de privatização que ocorre por dentro da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), a partir do Governo de Sérgio Cabral Filho (2007-2014). As reflexões aqui tecidas resultaram da pesquisa documental, que constituiu como *corpus* empírico as legislações que tratam do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro e do EMTI com Ênfase em Empreendedorismo, a saber: Deliberação CEE/RJ nº 344/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014), Resolução Seeduc nº 5424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016) e Resolução Seeduc nº 5508/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017); todas disponibilizadas no sítio eletrônico do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ).

Fundamentada no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, a análise foi feita por meio do entrecruzamento das ideias de autores do pensamento histórico-crítico, especialmente do conceito de educação integral previsto no projeto da Escola Unitária (GRAMSCI, 1995), da Educação Omnilateral/Politécnica defendida por Marx (MANACORDA, 1991), da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2000) e do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), bem como no conceito de precarização do trabalho (ANTUNES, 2018) e de empreendedorismo na perspectiva crítica (FERRAZ; FERRAZ, 2022).

À luz dessas considerações iniciais, o presente texto se estrutura em quatro partes. A primeira tece uma análise histórica do conceito de empreendedorismo desenvolvido pelos teóricos (neo)liberais e seus efeitos nas relações de trabalho na atual fase de acumulação capitalista. A segunda discorre sobre o aprofundamento da privatização e das disputas do empresariado em torno do currículo do Ensino Médio, consolidadas com a Lei 13.415/2017

(BRASIL, 2017a). Tomando o Rio de Janeiro como especificidade histórica, a etapa seguinte apresenta a reforma gerencialista realizada na Seeduc-RJ e como os interesses de grupos empresariais reverberam nos arranjos curriculares do Programa de Ensino Médio Integral. Por fim, a quarta parte analisa o EMTI com Ênfase em Empreendedorismo, problematizando os interesses proclamados e velados da institucionalização do fomento do empreendedorismo juvenil carioca e fluminense.

## Empreendedorismo e o aprofundamento da precarização do trabalho

O empreendedorismo tem origem no termo francês *entrepreneur*, que significa aquele que assume riscos e começa algo novo (CHIAVENETO, 2012). Essa é a concepção predominante vinculada ao pensamento liberal, tendo por base as ideias do economista austríaco Joseph Schumpeter. Para ele, o empresário é a pessoa que reúne a capacidade de produzir, de gerir e assumir riscos, daí considerar que a ação empreendedora dos empresários é o que possibilita o desenvolvimento econômico. Ao serem movidos pelo que denomina de “destruição criativa”, destroem o velho e criam novos produtos, novos métodos de produção e novos mercados.

Por influência do referido teórico austríaco, é recorrente na literatura do campo da economia neoclássica e da administração a associação do empreendedorismo à inovação e à descoberta de novas oportunidades. Neste sentido, “o empreendedorismo pode ser compreendido como a arte de fazer acontecer com criatividade e motivação”; ou ainda, “é assumir um comportamento proativo diante de questões que precisam ser resolvidas” (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 26).

Na teoria schumpeteriana, o ato de empreender se delimita a um grupo específico, o empresário, por possuir as condições para

praticar a inovação – capital e/ou meios para deles se apropriar e acesso a créditos. Contudo, com a mudança no processo produtivo, em meados da década de 1970, promovida pela microeletrônica e pela automação, o fomento ao espírito empreendedor foi sendo deslocado para a classe trabalhadora, adquirindo um papel ideológico no século atual – produto do atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas.

Na perspectiva (neo)liberal e nas teses apoiadas em Schumpeter (1961), o empreendedorismo seria o motor do desenvolvimento econômico e o agente da inovação. Essa é a razão da recomendação da Unesco em incluir no Relatório Jaques Delors o “aprender a empreender” como o quinto pilar da educação para o século XXI. A expectativa é de que as escolas contribuam “para o desenvolvimento de uma atitude mais proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas. As aprendizagens têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2000, p. 14).

De acordo com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), para empreender é preciso que os indivíduos tenham criatividade e capacidade de idealizar e colocar projetos em prática, somado a iniciativa, liderança, perseverança, disposição para correr riscos calculados, eficiência e capacidade de planejamento e organização. Ou seja, demanda dos indivíduos um conjunto de competências cognitivas, comportamentais e socioemocionais que podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, inclusive na escola, por meio de uma formação focada no aprender a empreender.

Na contramão dessa visão (neo)liberal encontram-se os teóricos vinculados ao pensamento histórico-crítico. Pare eles, a discussão sobre o empreendedorismo tem sido feita sem considerar a contradição entre capital e

trabalho e a estrutura socioeconômica profundamente desigual. Afirmam que, na concepção neoliberal, o empreendedorismo aparece como estratégia de enfrentamento do desemprego estrutural, tratado como um fenômeno de ordem individual e não como resultado do projeto político-econômico neoliberal, baseado na austeridade fiscal, na privatização, na ofensiva aos direitos e na desresponsabilização do Estado com a área social.

Marx ressaltou os efeitos das relações capitalistas e desumanizantes sobre a subjetividade humana. A degradação das condições de existência de parcela significativa da população tem contribuído para a conformação da subjetividade dos trabalhadores à ideologia do empreendedorismo e ao discurso da meritocracia.

Segundo publicação no Portal G1 de Notícias (2021), no Brasil, mais de 23 milhões de pessoas estão abaixo da linha da pobreza e mais de 13 milhões se encontram desempregadas. No Rio de Janeiro, a taxa de desemprego aumentou significativamente em decorrência da crise econômica e fiscal experimentada pelo Estado a partir de 2016, levando-o a possuir uma taxa superior à média nacional. De acordo com a pesquisa do Instituto Fecomércio (2019), no terceiro trimestre de 2018 o índice de desemprego fluminense chegou a 14,6%, após sucessivos aumentos. Tal realidade se agravou com a pandemia da Covid-19, pois em 2021 o Estado do Rio de Janeiro apresentava a pior taxa de desemprego da região Sudeste, conforme dados do IBGE publicados no portal de notícias do G1 (RJ TEM..., 2021). No primeiro trimestre de 2022, o Rio apresentava a terceira maior taxa de desemprego do país, sendo sentida de forma mais intensa pela juventude fluminense. Os jovens entre 18 e 24 anos são os que mais experienciam a dificuldade em conseguir emprego, sendo afetados diretamente pela informalidade, pelas poucas vagas no mercado e pelos baixos salários (MIRANDA, 2022).

Diante da redução dos postos de trabalho e da crescente expropriação de direitos, o empreendedorismo se configura como “um meio

eficiente de garantir uma sobrevivência ao modo capitalista de produção” (FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 112). Isto ocorre de forma diferente nos países de capitalismo central e periférico. Enquanto “nos países centrais, as micro e pequenas empresas e as *startups* atuam no combate ao desemprego e como agentes de inovação, por serem mais ‘flexíveis’ do que as grandes empresas” (FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 112), nos países periféricos, como o Brasil, o empreendedorismo é uma das formas de extrair mais valor sem que haja necessariamente a figura do patrão, além de ser acionado ideologicamente para ocultar a expropriação que há na relação social capital-trabalho e servindo para esmaecer a luta de classe. Ideologia aqui entendida “não somente como falseamento das ideias ou falsa consciência, sentido forte atribuído por Marx ao termo, mas também compreendida no seu sentido amplo, como ideias que constituem o senso comum de um grupo social” (RAMOS, 2017, p. 27).

Vale ressaltar, porém, que o empreendedorismo não se restringe à perspectiva de mercado; em abrir um negócio ou empresa. Há diferentes tipos e formas de empreender, entre elas, o empreendedorismo social. Como o próprio termo anuncia, o objetivo principal é causar impacto social; melhorar as condições de vida de uma determinada comunidade e da sociedade como um todo. Não se trata, portanto, de um empreendedorismo direcionado ao mercado, mas sim aos segmentos populacionais que enfrentam algumas perturbações de caráter social, como a miséria alimentar, a baixa qualidade e risco de vida (MELO NETO; FROES, 2002).

A essência do empreendedorismo social consiste em proporcionar uma nova forma de agir e pensar. Para viabilizar isso, o empresariado tem atuado no campo da reprodução social, transformando a questão social em uma questão empresarial por meio de suas organizações “filantrópicas” (CATINI, 2020). Não por acaso, um dos objetivos do empreendedorismo social é formar lideranças juvenis interessadas em

resolver/amenizar os problemas locais. Manter a pobreza em níveis sustentáveis, favorecendo a governabilidade e as condições para a reprodução do capital, é a finalidade da formação de tais lideranças.

Ambas as vertentes de empreendedorismo – empresarial e social – têm sido fomentadas no currículo escolar em todo país, especialmente após a reforma do Ensino Médio. Este fomento tem sido cada vez mais institucionalizado pelas redes de ensino, se convertendo no projeto de vida da juventude pobre brasileira.

## A reforma do Ensino Médio e o aprofundamento da privatização da educação

Como toda política, o Ensino Médio tem sido objeto de disputas quanto a sua finalidade, organização curricular, financiamento e qualidade social. De um certo modo, as propostas e projetos expressam concepções distintas de juventude. De um lado, aqueles que a entendem por meio de um conceito universal e abstrato, compreendendo a função da escola por uma perspectiva arraigada pela qualificação e a conquista do emprego. Do outro, os que reconhecem a existência de múltiplas juventudes, que estando inseridas na sociedade de classes e em condições desiguais demandam por uma formação humana e integral, não aprisionada pelos interesses do mercado.

Há mais de uma década que a reorientação curricular para a última etapa da Educação Básica vem sendo reclamada por diferentes grupos da sociedade, face aos resultados alcançados nas avaliações externas e nos altos índices de reprovação e evasão escolar. A atuação do Movimento empresarial Todos pela Educação tem sido incisiva a esse respeito. Dada a articulação do Movimento com o Governo Lula da Silva, em abril de 2007 foi lançado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com o propósito de induzir a reestruturação curricular nos estados, de modo a “ampliar o

tempo dos estudantes na escola e garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes e as demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2009).

Contudo, é no Governo Dilma Rousseff (2011-2016) que se percebe um maior empenho quanto à reestruturação curricular, tendo por base o modelo empresarial e em nome de uma maior eficiência e qualidade da educação. Expressões desse esforço podem ser identificadas em duas ações: na instalação da Comissão Especial no Congresso Nacional, no início de 2012, com a finalidade de promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio, que resultou no Projeto de Lei (PL) nº 6.840-A/2013 (BRASIL, 2013), apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), e no movimento de elaboração da BNCC, cuja primeira versão foi apresentada em 2014.

O atrelamento entre as políticas implementadas no Governo Dilma Rousseff e as agendas dos organismos internacionais e do empresariado brasileiro para a formação da juventude trabalhadora se explicita no documento intitulado *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (BRASIL, 2015), lançado no início de 2015. Nele se verifica o projeto governamental de educação alicerçado na lógica da eficiência empresarial já em curso no país.

Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade. (BRASIL, 2015, p. 5).

A despeito dessa tentativa do Governo de sinalizar a direção pela qual se conduziria a

política educacional do país, permanecia a desconfiança do empresariado brasileiro no tocante à reforma do Ensino Médio e à tramitação do PL nº 6.840-A/2013 (BRASIL, 2013), por conta da forte resistência das entidades docentes e estudantis e da interlocução dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) com os movimentos sociais. A mobilização do empresariado na construção do consenso em torno da elaboração de um currículo nacional ganha novos contornos a partir de 2013. Um ponto de inflexão para a criação de uma rede de apoiadores para a BNCC no Brasil foi o Seminário Liderar Reformas Educacionais: fortalecer o Brasil para o século XX, organizado pela Fundação Lemann na Universidade Yale, em abril daquele ano, e que contou com a participação de alguns secretários de educação dos estados brasileiros, altos funcionários do MEC e representantes de outras fundações e ONGs (TARLAU; MOELLER, 2020).

Os argumentos proferidos pelos reformadores para justificar a celeridade da reforma seguem a mesma narrativa da justificativa do PL nº 6.840/2013, isto é, de que “o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado com muitas disciplinas obrigatórias” (BRASIL, 2013, p. 8), não despertando o interesse dos jovens nem favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a vida social do novo milênio. Este era o discurso recorrentemente propalado pelo Movimento Todos pela Educação (2012), formado por representantes dos institutos e fundações empresariais, muitos dos quais com assento no Conselho Nacional de Educação (CNE) e com participação e influência no Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Para a superintendente do Itaú BBA, Anna Inoue, por exemplo, o currículo deveria contemplar um núcleo básico a ser complementado por uma variedade de disciplinas eletivas, organizadas dentro das áreas humanas, exatas e biológicas. Essa era a forma de fugir do engessamento que

há no Ensino Médio por conta de muitas disciplinas obrigatórias (BRITTO et al., 2013, p. 83).

Aproveitando-se do novo bloco histórico estabelecido após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016, o empresariado conseguiu junto ao Governo Temer reeditar às pressas o PL nº 6.840-A/2013 (BRASIL, 2013) e aprovar a desejada reforma do Ensino Médio. Nele o currículo passa a ser estruturado por uma base comum e uma base flexível – formada pelos chamados itinerários formativos. Todavia, a flexibilização prevista na Lei se estendeu para além da organização curricular, ao normatizar as parcerias público-privadas e abrir novas possibilidades de escoamento do dinheiro do setor público para o privado. Daí as mudanças também previstas na principal política pública de financiamento da educação, o Fundeb.

Em específico ao empreendedorismo, além de ser um dos eixos dos itinerários formativos, junto com investigação científica, processos criativos e mediação e intervenção cultural, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, verifica-se que o fomento à cultura empreendedora é o objetivo central de alguns cursos implementados pela Seeduc-RJ. Direta ou indiretamente, o empreendedorismo está presente na matriz curricular de muitas escolas do estado e busca se consolidar como projeto de vida de milhares de jovens cariocas e fluminenses.

## A rede estadual de educação do Rio de Janeiro: reforma gerencialista e o Ensino Médio integral e integrado

Para compreender o *modus operandi* do empresariado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro faz-se necessário uma breve consideração acerca da reforma gerencialista efetuada na/pela Seeduc-RJ, a partir de 2010, na gestão do então governador Sérgio Cabral. As mudanças efetuadas acabaram por assegu-

rar um lugar privilegiado do grupo, através de seus institutos e fundações, tanto nos contextos de elaboração/acompanhamento de políticas educacionais quanto no assessoramento dos gestores públicos e na formação dos profissionais da educação (professores e equipe de direção escolar).

Em geral, as reformas são apresentadas como mecanismo necessário para superação de uma crise. No caso da educação, como já comentado, os resultados obtidos nas avaliações externas e o não alcance das metas projetadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) serviram para publicizar a dimensão da crise e justificar a necessidade de reformas. A 26ª posição alcançada pelo Ensino Médio do Rio de Janeiro no ranking nacional do IDEB-2009, após atingir a segunda pior média do país (2,8) e ficar à frente apenas do estado do Piauí e bem distante da média nacional (3,6), foi o campo propício para a reforma empresarial na educação do estado (GODOY; OLIVEIRA, 2015). O primeiro passo foi colocar um economista como secretário de Educação.

A gestão empresarial de Wilson Risolia (2011-2014) na Seeduc-RJ foi orientada por um plano de Metas e alinhada à “pedagogia de resultados” com o propósito de colocar o estado entre as 10 primeiras posições no ranking do IDEB Ensino Médio-2011 e entre as 5 primeiras posições no IDEB-2013. Entre as mudanças efetuadas, destacam-se: elaboração de currículo mínimo alicerçado na pedagogia das competências e do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), a fim de treinar os estudantes para as avaliações nacionais; instituição da política de bonificação, ancorada na meritocracia e com premiações de alunos e professores que alcançavam as metas; maior controle do rendimento de alunos e professores através do uso da tecnologia; ampliação da parceria com grupos privados, seja para o fomento de uma nova cultura gerencialista e acompanhamento da gestão escolar no “chão da escola”, por meio da Gestão Integrada da Escola (GIDE) desenvolvida em parceria com

a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), seja para elaboração e assessoria de novas matrizes curriculares, a exemplo da parceria com o Instituto Ayrton Senna; desenvolvimento de programas de aceleração da aprendizagem e correção de fluxo, como o Programa Autonomia, executado em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

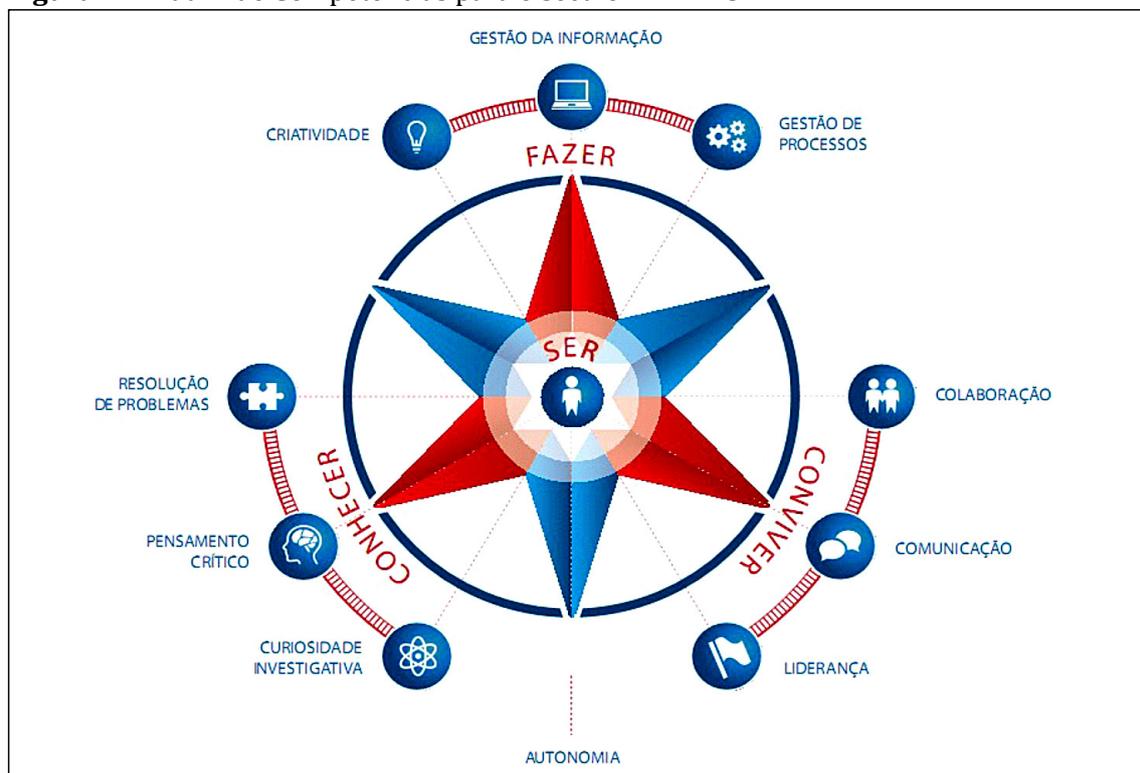
A criação do Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (PROPAR) através da Lei nº 5.068 (RIO DE JANEIRO, 2007), sancionada pelo Governador Sergio Cabral Filho em 2007, possibilitou o início das parcerias público-privadas na rede de ensino do Rio de Janeiro. Para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a primeira parceria firmada entre a Seeduc-RJ e os grupos empresariais ocorreu por meio do Instituto Telemar (Oi Futuro), em 2007, dando origem ao Núcleo Avançado em Educação (NAVE) no Colégio Estadual José Leite Lopes, para a oferta de cursos profissionalizantes de inovação na área das tecnologias digitais.

No ano seguinte, em 2008, foi gestada a segunda parceria, desta vez com a Cooperativa Central de Produtores de Leite (CCPL) e o Gru-

po Pão de Açúcar, através do seu braço social, o Instituto Pão de Açúcar de Desenvolvimento Humano, dando origem ao Colégio Estadual Comendador Santos Diniz – Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo (NATA). O Programa Dupla Escola, lançado em 2012, nasce dessas experiências e com a assinatura de convênios de parceria com outras empresas, entre elas a Thyssenkrupp CSA, a Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G) e a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN) (MOEHLECKE, 2018).

A parceria entre a Seeduc-RJ e o Instituto Ayrton Senna (IAS), também em 2012, deu origem ao Programa Solução Educacional para o Ensino Médio, implementado no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), a partir de 2013. O programa pauta-se nos princípios do Relatório Jacques Delors, com a finalidade de desenvolver nos estudantes as competências necessárias para a aprender a ser, viver, conviver e trabalhar num mundo cada vez mais complexo e superar os desafios do século XXI (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013).

**Figura 1** – Matriz de Competências para o século XXI – IAS

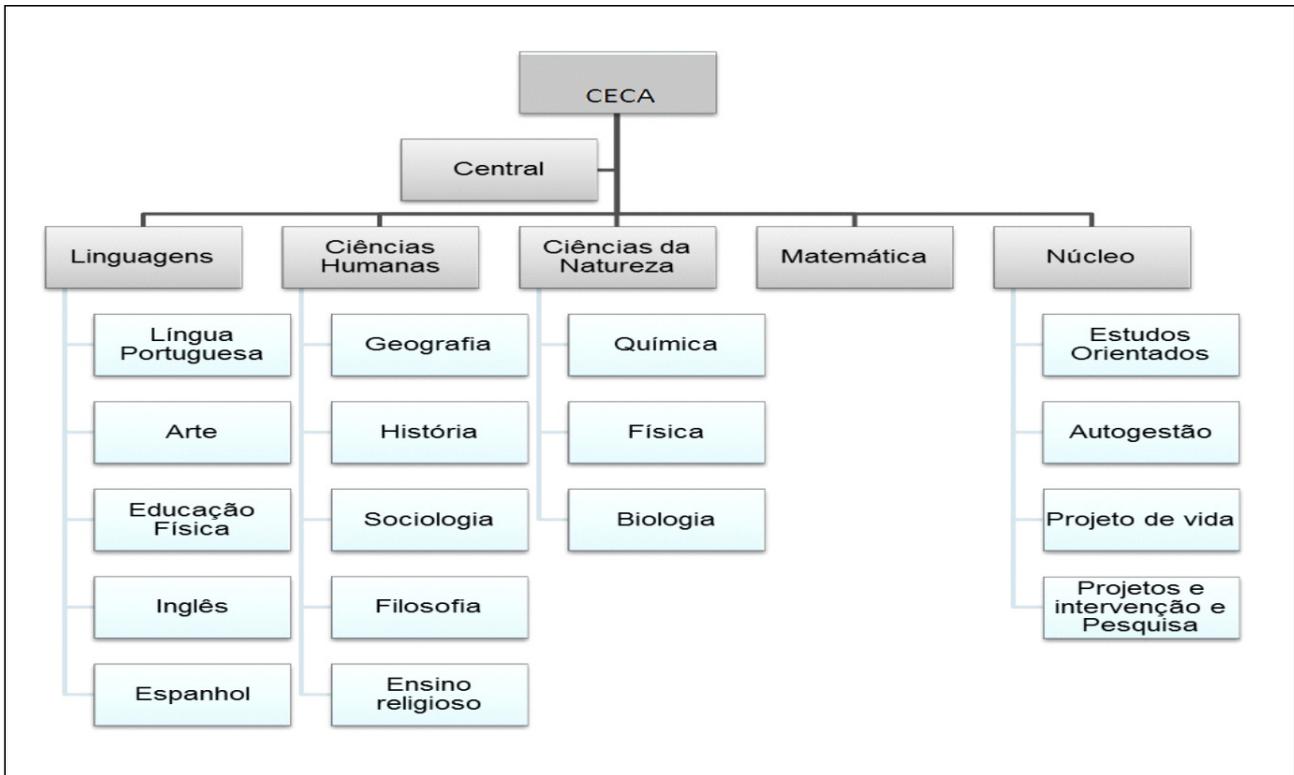


**Fonte:** Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012, p. 23).

Para o desenvolvimento da Matriz de Competência (Figura 1), o currículo proposto é constituído por dois macrocomponentes integrados: as áreas do conhecimento, formadas pelas disciplinas de base nacional comum; e o núcleo articulador, formado pelos componentes curriculares inovadores (Projetos de Vida,

Estudos Orientados e Projeto de Intervenção e Pesquisa) e voltados às aprendizagens socioemocionais, tais como resiliência, disciplina, autonomia e autoconfiança, pelo entendimento de que as competências socioemocionais beneficiam os resultados socioeconômicos e bem-estar das crianças.

**Figura 2** – Organograma da Matriz Curricular do Projeto Solução Educacional – Instituto Ayrton Sena – desenvolvido no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA)



**Fonte:** Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012, p. 43).

Não obstante as escolas participantes do Programa Dupla Escola se diferenciavam das demais unidades por receberem maior incremento financeiro, possuírem orientações pedagógicas próprias e estrutura física adequada, com laboratórios de informática modernos, salas de vídeo, quadras esportivas, bibliotecas e algumas delas com oficinas para a prática de atividades voltadas à profissionalização, progressivamente essas propostas foram se estendendo às demais escolas da rede, por meio de diferentes arranjos curriculares, conforme prevê a Deliberação CEE/RJ nº 344/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014). Ao definir as Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do

Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, verifica-se a instituição da matriz curricular do Projeto Solução Educacional (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013).

A Deliberação determina que a organização curricular do Ensino Médio deve ser constituída por dois macrocomponentes, conforme se observa na Figura 2: Áreas de Conhecimento, responsáveis pelo desenvolvimento dos saberes cognitivos; e Núcleo Articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem socioemocional dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos. A referência ao Solução Educacional é também percebida entre os

saberes cognitivos e socioemocionais que as escolas devem considerar. A Deliberação indica as mesmas competências previstas na Figura 1: autonomia, colaboração, comunicação, liderança, gestão da informação, gestão de processos, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico e curiosidade investigativa.

Buscando atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, a Seeduc-RJ lançou o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, em 2015, consolidado pela Resolução Seeduc nº 5.424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016). Uma leitura superficial da Resolução nº 5.424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016) pode levar os leitores a deduzir que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se inspira nos ideais da Politécnica e da Escola Unitária, visando à unidade entre o desenvolvimento de capacidades técnicas e intelectuais e da cultura geral aos aspectos formativos (GRAMSCI, 2006). Essa dedução pode ser motivada pelos Artigos 8 e 10 da Resolução:

Art. 8º - Na dimensão Profissionalizante, será ofertada formação técnica de nível médio, sob a égide da educação integral, com horário diferenciado, *conjugando* a formação propedêutica à formação para o mundo do trabalho.

[...]

Art. 10 - No Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com vistas à Educação Integral, adota-se o *trabalho como princípio norteador* e a pesquisa como princípio educativo, contemplando as *dimensões indissociáveis do eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura*. (RIO DE JANEIRO, 2016, grifo nosso).

Todavia, é preciso estar atento à polissemia semântica presente no documento. “[Conjugar] a formação propedêutica à formação para o mundo do trabalho” (RIO DE JANEIRO, 2016) não possui os sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico da integração defendida pelo pensamento histórico-crítico (RAMOS, 2008). Por ser uma formação interessada ao empresariado, é orientada pela

compreensão da atividade econômica estrita à produção de bens e de riquezas passíveis de serem acumuladas privadamente. Ao contrário da concepção da práxis econômica histórica, fundamentada na ontologia do trabalho. Nela, “a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico os quais caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2017, p. 32).

Ressignificar conceitos e expressões forjados pelos intelectuais orgânicos e organizações coletivas dos trabalhadores tem se tornado estratégia usual pelos intelectuais do capital na disputa por hegemonia. Por essa razão, uma atitude necessária na análise dos documentos é de atentar para as polissemias semânticas, buscando desvelar para além do que é visível e proclamado na legislação. Como adverte Saviani (2011, p. 209),

[...] a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais.

Desse modo, “o trabalho como princípio norteador” previsto no supracitado artigo 10 da Resolução nº 5.424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016) não corresponde ao sentido gramsciano do “trabalho como princípio educativo”, tendo em vista a função política social da escola demandada pelo capital, que é de conformar os trabalhadores ao trabalho alienado. Assim, a “indissociabilidade dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura” – princípio defendido pelas propostas formativas de inspiração marxista – não se realiza face à concepção epistemológica, filosófica e pedagógica do Solução Educacional – referência para a maioria dos desenhos curriculares implementados pela Seeduc-RJ. Tal concepção se expressa na visão reducionista da educação integral prevista na Resolução, a que visa “o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam

tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Sob a influência das formações oferecidas pelo IAS, o argumento utilizado pelos gestores da Seeduc-RJ para justificar os diferentes arranjos curriculares que compõem o Programa de Educação Integral é o desenvolvimento das “competências essenciais para a vida em sociedade no século XXI”. Seguindo a orientação do Solução Educacional, para o cumprimento dessa finalidade impõe-se o uso de:

II- Metodologias Integradoras, aplicadas, de forma intencional e organizada, a fim de garantir uma *abordagem colaborativa, problematizadora, investigadora, compromissada e conectada com a vida*, oportunizando o desenvolvimento de competências, a partir dos objetivos de aprendizagem previstos para ambos os macrocomponentes. (RIO DE JANEIRO, 2016, grifo nosso).

Um aspecto em comum das matrizes curriculares da vertente profissionalizante é a presença do componente Projeto de Vida e o protagonismo juvenil como princípio educativo. O (suposto) protagonismo ocorre ao colocar “os estudantes no centro dos processos educativos de todo o currículo, de modo que sejam reconhecidos em suas identidades, singularidades, como sujeitos sociais e de direitos, capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” (RIO DE JANEIRO, 2016).

No entanto, colocar os “estudantes no centro dos processos educativos” não significa retirar a centralidade do mercado nos currículos da educação capitalista. Vale lembrar que a atual organização escolar é uma invenção burguesa e, portanto, organicamente interessada em disciplinar psicofisicamente os trabalhadores aos valores, normas e condutas que colaborem com a reprodução do capital. Afirmar isso não significa conceber a escola pela perspectiva reprodutivista ou negá-la enquanto espaço de invenção e (re)criação cotidiana, mas chamar a atenção para sua importância na disputa por hegemonia de um determinado projeto político e societário. Daí a disputa do empresariado –

por dentro do Estado – em torno da política curricular no tempo presente.

Embora o discurso do protagonismo juvenil advogue pela “centralidade do educando no processo educativo”, o objetivo da prática pedagógica continua sendo de adaptar os indivíduos à sociabilidade capitalista, assim como ocorria na chamada “Escola Nova”, atualmente sob a “nova roupagem” das chamadas “metodologias ativas”. Sendo assim, a crítica feita por Demerval Saviani (1989) à “pedagogia nova” durante a década de 1980 se mantém pertinente na atualidade. Ou seja, o “deslocamento do eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; dos conteúdos cognitivos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” visam a reforçar o fetiche da sociedade harmoniosa (SAVIANI, 1989, p. 20).

Por essa perspectiva, qual o sentido e significado da “abordagem colaborativa, problematizadora e investigadora” proposta no Programa de Educação Integral da Seeduc-RJ? Sob a mesma lógica do empreendedorismo social, a atitude problematizadora e investigadora defendida pelo IAS se converte em levar os jovens a identificarem os problemas locais para, em seguida, coletiva e colaborativamente proporem possíveis ações para a “resolução” de tais problemas, sem problematizar sua historicidade e as múltiplas mediações que os determinam. Para nós, o que se pretende com o chamado protagonismo é estimular o associativismo colaboracionista dos jovens para além dos muros escolares, agindo para minimizar as mazelas sociais produzidas pelo avanço do capitalismo financeiro-rentista e neoliberal. Uma formação que, longe de problematizar as estruturas produtoras das desigualdades econômica e social, atua para apaziguar as contradições entre capital e trabalho e arrefecer a luta de classes.

Pelo exposto, as problematizações que se impõem são: frente ao agravamento das questões sociais, agravadas pelo domínio de alguns territórios do Rio de Janeiro por facções

criminosas e milicianas, os jovens das classes trabalhadoras por si só são “capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de vida”? As condições objetivas/subjetivas possibilitam terem autonomia para planejarem seu projeto de vida, como anunciam os reformistas neoliberais? Qual a intencionalidade do investimento na formação empreendedora dos jovens?

## EMTI com Ênfase em Empreendedorismo: entre o proclamado e o velado

Nesta seção, constituímos como *corpus* de análise a Resolução Seeduc nº 5.508, de 01 de fevereiro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017), que instituiu o Ensino Médio de Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo. De acordo com o Art. 1º-§1, visa “oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente” (RIO DE JANEIRO, 2017).

Fundamentando-se na pedagogia das competências e habilidades, o curso objetiva “articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho” (RIO DE JANEIRO, 2017). Uma reflexão necessária sobre este objetivo – manifesto na parte das considerações da referida Resolução e disposto no Art. 3º da Deliberação CEE nº 344/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014) – consiste em problematizar o significado de “responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho”. Sobretudo, no atual contexto brasileiro de elevado índice de desemprego juvenil, do ataque aos direitos sociais e de hegemonia do capitalismo financeiro-rentista e improdutivo.

De acordo com a Resolução nº 5.508/2017, criatividade é buscar “soluções e alcançar objetivos através da percepção e aproveitamento de oportunidades” (RIO DE JANEIRO, 2017). “Responder de maneira original e criativa a desafios” significaria conformar os jovens para a naturalização do desemprego e a (quase) ausência de uma política de geração de trabalho e renda, levando-os a buscar alternativas no mercado por sua conta e risco? Nesse sentido, é bastante sintomático o vídeo produzido pela Seeduc-RJ e veiculado no seu canal do Youtube, na internet. A propaganda mostra um jovem que, a partir do curso e com a ajuda financeira inicial dos pais, começou a vender gelo de sabor. Em um certo momento o pai do jovem relata: “Desde que ele começou a empreender, ele não me pede mais nada, paga as contas sozinho e está indo bem.” (APÓS AULAS..., 2022).

Por meio do vídeo é possível compreender o tipo de criatividade e inovação que a formação empreendedora busca estimular, qual seja, atitudes necessárias para que os jovens sejam capazes de identificar e aproveitar os nichos promissores no conjunto do chamado trabalho simples. Isto requerer a mobilização de saberes cognitivos e socioemocionais que as escolas devem considerar. Para o IAS, e conforme prevê a Resolução nº 5.508/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017), esses saberes são: iniciativa, liderança, curiosidade investigativa e pensamento crítico. O desenvolvimento desses saberes, portanto, coloca em ação o sentido do protagonismo juvenil presente nos discursos e documentos governamentais, das organizações empresariais e dos organismos internacionais: ser protagonista é ser empreendedor. Não por acaso, empreendedorismo é um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos na atual reforma do Ensino Médio e um dos cursos oferecido pela Seeduc-RJ na modalidade do Ensino Médio de Tempo Integral.

Em acordo com a organização curricular defendida pelo Instituto Ayrton Senna, a matriz curricular do EMTI com Ênfase em Empre-

dedorismo também se estrutura em dois macrocampos. Conforme se observa na Figura 3, extraída do Anexo V da Resolução 5.586/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017), os componentes destinados ao desenvolvimento das competências

socioemocionais – Projeto de Vida, Projetos de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados – compõem o Núcleo Articulador de Ciência, Cultura e Trabalho e são ofertados nos três anos do Ensino Médio.

**Figura 3** – Matriz Curricular do Ensino Médio – Educação Integral – Modelo em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho

<b>ANEXO V</b>								
<b>MATRIZ CURRICULAR</b>								
<b>ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL, COM ÊNFASE EM EMPREENDEDORISMO APLICADO AO MUNDO DO TRABALHO.</b>								
ÁREA DE CONHECIMENTO/NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	240	240	240	720
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	0	0	2	0	0	80	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	6	6	6	240	240	240	720
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	4	4	3	160	160	120	440
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
CIÊNCIA, CULTURA E TRABALHO	PROJETO DE VIDA E MUNDO DO TRABALHO	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA (GESTÃO DE PROJETOS)	4	4	4	160	160	160	480
	ESTUDOS ORIENTADOS	2	2	2	80	80	80	240
	EMPREENDEDORISMO	3	3	2	120	120	80	320
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>1760</b>	<b>1760</b>	<b>1760</b>	<b>5280</b>

Fonte: Rio de Janeiro (2017).

Implantada inicialmente em 37 escolas, essa modalidade de Ensino Médio foi estendida em 2018, passando a ser oferecida em 81 escolas – Resolução nº 5.627/2018). Tal expansão mostra o quanto o empreendedorismo vem se constituindo no projeto de formação para a juventude pobre do Rio de Janeiro. A relação entre empreendedorismo e educação escolar pública demanda uma análise crítica,

especialmente por conta de seu avanço institucional.

No Brasil, o empreendedorismo juvenil é estimulado desde a década de 1990 e majoritariamente nas ações educativas dos chamados espaços não-escolares. Na primeira década do novo milênio, porém, observa-se o deslocamento da proposição nascida no interior do mundo empresarial para os demais campos das ativi-

dades humanas, entre elas a educação escolar pública. Contribuem para esse deslocamento a ação empresarial e a recomendação da Unesco para a inclusão no relatório Jaques Delors do “aprender a empreender” como o quinto pilar da educação para o século XXI. A expectativa dessa inclusão é de que as escolas contribuam para “o desenvolvimento de uma atitude mais proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas. As aprendizagens têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2000, p. 14).

Outro aspecto a destacar é o que determina o Art. 2º da Resolução nº 5.508/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017).

A oferta do Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho poderá ser realizada por iniciativa e manutenção exclusiva da SEEDUC, ou através de parcerias institucionais, inclusive público-privadas, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública

A possibilidade de parcerias público-privadas prevista no Artigo indica o avanço da privatização do Estado e o lugar privilegiado dos grupos empresariais nas formulações dos currículos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, facilitado pela via do assessoramento realizado por seus institutos e fundações. Indica ainda o mecanismo de escoamento do dinheiro público para iniciativa privada por meio da oferta da educação profissional. Esta é uma das lógicas da atual reforma do Ensino Médio e da flexibilização do currículo.

Todavia, a privatização da educação se realiza em diferentes frentes. No campo da formação docente, os cursos promovidos pelo Sebrae e pelo IAS aos professores do EMTI com Ênfase em Empreendedorismo é um exemplo de como as entidades privadas têm se favorecido com as parcerias estabelecidas com o setor público. Na área do currículo, o fenômeno da privatização vai além da compra de insumos,

como compra de livros e apostilas. “Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares.” (ADRIÃO, 2018, p. 21).

A partir da compreensão crítica do empreendedorismo e das análises dos arranjos curriculares do EMTI implementados pela Seeduc-RJ, em especial a formação em empreendedorismo, entendemos que na lógica empresarial ela é a formação necessária para o exército de sobrantes do trabalho formal produzido pelo capitalismo financeiro globalizado. Além de demandar baixo investimento, a formação para o empreendedorismo cumpre uma função ideológica, contribuindo para: a) impedir o desvelamento das causas estruturais do desemprego, fortalecendo a compreensão do desemprego e dos problemas sociais como questões de ordem individual; b) fortalecer a ideia de que o sucesso ou fracasso é uma questão de esforço e mérito; c) naturalizar a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais e a garantia dos direitos; d) camuflar os antagonismos entre capital e trabalho na medida em que induz o trabalhador a se identificar como um investidor/empresário ou como um trabalhador possuidor de maior autonomia e liberdade/flexibilidade para gerenciar seu tempo de lazer e trabalho.

Concordamos com Frigotto (2011, p. 28) quando diz que o empreendedorismo é uma das “noções que rejuvenesce a ideologia do capital humano”, convertendo-se para a grande maioria em “um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais”. Por essa perspectiva, a criatividade estimulada na formação não é orientada na possibilidade de inventar outros mundos, onde prevaleça a justiça social e não a ganância do lucro, e onde não haja a exploração, a subsunção do trabalho ao capital. Enfim, um mundo outro onde não haja, na expressão de Gramsci, os “mamíferos de luxo”.

## Considerações finais

As matrículas no Ensino Médio expandiram-se significativamente nas últimas duas décadas, passando de 3,7 milhões, em 1991, para 7,6 milhões, em março de 2020. Todavia, a universalização da última etapa da Educação Básica, direito da população de 15 a 17 anos assegurado na EC 59/2009, ainda é um desafio a ser solucionado. De todo modo, os dados do Censo Escolar-2020, publicizados no final de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), mostram o crescimento de 1,1% do total de matrículas comparado ao ano anterior e a interrupção da queda de 8,2% entre os anos de 2016 e 2019. Esse “aumento de 1,1% [foi] influenciado pelo incremento de 65,5 mil matrículas (10,5%) na educação profissional integrada ao ensino médio” (op. cit., p. 31). O crescimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é percebido nos últimos anos, cujas matrículas saíram de 531.843 no ano 2016 para 688.689 em 2019.

Em relação ao Rio de Janeiro, no ano de 2021, de acordo com as informações disponibilizadas no Portal da Seeduc, a rede estadual contava com 1230 escolas e atendia 709.410 alunos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Desse total, 543.140 alunos estavam matriculados no Ensino Médio e apenas 3.032 cursavam o Ensino Médio Integrado. Em 2018, 12 mil estudantes da rede estudavam em horário integral, segundo a notícia publicada à época na Agência Brasil (NITAHARA, 2018).

Decerto, é bastante significativa a expansão da oferta do Ensino Médio verificada nas últimas décadas, promovendo o acesso de sujeitos que por muito tempo estiveram dela excluídos – negros, trabalhadores, moradores das periferias, trazendo para dentro da escola toda sua humanidade e desumanidade produzidas pelas estruturas sociais desiguais de nossa sociedade. Junto a essa diversidade cultural, verifica-se a implantação de projetos de formação aligeirada, reducionista e com baixos custos, em nome da necessidade dos

ajustes fiscais e da racionalidade dos gastos públicos.

Os estudos sobre o Ensino Médio têm demonstrado que a expansão das matrículas não tem sido acompanhada de efetivos investimentos na infraestrutura das escolas e na valorização docente. Sinalizam que a implementação da escola de tempo integral não pode prosperar sem a devida estrutura física, de recursos humanos, de materiais didático-pedagógicos e de projeto curricular que atendam aos anseios da comunidade e que possibilitem a máxima inclusão dos estudantes. Uma escola, mesmo com o melhor dos currículos, não pode ser atraente caso não ofereça todas as condições para a materialização do processo de aprendizagem. Essas são questões que precisam ser melhor investigadas com a implementação do novo Ensino Médio em todos os estados brasileiros.

No Rio de Janeiro, o empreendedorismo é a formação priorizada para a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral a fim de atender a meta 6 do PNE, mas sem muitos custos. Fomentado há décadas pelas ONGs e demais entidades privadas, adquire agora ares de legitimidade ao ser conduzido e orientado pelo próprio Estado, indicando o aprofundamento do processo de privatização.

Neste texto tratamos das muitas razões para o fomento ao empreendedorismo juvenil, entre elas a formação necessária ao exército de sobrantes produzido pelo capitalismo financeiro globalizado. Necessária porque, reiteramos, não demanda altos investimentos e, caso não ocorra a inserção do jovem no mercado de trabalho, é mais fácil culpabilizá-lo pelo pouco esforço e/ou por não ter desenvolvido as competências necessárias para empreender. Afinal, o mercado garante oportunidades iguais para todos. Essa é uma das perversidades da ideologia neoliberal e do empreendedorismo.

Empreendedorismo, portanto, dissimulado ora pelo discurso do protagonismo juvenil, ora pelo projeto de vida, que acaba por indi-

vidualizar a responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” no mercado de trabalho, além de alienar as condições sócio-históricas das relações de trabalho.

Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, como consequência da reforma empresarial da última década, observa-se a execução de um projeto que conjuga privatização, mercadorização e transferência de recursos públicos ao setor privado, padronização e controle das práticas pedagógicas e processos formativos oferecidos ao jovem da classe trabalhadora cada vez mais aligeirados, pragmáticos, imediatistas e fragmentados. O EMTI com ênfase em empreendedorismo faz parte dessa lógica.

Ademais, os documentos legais aqui analisados mostram que a concepção epistemológica, filosófica e pedagógica do Instituto Ayrton Senna é a referência dos diferentes arranjos curriculares que compõem o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro e do novo Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Pode-se afirmar, portanto, que a rede estadual de ensino se constituiu em uma “espécie de laboratório” da formação requerida pelos grupos empresariais aos jovens trabalhadores e consolidada com a Lei.

Justificados em nome do atendimento às necessidades dos jovens do século XXI, a análise dos diversos arranjos curriculares indica que a educação integral ofertada pela Seeduc-RJ não possibilita a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, conforme prevê o Art. 35-V da LDB. Tampouco se aproxima da proposta de formação humana e integral de inspiração marxista, apesar de alguns documentos legais fazerem uso de conceitos produzidos pelo pensamento histórico-crítico.

Participação, autonomia, inovação, criatividade, resiliência e empreendedorismo, entre outras, são atitudes fomentadas sob a ótica do capital com a finalidade de estimular os jovens trabalhadores para o compromisso e a responsabilidade de promover ações que incidam no alívio da pobreza e das demais mazelas sociais

produzidas pelo neoliberalismo e pelo regime de acumulação flexível. Este é um dos sentidos do protagonismo juvenil e dos fundamentos ideológicos de educação integral gerenciada pela Seeduc-RJ.

Em nome da flexibilidade, do combate ao conteudismo e de um suposto engessamento do currículo, promove-se um ataque ao direito das classes trabalhadoras ao acesso – pela via da escola – ao conhecimento científico sistematizado. A redução da carga horária das disciplinas escolares originárias das diferentes ciências, principalmente as Humanas, sinaliza a ofensiva do capital ao pensamento científico e crítico. Problematizar a intencionalidade política que há nessa lógica é uma das tarefas que se impõem para a defesa da democracia e da educação pública, republicana, laica e universal.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APÓS AULAS de empreendedorismo, aluno abre o próprio negócio. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2022. 1 vídeo (2 min 41 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nux8mqKrhhl>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Passo Fundo, RS, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan. 2014. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistasi/article/view/612>. Acesso em: 1 out. 2022.
- BARBOSA, Carlos Soares. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos

de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, p. 94-107, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46449/31708>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [bit.ly/1nHrC75](http://bit.ly/1nHrC75). Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb2?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb2?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013) Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/patriaeducadora/documento-sae.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746->

[22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html). Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm). Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino). Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Reforma da Previdência. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm). Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_)

[indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](#). Acesso em: 03 mai.2022

BRITTO, Ariana *et al.* Proposta para um Ensino Médio compatível com o século 21. In: TODOS pela Educação. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na educação básica. São Paulo: Moderna, 2013.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/363587076\\_A\\_implementacao\\_do\\_Novo\\_Ensino\\_Medio\\_nos\\_estados\\_das\\_promessas\\_da\\_reforma\\_ao\\_ensino\\_medio\\_nem-nem](https://www.researchgate.net/publication/363587076_A_implementacao_do_Novo_Ensino_Medio_nos_estados_das_promessas_da_reforma_ao_ensino_medio_nem-nem). Acesso em: 03 nov. 2022.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. 4. ed. Baueri/ SP: Manole, 2012.

COSTA, Marilda; CAETANO, Maria. Um novo *ethos* educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 11, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655/1039>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FERRAZ, Janaynna; FERRAZ, Deise. Do espírito do capitalismo ao espírito empreendedor: a consolidação das ideias acerca da prática empreendedora numa abordagem histórico-materialista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 105-117, jan./fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/ScBZSdpKpQHGP9jnbCTHXf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**,

Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2011. p. 18-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (org.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR [online]**, v. 7, n. 16, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/ScBZSdpKpQHGP9jnbCTHXf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GODOY, Marcos; OLIVEIRA, Cristiane dos Santos. Experiências inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no IDEB. Caderno de Planejamento 4. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG-RJ, 2015. Disponível em: <http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/uuid/dDocName%3AWCC191379>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Solução Educacional para o Ensino Médio** – Volume 1. 2012. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/solu%C3%A7%C3%A3o-educacional-1.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação do século XXI**. Colégio Chico Anysio, 2013. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/colegio-chico-anysio/>. Acesso em: 8 out. 2022.

- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- MANACORDA, Mario. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MELO NETO, Francisco Paulo de; FROES, César. **Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
- MIRANDA, Eduardo. Mais afetados pelo desemprego, jovens do Rio de Janeiro contam sobre as dificuldades de conseguir trabalho. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.brasiledefato.com.br/2022/06/15/mais-afetados-pelo-desemprego-jovens-do-rj-contam-sobre-as-dificuldades-de-conseguir-trabalho>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 201. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/moehlecke.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- NITAHARA, Akemi. No Rio, escolas públicas buscam parcerias para melhorar ensino médio. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 06 set. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/no-rio-escolas-publicas-buscam-parcerias-para-melhorar-ensino-medio>. Acesso em: 1 out. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.
- RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.
- RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.
- RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/361101152\\_Contrarreforma\\_do\\_ensino\\_medio\\_dimensao\\_renovada\\_da\\_pedagogia\\_das\\_competencias](https://www.researchgate.net/publication/361101152_Contrarreforma_do_ensino_medio_dimensao_renovada_da_pedagogia_das_competencias). Acesso em: 09 nov. 2022.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Governo do Estado do Rio de Janeiro. **Lei nº 5.068, de 11 de julho de 2007**. Institui o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas – PROPAP. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87910/lei-5068-07>. Acesso em: 1 out. 2022.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014**. Define Diretrizes Operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2014-344.pdf#:~:text=DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%20344%2C%20DE%2022%20DE%20JULHO,P%C3%BAblica%20de%20Ensino%20do%20Estado%20do%20Rio%20deJaneiro](http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2014-344.pdf#:~:text=DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%20344%2C%20DE%2022%20DE%20JULHO,P%C3%BAblica%20de%20Ensino%20do%20Estado%20do%20Rio%20deJaneiro). Acesso em: 1 out. 2022.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Seeduc nº 5.424, de 02 de maio de 2016**. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://intranet.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO\\_SEEDUC\\_N\\_5424\\_DE\\_02\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2016.pdf](https://intranet.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf). Acesso em: 1 out. 2022.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Seeduc nº 5.508, de 01 de fevereiro de 2017**. Implanta Ensino Médio de Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/136179363/doerj-poder-executivo-02-02-2017-pg-37>. Acesso em: 1 out. 2022.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Seeduc nº 5627, de**

**12 de abril de 2018.** Altera o anexo único da Resolução Seeduc nº 5508, 5627 de 12 de abril de 2018. Altera o anexo único da Resolução Seeduc nº 5508, de 01 de fevereiro de 2017, que implanta o Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, nas Unidades de 01 de fevereiro de 2017, que implanta o Ensino Médio em Tempo Integral com Disponível em: [https://www.jusbrasil.com.br/diarios/186246859/doerj-poderexecutivo-16-04-2018-pg-8?ref=previous\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/186246859/doerj-poderexecutivo-16-04-2018-pg-8?ref=previous_button). Acesso em: 4 mai.2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.410, de 19 de dezembro de 2019.** Institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2012.616.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

RJ TEM A PIOR TAXA DE DESEMPREGO E A MAIOR QUEDA NA RENDA DA REGIÃO SUDESTE. **G1**, Rio de Janeiro, 01 dez. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/12/01/rj-tem-a-pior-taxa-de-desemprego-da-regiao-sudeste.ghml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 22. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**, 12. ed. revisada, Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SCHUMPETER, Joseph. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Karen Cristina J. Ruppel da; BOUTIN, Aldimara C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

SILVA, Mônica Riberio da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um discurso empoeirado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório de atividades do ano de 2012 do movimento Todos pela Educação, 2013. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2012.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

*Recebido em: 01/12/2022  
Aprovado em: 07/03/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PROJETOS EM DISPUTA

*Ana Kelly Arantes\**

*Instituto Federal de Minas Gerais*  
<https://orcid.org/0000-0003-1170-3994>

*Sandra S. Della Fonte\*\**

*Universidade Federal do Espírito Santo*  
<https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

*Talita E. Andrade Soares\*\*\**

*Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo*  
<https://orcid.org/0000-0003-2692-4941>

*Denilson J. Marques Soares\*\*\*\**

*Instituto Federal de Minas Gerais*  
<https://orcid.org/0000-0003-3075-3532>

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de docentes do ensino básico, técnico e tecnológico sobre o Ensino Médio Integrado (EMI). Trata-se de um estudo de corte transversal, do tipo não-experimental descritivo, em que se apresenta o processo de construção, validação e análise de um questionário aplicado virtualmente para uma amostra de 1.077 profissionais vinculados aos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. Os resultados obtidos sinalizam a coexistência de projetos societários que perpassam o ideário e concepções diversas a respeito do EMI, refletindo a condição de antagonismo da sociedade em si.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Ensino técnico. Percepção docente. Ensino médio integrado.

## ABSTRACT

### TEACHER' PERCEPTIONS OF INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION: PROJECTS IN DISPUTE

The objective of this study was to analyze the perceptions of teachers of basic, technical and technological education about Integrated High School (IHS).

\* Doutora em Educação (UFES). Assistente social no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Formiga, MG, Brasil. E-mail: [ana.arantes@ifmg.edu.br](mailto:ana.arantes@ifmg.edu.br)

\*\* Doutora em Filosofia (UFMG). Doutora em Educação (UFSC). Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Vitória-ES, Brasil. E-mail: [sdellafonte@gmail.com](mailto:sdellafonte@gmail.com).

\*\*\* Doutoranda em Educação (UFES). Professora vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil. E-mail: [talitaandrade@gmail.com](mailto:talitaandrade@gmail.com).

\*\*\*\* Doutorando em Educação (UFES). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Piumhi, MG, Brasil. E-mail: [denilson.marques@ifmg.edu.br](mailto:denilson.marques@ifmg.edu.br).

This is a cross-sectional, non-experimental, descriptive study in which the process of construction, validation and analysis of a questionnaire applied virtually to a sample of 1077 professionals linked to the 38 Federal Institutes of Education, Science and Technology in Brazil is presented. The results obtained point to the coexistence of societal projects that permeate the ideas and different conceptions about IHS, reflecting the condition of antagonism of society itself. **Keywords:** Vocational education. Technical education. Teacher perception. Integrated high school. Escuela secundaria integrada.

## RESUMEN

### PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA: PROYECTOS EN DISPUTA

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de docentes de educación básica, técnica y tecnológica sobre la Enseñanza Media Integrada (EMI). Se trata de un estudio descriptivo, no experimental, transversal, en el que se presenta el proceso de construcción, validación y análisis de un cuestionario aplicado virtualmente a una muestra de 1077 profesionales vinculados a los 38 Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología brasileños. Los resultados obtenidos apuntan a la coexistencia de proyectos societarios que permean las ideas y diferentes concepciones sobre EMI, reflejando la condición de antagonismo de la propia sociedad.

**Palabras clave:** Educación profesional. Educación técnica. Percepción docente. Integrated high school.

## Introdução<sup>1</sup>

Última etapa do ensino fundamental no Brasil, precedente à entrada no ensino superior, o ensino médio tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas, bem como formulações e diretrizes governamentais que impuseram à modalidade diversos objetivos distintos ao longo da história. Concernente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ainda vigente, o ensino médio está fundamentado nas seguintes bases:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes tópicos:

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36- A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996).

1 O artigo é oriundo de um estudo multicêntrico, desenvolvido a partir de uma parceria entre pesquisadores do Instituto Federal de Minas Gerais, sendo um docente do Campus Piumhi, uma técnica administrativa do Campus Formiga e duas pesquisadoras da Universidade Federal do Espírito Santo. O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Saviani (1997, p. 213) observa que, no processo de aprovação da LDB, muito se diluiu do “pequeno avanço” das propostas que apontavam uma maior articulação entre teoria e prática, fundamentos científicos e formas contemporâneas de produção, mas ainda assim o texto legislativo conserva uma perspectiva de formação integral, mesmo que genérica, assim como resíduos da vinculação entre ensino médio e a noção de politécnica. Nesse cenário, mais de uma década depois, em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições que se caracterizam por abarcar o ensino que vai desde a formação de nível médio integrado ao técnico até cursos de pós-graduação, com vistas a uma formação que alinhe teoria e prática.

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana (PACHECO, 2009, p. 11).

São 38 IFs espalhados por todo país, oferecendo desde cursos técnicos até a pós-graduação *latu e stricto sensu*, porém é no ensino médio integrado (EMI) que se localiza seu diferencial. Garantido pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, 50% de todas as matrículas de um IF devem ser na modalidade integrada, o que demonstra sua magnitude e o interesse na formação desses jovens (BRASIL, 2018).

Os maiores interlocutores da proposta vigente de EMI no cenário nacional são Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos. Aliados a diversos outros pesquisadores, os três defendem uma concepção de ensino médio integrado baseada nos preceitos marxistas, gramscianos de educação politécnica e de uma educação unitária, que inclusive subsidiou

documentos oficiais sobre o tema, como a própria LDB (BRASIL, 1996) e a Lei de criação dos IFs (BRASIL, 2008). Importante pontuar que não há equivalência entre as propostas: os autores indicam o modelo de médio integrado mais como uma travessia, uma via do possível dentro de uma sociedade capitalista, dependente e desigual, ou seja, apontam que é preciso compreendê-lo como campo de luta e não como passagem automática depois de cumprir pré-requisitos:

Ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Nesse emaranhado de avanços e retrocessos, este artigo foi desenvolvido com o objetivo de analisar as percepções de professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) em efetivo exercício nos IFs sobre o EMI. O interesse, assim, é responder à seguinte questão: como o corpo docente dessas instituições compreende o ensino médio integrado? A partir disso, será possível classificar esses sujeitos de acordo com sua área de atuação (se técnica ou propedêutica), titulação (se possui o título de doutor) e tempo de atuação no EMI (se estável), partindo da hipótese de que essas características podem exercer influência sobre a visão desses sujeitos sobre o EMI.

Dessa forma, além desta introdução, o texto está estruturado em outras quatro seções. Na primeira, apresenta-se o material e método utilizado no delineamento e no decorrer da pesquisa. Em seguida, os principais resultados obtidos são evidenciados. Na terceira seção é realizada uma discussão acerca desses resultados. O artigo se encerra com considerações finais obtidas.

## Material e Método

Este é um estudo de corte transversal, do tipo não-experimental descritivo, desenvolvido a partir dos processos de construção, validação e análise de um questionário que buscou captar a realidade do pensamento dos professores investigados, a partir de suas próprias concepções e percepções sobre o EMI. Os itens do questionário foram elaborados de modo a se articularem em torno da seguinte solicitação: “Baseado naquilo que você compreende por ensino médio integrado, atribua seu nível de concordância com as seguintes afirmações”. Nessa vertente, optou-se pelo uso da escala tipo Likert de 4 pontos, devendo os respondentes decidir por: (1) discordo totalmente; (2) discordo parcialmente; (3) concordo parcialmente; e (4) concordo plenamente.

Esse processo de elaboração dos itens do questionário se deu a partir dos conceitos empíricos decorrentes de investigações sobre a temática, subsidiado por uma revisão sistemática da literatura e assumindo as contribuições teóricas dos principais autores da área: Saviani (1997; 2007), Frigotto (2018), Ramos (2008) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), dentre outros.

O processo de validação do questionário se deu em duas vertentes: validação do conteúdo dos itens e validação baseada em sua estrutura interna. A análise do conteúdo dos itens foi realizada, inicialmente, por 5 juízes especialistas, doutores ou doutorandos com reconhecida competência profissional ou técnico-científica e com pelo menos 5 anos de atuação no EMI. Esses juízes avaliaram a clareza, relevância prática, pertinência teórica e abrangência dos itens, assumindo como referência os estudos de Hernandez-Nieto (2000) e Pacico (2018).

Para determinar o nível de concordância desses juízes, utilizou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC). Trata-se de um indicador utilizado para calcular o nível de consenso, mediante a proporção de indivíduos que estão em concordância sobre determinados aspectos

de um instrumento e de seus itens. Após duas rodadas de avaliação por parte dos juízes, foram considerados válidos itens com IVC igual ou superior a 80%, conforme indicado por Polit e Beck (2006).

Em seguida, procedeu-se a uma fase empírica, em que a versão final do questionário foi aplicada a uma amostra do público-alvo. Assim, foi realizada uma aplicação-piloto para 30 professores da EBTT no intuito de analisar se as sentenças, as instruções e o questionário, em geral, são compreensíveis para o público-alvo. Nesse sentido, considerando os critérios de avaliação definidos em Glaser e Strauss (2017), não foram identificados problemas quanto à compreensão, adequação e clareza de linguagem dos itens.

Desse modo, o questionário final foi aplicado para 1077 professores em efetivo exercício dos 38 IFs brasileiros, que aceitaram participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os institutos foram representados na pesquisa, sendo que houve maior participação em alguns (Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal de Minas Gerais e Instituto Federal do Paraná), enquanto em outros a representação foi menor (Instituto Federal do Amapá, Instituto Federal de Rondônia e Instituto Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo). Esses professores foram recrutados por meio de adesão espontânea, logo, a amostra é não-randomizada.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário *on-line*, disponibilizado na plataforma *Google Forms*, entre os dias 19 de março de 2021 e 14 de julho 2021. As informações obtidas foram tabeladas e analisadas descritiva e inferencialmente com o auxílio do *software* estatístico R, versão 4.1.0 (R CORE TEAM, 2021).

Para analisar as propriedades psicométricas do questionário, considerando o nível de mensuração ordinal das variáveis e a não normalidade multivariada dos dados, uma análise fatorial robusta foi conduzida por meio da matriz de correlações policóricas dos itens, com método de extração *minimum rank factor*

*analysis* (MRFA) (HAIR JÚNIOR *et al.*, 2009; MATOS; RODRIGUES, 2019). Para verificar a confiabilidade do instrumento, utilizou-se o coeficiente *alfa de Cronbach* (CRONBACH, 1951).

## Resultados

A partir da realização de uma revisão sistemática da literatura reconhecida como referência em EMI no cenário nacional, foram elaborados 15 itens. Entretanto, após a análise dos juízes especialistas, 3 itens foram descarta-

dos por apresentarem IVC inferior a 80% nas duas rodadas de avaliação (antes e depois de revisados).

Quanto aos demais, que compuseram a versão final do questionário, obteve-se IVC médio de 0,95, indicando um alto grau de concordância entre os juízes (Polit; Beck, 2006). Com isso, e considerando que na aplicação-piloto não foram encontrados problemas quanto à compreensão, adequação e clareza de linguagem por parte do público-alvo, o questionário definitivo foi aplicado para 1077 professores EBTT, cuja caracterização é apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1** – Dados de caracterização dos participantes

VARIÁVEL		%
<b>Sexo</b>	Feminino	42,6
	Masculino	57,4
<b>Faixa etária</b>	20-29	4,7
	30-39	42,9
	40-49	34,3
	50-59	15,1
	60-	3,0
<b>Atua ou já atuou no EMI?</b>	Não	5,1
	Sim	94,9
<b>Se sim, por quanto tempo? *</b>	1 ano ou menos	4,5
	De 1 a 3 anos	18,7
	De 3 a 6 anos	26,4
	De 6 a 9 anos	22,6
	Mais de 9 anos	27,8
<b>Áreas de atuação*</b>	Propedêutica	44,7
	Técnica	43,7
	Ambas	11,6

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

\* Perguntas direcionadas apenas aos docentes que atuam ou já atuaram no EMI.

A Tabela 2 apresenta os itens do questionário aplicado, bem como a média (M) e o desvio-padrão (DP) das respostas obtidas. Também se indicam o

Coefficiente de Variação<sup>2</sup> (CV) dessas respostas e o coeficiente *Alfa de Cronbach* ( $\alpha$ ), para a análise da consistência interna do questionário.

**Tabela 2** – Itens do questionário e estatísticas descritivas provenientes de sua aplicação

CÓDIGO	ITEM	M	DP	CV	$\alpha$
A01	O EMI se caracteriza principalmente por ser em tempo integral (dia todo de estudos)	2,29	1,15	50,21	0,756
A02	O EMI se alicerça principalmente na dialética entre a formação geral e a técnica	3,54	0,76	21,47	0,731
A03	O EMI se fundamenta pelo seu caráter interdisciplinar, de interrelação de disciplinas técnicas e propedêuticas em um currículo integrado	3,65	0,69	18,90	0,728
A04	O EMI visa à conclusão da escolarização básica aliada à formação qualificada de mão-de-obra	3,17	1,00	31,55	0,718
A05	O EMI orienta-se por uma formação humana a partir da articulação de todas as dimensões da vida, em especial as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura	3,70	0,62	16,76	0,721
A06	O EMI tem como proposta a formação profissional de trabalhadores com habilidades e competências a partir das exigências mais atuais do mercado de trabalho	2,87	1,07	37,28	0,712
A07	O EMI tem como perspectiva a formação humana omnilateral	3,15	1,00	31,75	0,734
A08	O EMI caminha no horizonte de fortalecer e consolidar a educação profissionalizante	3,04	0,99	32,57	0,701
A09	O EMI caminha no horizonte de superar a separação entre educação geral e educação profissional	3,13	1,04	33,23	0,713
A10	O EMI afirma uma compreensão de trabalho mais articulada com as demandas do mercado	2,73	1,08	39,56	0,702
A11	O EMI evidencia uma compreensão ontológica de trabalho	2,85	1,00	35,09	0,712
A12	O EMI tem como proposta a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana	3,41	0,88	25,81	0,716

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Gomes (1985) propõe uma classificação na qual o CV que é considerado baixo, caso o valor obtido seja inferior a 10%; médio, caso o valor esteja entre 10% e 20%; alto, caso esteja entre 20% e 30% e muito alto para valores acima de 30%. Nessa vertente, cabe ressaltar que, com exceção dos itens 3 e 5, que apresentaram CV

médio, todos os demais apresentaram variabilidade de resposta alta ou muito alta.

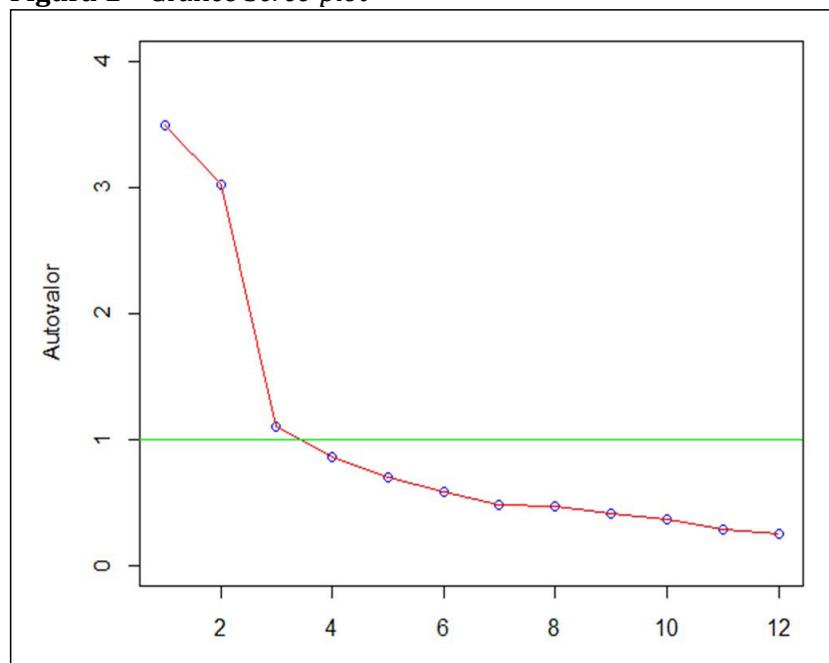
2 O coeficiente de variação (CV) é o desvio padrão expresso em porcentagem da média ( $CV = \frac{DP}{M} \times 100\%$ ). Conforme Soares, Soares e Santos (2020), essa estatística fornece uma ideia de precisão dos dados, sendo que, quanto menor o CV, mais homogêneas são as respostas obtidas.

A análise fatorial, realizada sobre a matriz de correlações policóricas entre os itens, se mostrou adequada para o procedimento, conforme indicado tanto pelo teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que retornou estatística 0,81, considerada ótima conforme critério definido por Hutcheson e Sofroniou (1999), quanto pelo teste de esferecidade de Bartlett, que se mostrou estatisticamente significativo ( $\chi^2 [66] = 4991,6; p < 0.001$ ). De acordo com o critério de Kaiser (autovalor maior do que

1), o método de extração MRFA identificou uma estrutura com três fatores que, no conjunto, explicavam 63,7% da variância total.

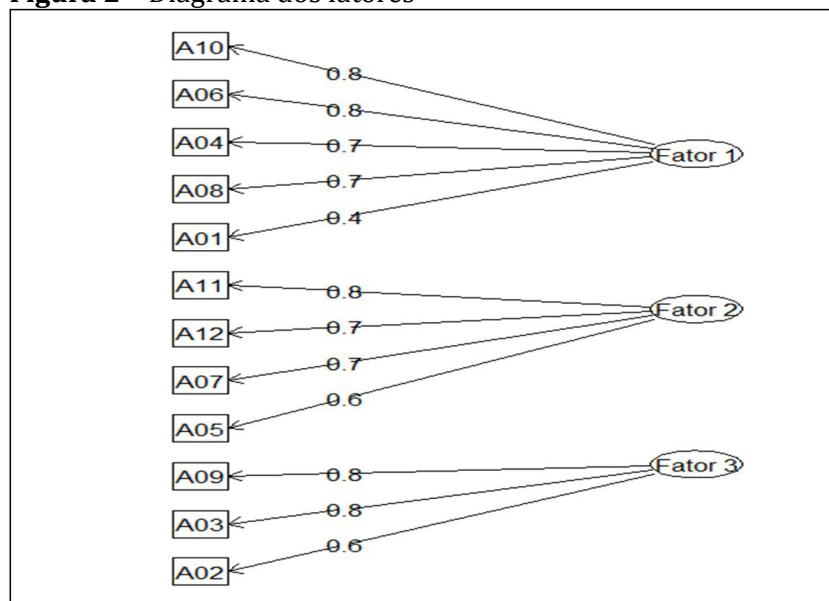
A Figura 1 apresenta o gráfico *Scree-plot*, ilustrando a técnica utilizada para a retenção dos fatores, e a Figura 2 apresenta um diagrama indicando quais itens pertencem a cada um deles, por meio do critério das cargas fatoriais mais altas. As setas entre os fatores e os itens, na Figura 2, indicam as cargas fatoriais.

**Figura 1** – Gráfico *Scree-plot*



Fonte: Elaboração própria.

**Figura 2** – Diagrama dos fatores



Fonte: Elaboração própria.

A análise do coeficiente *Alfa de Cronbach* sinaliza uma consistência interna adequada para todos os itens ( $\alpha > 0,7$ ), conforme classificação definida por Hair Jr. *et al.* (2009). O coeficiente *Alfa de Cronbach* global obtido foi de 0,741, sendo que a exclusão de qualquer dos itens não alterou o resultado encontrado.

## Discussão

Considerando os resultados apresentados por meio da Tabela 1, é possível traçar um perfil modal dos respondentes do questionário: professores homens, na faixa etária de 30-39 anos, com atuação maior que 9 anos no ensino médio integrado e responsáveis por disciplinas da área propedêutica. Essas informações contrariam o cenário nacional quanto ao gênero dos docentes de ensino médio – como um todo, não apenas da modalidade integrada – cuja predominância é de mulheres, que representam 57,8% de profissionais do magistério (INEP, 2020). Já em relação à faixa etária, percebe-se uma aproximação com as proporções em termos nacionais.

Por outro lado, é preciso destacar que apesar das professoras mulheres serem maioria no corpo docente no ensino médio no país, quando se trata dos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), da classe EBTT, essa realidade se inverte: são 61,9% de homens e 38,1% de mulheres (INEP, 2020). Esta distribuição é registrada por estudos em unidades da Rede Federal, como o de Pires *et al.* (2017), que aborda as relações de gênero no CEFET de Minas Gerais e demonstrou um percentual de 69,11% de homens e apenas 30,89% mulheres docentes. Tal cenário pode ser atribuído às grandes áreas do conhecimento que mais são ensinadas e trabalhadas nos IFs, as quais se relacionam a ciência e tecnologia e às engenharias. Historicamente, nessas áreas das ciências exatas há predominância de homens, o que faz com que, nesse campo científico: “[...] as mulheres se [encontrem] em um ambiente

que lhes é desfavorável antes mesmo de adentrarem às carreiras, pois culturalmente lhes é atribuído um cenário de não pertencimento” (PAULA *et al.*, 2021, p. 340).

O questionário foi respondido de forma majoritária (94,9%) por quem já atuou ou atua na modalidade integrada, apesar de este estudo não se limitar a esse perfil, visto que se destinava a todos os docentes da EBTT, independentemente de lecionarem no integrado ou não. Causa estranheza que, mesmo com um percentual pequeno, há docentes que nunca atuaram no EMI. Não é possível compreender esse fato apenas como uma preferência ou opção individual do docente, tendo em vista que, apesar de ser obrigatória a oferta de 50% de matrículas dos institutos para o ensino médio, nem todos os *campi* oferecem essa última etapa da educação básica. Portanto, há arranjos e especificidades institucionais que devem ser considerados para leitura desse dado.

No que tange aos resultados apresentados na Tabela 2, é importante reafirmar que a média obtida em cada afirmação requer a seguinte interpretação: quanto mais próximo de 4, maior tende a ser o grau de concordância dos docentes. A menor média advém do item 1 ( $M=2,29$ ), que limita o EMI ao estudo em tempo integral; este dado permite-nos supor que os docentes já compreendem que a proposta vai além de manter os discentes na escola o dia todo, isto é, da mera extensão da jornada escolar. Porém, ao analisar o CV para o item 1, nota-se que foi o maior do questionário ( $CV=50,21\%$ ), ou seja, as respostas obtidas para o referido item foram bastante heterogêneas. Esse movimento sinaliza a existência de uma enraizada confusão entre as palavras integrado e integral – referente a jornada escolar durante o dia todo –, desconhecendo as raízes filosóficas que dão o verdadeiro nome e sentido à expressão ensino médio integrado.

A segunda menor média está no item 10 ( $M=2,73$ ), com afirmação que versa sobre a compreensão de trabalho articulado ao mercado. Já o item 11 ( $M=2,85$ ), oposto ao

10, trata da compreensão ontológica de trabalho. A afirmação 6 (M=2,87) diz respeito à formação voltada para desenvolvimento de habilidades e competências. Os itens 10 e 6 têm conformação com um projeto educacional que visa, em primeira instância, à formação de mão obra conforme as exigências do mercado, enquanto o item 11, em oposição, trata da compreensão do trabalho como fundante do próprio homem.

Os itens acerca dos quais houve maior concordância (expressa numericamente por maiores médias) foram: item 5 (M=3,70) – o EMI orienta-se em uma perspectiva de formação humana a partir da articulação das dimensões da vida; item 3 (M=3,65), que caracteriza o EMI sob a perspectiva curricular de interdisciplinaridade de disciplinas técnicas e propedêuticas, e o item 2 (M=3,54), que versa sobre a relação dialética entre formação humana e técnica.

O que nos demonstra a análise dessas médias? Fundamentalmente, de pronto seria possível afirmar que os docentes respondentes do questionário alinham o EMI à compreensão teórica omnilateral, politécnica e unitária (GRAMSCI, 2001), uma vez que a maior média de concordância apresenta-se num item nessa perspectiva. Esta leitura é reforçada pelo fato

de que os itens com as cinco maiores médias estabelecem, de alguma maneira, relações com essa compreensão de EMI.

Destaca-se que a segunda maior média ocorre no item 3, que remete à interação curricular via interdisciplinaridade como fundamento dessa modalidade educacional. Essa tendência de abordagem do EMI pode alimentar caminhos analíticos ambíguos: por um lado, chama atenção para a interação curricular via interdisciplinaridade como uma das estratégias para efetivação dessa modalidade educacional; por outro, pode limitar ou confundir a integração com uma questão meramente curricular. Essa última possibilidade mostra-se preocupante pois, a nosso ver, por mais que esforços interdisciplinares sejam importantes, eles não podem ser confundidos com a essência do EMI.

Quanto à análise fatorial realizada, foi possível identificar uma estrutura com três fatores que, no conjunto, explicavam 63,7% da variância total. Considerando tratar-se de uma técnica puramente empírica, indica-se, na Tabela 3, uma nomenclatura designada para cada fator identificado, representando o conjunto de itens pertencentes a ele. Também se indicam os autovalores e as porcentagens de variância explicada e acumulada por cada fator.

**Tabela 3** – Nomenclatura designada para cada fator obtido e estatísticas relacionadas à Análise Fatorial

FATOR	NOMENCLATURA DESIGNADA	ITENS	AUTOVALOR	VARIÂNCIA EXPLICADA	VARIÂNCIA ACUMULADA
1	EMI em uma perspectiva de formação de mão de obra para o mercado de trabalho	1, 4, 6, 8 e 10	3,50	0,292	0,292
2	EMI no horizonte da formação integral do sujeito, com vistas a uma educação crítica para todos	5, 7, 11 e 12	3,03	0,253	0,545
3	EMI sob a perspectiva do currículo	2, 3 e 9	1,09	0,092	0,637

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Para uma melhor discussão sobre cada fator identificado, a seguir indicam-se as suas bases teóricas e filosóficas.

### **Fator 1: EMI em uma perspectiva de formação de mão de obra para o mercado de trabalho**

O fator 1 agrega as afirmações que, de forma geral, ligam o EMI a uma perspectiva voltada a formação para o mercado de trabalho, pensamento ainda existente entre os diversos profissionais da educação profissional e técnica. Cabe destacar que esse entendimento de EMI tem raízes em uma compreensão dicotômica de uma escola propedêutica para as elites e uma escola profissionalizante para as classes subalternas:

Para que se possa compreender, em parte, as dificuldades inerentes ao estabelecimento do ensino médio integrado, é necessário que se volte a considerar a questão da dicotomia e seus reflexos na política educacional atual. Quando se considera a história do ensino profissionalizante no Brasil, observa-se que até meados do século XIX, não havia registros sobre a educação profissional em nosso país. O que havia, até então, era a educação propedêutica, voltada para as classes dirigentes brasileiras (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009, p. 3-4).

Essa perspectiva atravessou a história da educação brasileira. Na década de 1980, contexto de redemocratização do país, segundo Ramos (2008), muitas disputas sociais se acirraram, cujos apontamentos na direção de uma educação comprometida com as necessidades da classe trabalhadora foram amplamente defendidos. Porém, dado o caráter lento, gradual e seguro da chamada “transição democrática”, muito do que se buscou, lutou e defendeu naquele período não foi atingido. Por essa razão, apesar do movimento de redemocratização, conservou-se, no âmbito escolar, a dicotomia entre escola propedêutica e profissionalizante.

Em relação ao fim dos anos 1980 e 1990, mais especificamente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Frigotto (2018) afirma que o pêndulo dessas disputas

pesou de vez para o lado monetarista. A educação fatalmente não ficou de fora; foi, inclusive, central nessa investida neoliberal no contexto brasileiro:

Fernando Henrique Cardoso montou um ministério cujo foco, ao longo dos oito anos, foi o ajuste fiscal, a reforma do Estado e a reestruturação produtiva. Tratava-se de não só aderir claramente às políticas neoliberais, mas ainda de implantá-las mediante a financeirização da economia, a privatização do patrimônio público e a reforma do Estado no seu âmbito social (Estado mínimo), sua ampliação na sua face de garantias ao capital mundial e, sob o ideário da reestruturação produtiva, o desmonte dos direitos e das organizações dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2018, p. 23).

Nessa tônica, os formuladores e pensadores da educação foram os organismos internacionais ligados ao capital e ao mercado. Segundo Frigotto (2018), são eles que inundam o cenário educacional de noções como: sociedade do conhecimento, qualidade total, competências, empreendedorismo. Essa tendência se renova e se intensifica após 2016, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. O governo interino de Michel Temer apressou-se em impor uma ampla agenda de reformas, incluindo alterações impostas ao Ensino Médio no Brasil via Medida Provisória nº 746, de julho de 2016, transformada na Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Essa lei, em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro do mesmo ano, desferem um golpe na perspectiva de EMI: ao comprometer a presença de conhecimentos artísticos, filosóficos e sociológicos e reduzir o trabalho a um possível “itinerário formativo” que pode ser escolhido pelo estudante, afasta o horizonte utópico de uma formação politécnica, de acesso, nesse nível de escolarização, a um conjunto de conhecimentos mais amplos e básicos para a compreensão do mundo, tendo como eixo o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Localiza-se nesse pequeno esboço de contextualização a raiz da denominação do “Fator 1:

EMI em uma perspectiva de formação de mão de obra para o mercado de trabalho”.

As afirmativas a seguir alinham-se teoricamente e semanticamente a esse fator: “O EMI se caracteriza principalmente por ser em tempo integral (dia todo de estudos)”; “O EMI visa a conclusão da escolarização básica aliada à formação qualificada de mão-de-obra”; “O EMI tem como proposta a formação profissional de trabalhadores com habilidades e competências a partir das exigências mais atuais do mercado de trabalho”; “O EMI caminha no horizonte de fortalecer e consolidar a educação profissionalizante” e “O EMI afirma uma compreensão de trabalho mais articulada com as demandas do mercado”.

Dessas cinco afirmativas, o item 8 – “O EMI caminha no horizonte de fortalecer e consolidar a educação profissionalizante” apresentou uma média de 3,04, ou seja, mais respostas concordando com o conteúdo da afirmação, reforçando que essa ideia reducionista de ensino médio integrado ainda é compartilhada pelos docentes.

Todas as afirmativas agrupadas no Fator 1 alinham-se ao projeto societário e educacional vinculado a interesses empresariais de uma formação voltada ao mercado. Suas bases remetem à educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores, que devem replicar o caminho de seus pais ocupando os postos de trabalhos semelhante aos seus. Tal modelo educacional deliberadamente tem esse foco, dele se beneficiando em duas frentes: ofertar ao mercado uma mão de obra mais especializada e, noutra ponta, o desmonte das políticas públicas num estado mínimo abre o campo da educação a investida das grandes corporações que lucram com a oferta de educação privada, “[...] Além da franca ofensiva de que o empresariado seja de modo direto, na figura dos sistemas de ensino privados, ou indireto, nos diversos setores oferecerem a capacitação aos seus empregados, responsáveis pela manutenção da educação profissional” (ARANTES; PEDRO; SANTANA, 2020, p. 251).

## **Fator 2: EMI no horizonte da formação integral do sujeito, com vista a uma educação crítica para todos**

No bojo dessas disputas que ultrapassam as pautas educacionais está a própria sociedade capitalista, que em sua raiz é contraditória, classista e conseqüentemente antagônica. Portanto, se ainda existe eco a um modelo educacional vinculado ao mercado, há também a resistência, a defesa intransigente de uma educação comprometida com a classe trabalhadora e suas necessidades.

Segundo Ramos (2008), portanto, a dualidade da formação para o trabalho manual e para o intelectual é inerente à própria dualidade da sociedade capitalista. Retomando o contexto de redemocratização do país, a autora relembra que a defesa de uma escola unitária, que superasse essa dualidade, foi amplamente defendida na criação da LDB em 1996.

A definição de escola unitária em Gramsci vem, grosso modo, do seu esforço em pensar uma instituição que tenha dois fundamentos principais: ter o trabalho como princípio educativo e pensá-la como devir histórico de produção do ser em seu contexto histórico e compromisso em assumir no processo educativo a luta de classes (MARTINS, 2018). A escola unitária assume o ideal de formação integral do ser humano; assim: “A formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área” (MARTINS, 2021, p. 12).

Ao se apropriar desse conhecimento produzido culturalmente pela humanidade, os sujeitos poderiam elevar sua consciência, conduzindo-os a outras ações individuais e coletivas. Portanto, a partir dessas novas ações existe um horizonte para superar as contradições sociais.

Contudo, como apontado, não foi essa a orientação política nacional que prevaleceu na década de 1990 e início dos anos 2000, período no qual a luta por uma educação na acepção

gramsciana encontrou muitos entraves. Prova disso é que muitos anos após a promulgação da LDB de 1996 muita coisa não vingou, a dualidade não foi superada e a luta por uma educação pública de qualidade para todos, sem distinção, continua ativa e necessária.

No fator 2, denominado “EMI no horizonte da formação integral do sujeito, com vistas a uma educação crítica para todos”, agrupamos afirmativas com o horizonte de uma escola que supere essa dualidade: “O EMI tem como perspectiva a formação humana omnilateral”; “O EMI evidencia uma compreensão ontológica de trabalho”; “O EMI tem como proposta a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana” e “O EMI orienta-se por uma formação humana a partir da articulação de todas as dimensões da vida, em especial as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. Houve entre os docentes uma alta taxa de concordância com essas afirmativas, como demonstrado na Tabela 2, o que indica ainda mais enfaticamente essa tendência de disputa e de coexistência desses projetos educacionais também entre o público docente.

Ainda segundo Ramos (2008), o sentido dessa integração é filosófico: “Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3). Esse primeiro sentido pode vigorar na educação básica, superior ou profissionalizante e possibilita a formação omnilateral, politécnica, ou seja, visa a integração das dimensões fundantes da vida: o trabalho, a ciência e a cultura.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 4).

Então, o que significa atrelar o ensino mé-

dio à politecnicidade? Sob inspiração de Marx e, em especial, das reflexões de Gramsci, Dermeval Saviani esboça uma possível conformação do sistema de ensino sob a égide do trabalho como princípio educativo. Nesse esboço, ele atribui ao ensino fundamental uma relação imanente e indireta com o princípio do trabalho, tendo em vista que “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). Nesta perspectiva, no ensino médio, não basta dominar os elementos básicos e conhecimentos gerais que resultam e contribuem para o trabalho social. O desafio reside, segundo Saviani (2007, p. 160), em

[...] explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Objetiva-se, então, “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção” (SAVIANI, 2007, p. 161) e formar politécnicos. Nas suas palavras,

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

Pontuado o elemento filosófico da integração na defesa de uma educação que supere essa dualidade, cabe avançar nesse contexto histórico. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, existiu um compromisso com esse projeto educacional entre as figuras aliadas ao governo e designadas para atuar no Ministério da Educação (MEC).

Esses movimentos e articulações culminaram na aprovação do Decreto nº 5.154/2004, passo determinante na possibilidade de um

ensino integrado entre formação para o mundo do trabalho e ensino geral, previa pela primeira vez o ensino médio integrado. Mais precisamente, o Decreto 5.154/2004 abre um caminho no campo das políticas educacionais à proposta de um ensino médio integrado e à sua regulamentação:

O EMI, previsto pelo Decreto nº 5.154/2004, do Governo Lula da Silva, é uma das possibilidades de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, sendo o curso planejado de modo a reunir formação geral e formação profissional em um único currículo. (SILVA, J. 2016, p. 140).

Mas foi com a criação dos Institutos Federais (IFs), pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que, de fato, pode-se afirmar que a ideia de ensino integrado ganha corpo.

O EMI pensado em 2008 para os IFs tem as bases filosóficas na perspectiva de escola unitária, de superação de ensinamentos distintos para a classe trabalhadora e os filhos da elite – perspectiva essa afirmada inclusive na LDB que, em seu artigo 22, versa sobre o aprimoramento da pessoa humana. Segundo Ramos (2008), assumir esse compromisso implica retirar o mercado de trabalho como finalidade da educação básica. Importante ressaltar que não se trata de equivaler a proposta de EMI materializada pelos IFs no Brasil com a escola unitária proposta por Gramsci, uma educação omnilateral e politécnica em sua plenitude, mas de afirmá-la como travessia para a formação politécnica.

Nessa travessia cheia de “imperfeição política e conceptual” (FRIGOTTO, 2018, p. 58), a profissionalização foi vista como um limite e, ao mesmo tempo, uma necessidade para jovens da classe trabalhadora que têm urgência de se integrarem ao processo produtivo. Vista como uma modalidade de travessia, a proposta brasileira de EMI buscou colocar limites à natureza profissionalizante em nome de uma compreensão das bases múltiplas (científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais) do sistema produtivo. Sobre isso, Frigotto (2018, p.

58) observa: “[...] Este não é um aspecto menor, ao contrário, é central, pois os aparelhos de hegemonia têm inculcado a ideia a grande parte dos trabalhadores e a seus filhos de que conhecimentos gerais e básicos e disciplinas como história, sociologia, literatura e atividades culturais são perda de tempo”.

Por fim, conclui-se que na proposta materializada para os IFs são colocados limites à ideia da profissionalização no ensino médio: longe de tratar-se apenas e exclusivamente de preparação para atuação profissional, afirma-se no horizonte todas essas bases de formação humana já elencadas.

### Fator 3: EMI sob a perspectiva do currículo

No fator 3, foram aliadas frases afirmativas que centralizam a concepção do ensino médio no currículo: “O EMI se alicerça principalmente na dialética entre a formação geral e a técnica”; “O EMI se fundamenta pelo seu caráter interdisciplinar, de interrelação de disciplinas técnicas e propedêutica em um currículo integrado”; “O EMI caminha no horizonte de superar a separação entre educação geral e educação profissional”.

O currículo de modo integrado corrobora a ideia e o projeto de educação integral, politécnica, pois materializa essa superação da fragmentação das disciplinas, mas pode também representar uma armadilha quando é visto como um fim em si mesmo. Afinal, Ramos (2008) compreende que é necessário relacionar a escola à prática social concreta.

Embora seja consenso que o ensino integrado não se reduz ao campo de decisões exclusivamente didáticas, não se pode prescindir dessas decisões. Como pontuam Frigotto e Araújo (2018, p. 257),

Apesar de afirmarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a um projeto didático ou a um tipo específico de desenho curricular, estas dimensões são verdadeiras e necessariamente devem ser objeto da preocupação e do labor

dos estudiosos e educadores que se assumem comprometidos com a emancipação social.

Os autores consideram que existem práticas pedagógicas mais coerentes com um projeto de ensino integrado, mas estão longe de afirmar que existe uma única forma de integrar o todo e a parte, a teoria e a prática, a formação técnico-profissional e o ensino médio. Vários arranjos pedagógicos e curriculares orientados pela ideia de integração têm sido experimentados e ensaiados em diferentes instituições escolares a partir de contextos igualmente variados. Reconhecem que, nesse processo, a seleção de conteúdos responde à sua utilidade social e não a sua aplicação imediata e mercadológica: “[...] os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua capacidade de gerar comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação” (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 258). Por seu turno, alguns princípios podem nortear a organização curricular. Além do compromisso com a transformação social, eles mencionam a contextualização e a interdisciplinaridade.

A contextualização pressupõe o íntimo enraizamento dos conteúdos formativos na realidade sócio-histórica e nos projetos políticos da classe trabalhadora. Com esse princípio, os conteúdos são tomados não apenas como um resultado, mas em seu processo de produção e de transformação. Dessa maneira, Frigotto e Araújo (2018), assim como Ramos (2008), reafirmam que a realidade social é o ponto de partida e de chegada do trabalho escolar.

## Considerações finais

Este estudo, pioneiro na área e com alcance nacional, foi desenvolvido com o objetivo de analisar as percepções de professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), em efetivo exercício nos IFs, sobre o EMI, a partir da aplicação de um questionário virtual a uma amostra desses profissionais. Esse questionário se mostrou com evidências de validade e

confiabilidade, considerando as análises psicométricas realizadas, sinalizando a relevância dos resultados obtidos.

Em síntese, é preciso destacar que esses resultados ressaltam a coexistência de projetos societários que perpassam o ideário e concepções diversas a respeito do EMI, refletindo a condição de antagonismo da sociedade em si.

Essas forças coexistem, permanecem em disputa. Segundo Gramsci (2001), na tentativa de manter a dominação, o estado capitalista utiliza-se de meios ideológicos e não apenas coercitivos. A educação, desse modo, se localiza nesse emaranhado de aparatos para além dos aspectos econômicos, mas nunca descolado desses; insere-se na relação dialética entre estrutura e superestrutura, sem se desvincular da realidade material, cumprindo seu papel como reprodutora da ideologia dominante para as massas.

Todavia, Gramsci entendia que, se transformada, também a educação ofereceria patamar fundamental para a superação dessa dominação, da elevação das classes subalternas, “[...] transformando-a, pode tornar-se um significativo instrumento de elevação do nível intelectual e moral das massas, umas das condições subjetivas para que o sujeito atue junto às condições objetivas de forma a viabilizar o processo revolucionário” (MARTINS, 2000, p. 13).

Por classe subalterna Gramsci entende antes de mais nada um processo relacional, ou seja, tais classes permanecem porque existem outras que as dominam: “[...] classes ou grupos subalternos, como afirma Gramsci, o são em relação a outras classes dominantes” (SILVA, S. 2016, p. 8). Essa batalha pela hegemonia não é só material, mas de cunho cultural e político; a educação tem, portanto, a função de formar nessas classes novos intelectuais e dirigentes capazes de dirigir os até então dirigentes: “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Gramsci destaca no tocante à definição das classes subalternas que uma das suas carac-

terísticas mais forte é a desagregação, a fragmentação: historicamente são grupos de etnias, culturas, crenças e religiões diferentes, o que segundo o autor os torna um grupo mais vulnerável para receber quaisquer influências da classe dominante. Nesta senda, observamos em nossa pesquisa que as percepções dos docentes em relação ao EMI também são desagregadas e por vezes fragmentadas.

Ocasionalmente, ainda que dentro de uma perspectiva mais alinhada com uma escola unitária, os docentes tomam fragmentos da proposta de EMI como se fossem o todo. Há que se pontuar que esses docentes são frutos e parte da sociedade, integrantes da classe trabalhadora, não dominante e, portanto, construídos e se construindo nela, carregam suas próprias concepções de mundo e as empregam no seu olhar e fazer profissional. Os desdobramentos de seu trabalho impactam fortemente no desenvolvimento da modalidade.

Os dados demonstram que estamos distantes de uma concepção homogênea ou de qualquer consenso ou unanimidades; encontramos-nos mais no abismo na dualidade do que no horizonte do que foi pensado para o EMI. As médias de concordâncias demonstram tal fato: ao mesmo tempo em que afirmações de cunho progressistas obtiveram grande média de aceitação, o mesmo ocorreu com o item 5 (M=3,70) e o item 8 (M=3,08), vinculados a uma concepção de educação profissionalizante.

A história do EMI no Brasil é recente. Sua implantação no país representa um avanço inédito na história da educação brasileira. Por tal razão, mostra-se como alvo de disputas políticas. Suas fragilidades também são inúmeras. Esta investigação buscou evidenciar uma delas: como um dos sujeitos do sistema educacional, os docentes, possui entendimentos por vezes antagônicos acerca do EMI. A justaposição comporta-se como aquilo que Gramsci chama de “filosofia espontânea” ou senso comum: sua composição se dá “[...] de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das

cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista” (GRAMSCI, 1995, p. 12).

Por um lado, essa compreensão sincrética pode ser um elemento complicador pois, ao oferecer nortes díspares, pode fragilizar o trabalho docente, enredando-o em incoerências e ecletismos. Por outro, podemos reverter essa contradição a favor da defesa coletiva do EMI, destacando o núcleo de bom senso que essas compreensões possuem como ponto de partida para a afirmação de uma escola unitária e de uma formação omnilateral. Por certo, esse desafio abre outro campo de disputas que vai além das reflexões deste artigo e diz respeito aos princípios e às diretrizes nacionais da própria formação inicial e continuada de professores no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Kelly; PEDRO, Helena Mara Dias; SANTANA, Poliana Myriam Felipe Rodrigues. Gestão de políticas públicas na educação profissional e tecnológica no Brasil: um campo em disputa. In: ELIEZER, Cristina Rezende; SOUSA, Lorena Ribeiro de Carvalho; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.). **Pesquisas em educação: olhares e caminhos**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 247-260.

BEVILAQUA, Raquel. CARVALHO; Evanir Piccolo. Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e desafios no instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. **Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio-PR, v. 1, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Cronbach, Lee Joseph. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, p. 297-334, 1951. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de

Janeiro: UERJ/LPP, 2018, p. 125-150.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. New Brunswick-London: Routledge, 2017.

GOMES, Frederico Pimentel. **Curso de estatística experimental**. Piracicaba-SP: Esalq/USP, 1985.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 20, 2001.

HAIR, Joseph; BLACK, Willia; BABIN, Barry; ANDERSON, Rolph; TATHAM, Ronald. **Análise multivariada de dados**. São Paulo: Bookman editora, 2009.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contribuciones al análisis estadístico**. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes/Iesinfo, 2002.

HUTCHESON, Graeme D.; SOFRONIOW, Nick. **The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models**. S.l.: Sage, 1999.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 4 set. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. “Tradução” da escola unitária de Gramsci pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. **ETD – Educ. Temat. Digit.**, Campinas,

v. 20, n. 4, p. 997-1017, out. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922018000400997&lng=p&t&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922018000400997&lng=p&t&nrm=iso). Acesso em 14 abr. 2021.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. **Análise Fatorial**. Brasília: Enap, 2019. 74 p. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4790/1/Livro%20An%C3%A1lise%20Fatorial.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais Lei 11.892 de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

PACICO, Juliana Cerentini. Como é feito um teste? Produção de itens. In: HUTZ, Claudio Simon; BANDEIRA, Denise Ruschel; TRENTINI, Clarissa Marcelli. **Psicometria**, 2015, p. 55-69.

PAULA, Tainá Maria Dias de et. al. Análise sobre a presença das mulheres como docentes EBT em cursos da área de tecnologia e computação em instituições Federais do estado de Minas Gerais. **Cad. Gên. Tecnol**, Curitiba, v. 14, n. 44, p. 337-354, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: 6 set. 2021.

PIRES, Anselmo Paulo et al. Professores do ensino básico, técnico e tecnológico: perfil e atuação profissional. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 109-126, Jan./Jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.145>

POLIT, Denise; BECK, Cheryl Tatano. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. **Research in nursing & health**, v. 29, n. 5, p. 489-497, 2006. DOI: 10.1002/nur.20147

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Secretária de Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do->

[nsino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf](#). Acesso em: 3 set. 2021.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**, 2013 [software de computador].

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 152-165, 2007.

SILVA, José Moisés Nunes da. Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23 (especial), p. 139-151, 2016.

SILVA, Salyanna de Souza. Contribuições acerca do tema classes subalternas em Gramsci. I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, 1; JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, 7: Práxis, Formação Humana e a Luta Por Uma Nova Hegemonia. Fortaleza-CE, 23 a 25 de novembro de 2016. **Anais da Jornada**. Fortaleza, 2017. ISSN 2526-6950. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-ACERCA-DO-TEMA-CLASSES-SUBALTERNAS-EM-GRAMSCI.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. Infraestrutura e desempenho escolar na Prova Brasil: aspectos e conexões. **Olhar De Professor**, v. 23, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.23.2020.15023.209209227242.0626>.

*Recebido em: 29/09/2022  
Aprovado em: 07/03/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A DIMENSÃO AFETIVA NA FORMAÇÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Claudia Lima\**

*Universidade Federal de Sergipe/ Instituto Federal da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0002-9914-0585>

*Dinamara Feldens\*\**

*Universidade Federal de Sergipe*

<https://orcid.org/0000-0001-6471-3876>

## RESUMO

O debate sobre a Educação Integral tem sido cada vez mais recorrente entre as pesquisas e produções científicas em educação. No ensino profissional, no entanto, ainda é um tema que merece análises mais ampliadas, sobretudo no que diz respeito à compreensão da dimensão afetiva. Neste artigo propomos entender a importância dos afetos na (re)construção do princípio da integralidade do Ensino Médio, que não se dá fora do entendimento da concepção de homem, do lugar que ele ocupa na natureza e das suas relações, sobretudo com o conhecimento. No campo metodológico optamos pela produção de dados a partir da investigação qualitativa, utilizando de análise documental e de revisão bibliográfica. O texto busca aproximações com a teoria dos afetos espinosana e se ampara nas recentes reformas da educação nacional para dialogar com a formação integrada. As discussões realizadas indicam contradições na política educacional que ameaçam a continuidade desta forma de ensino, mas, também, apontam para fragilidades antigas na compreensão acerca da dimensão afetiva, dificultando a ampliação do princípio da integralidade na Educação Profissional. **Palavras-chave:** educação básica; educação profissional; formação integrada; afetos.

## ABSTRACT

### THE AFFECTIVE DIMENSION IN THE INTEGRATED TRAINING OF PROFESSIONAL EDUCATION

The debate on Integral Education has been increasingly recurrent among research and scientific production in education. In professional education, however, it is still a topic that deserves further analysis, especially with regard to understanding the affective dimension. In this article we propose to understand

\* Doutoranda e Mestra em Educação (UFS). Professora do Instituto Federal da Bahia. Aracaju, SE, Brasil. Email: [clamed.lima@gmail.com](mailto:clamed.lima@gmail.com).

\*\* Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, SE, Brasil. Email: [dinag.feldens@gmail.com](mailto:dinag.feldens@gmail.com).

the importance of affections in the (re)construction of the principle of integrality in High School, which does not take place outside the understanding of the conception of man, the place he occupies in nature and his relations, above all, with the knowledge. In the methodological field, we opted for the production of data from qualitative research, using document analysis and bibliographic review. The text seeks approximations with Spinoza's theory of affects and is supported by recent reforms of national education to dialogue with integrated training. The discussions carried out contradictions in the educational policy that threatens the continuity of this form of teaching, but also point to old weaknesses in the understanding of the affective dimension, making it difficult to expand the principle of integrality in Professional Education.

**Keywords:** basic education; professional education; integrated training; affects.

## RESUMEN

### LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

El debate sobre la Educación Integral ha sido cada vez más recurrente entre la investigación y la producción científica en educación. En la formación profesional, sin embargo, sigue siendo un tema que merece mayor análisis, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de la dimensión afectiva. En este artículo nos proponemos comprender la importancia de los afectos en la (re)construcción del principio de integralidad de la educación secundaria, que no se da fuera de la comprensión de la concepción del hombre, el lugar que ocupa en la naturaleza y sus relaciones, sobre todo, con el conocimiento. En el campo metodológico, se optó por la producción de datos a partir de la investigación cualitativa, utilizando el análisis documental y la revisión bibliográfica. El texto busca aproximaciones con la teoría de los afectos de Spinoza y se sustenta en recientes reformas de la educación nacional para dialogar con la formación integrada. Las discusiones realizadas apuntan contradicciones en la política educativa que amenazan la continuidad de esta forma de enseñanza, pero también señalan antiguas debilidades en la comprensión de la dimensión afectiva, dificultando la expansión del principio de integralidad en la Educación Profesional.

**Palabras clave:** educación básica; educación profesional; formación integrada; afectos.

## Introdução<sup>1</sup>

A Educação Integral, apesar de ser objeto cada vez mais recorrente entre as discussões e produções científicas da pedagogia contemporânea, ainda encontra grandes

percalços na elaboração e implementação de políticas educacionais. Quando trazemos a questão para o ensino médio, constatamos ainda maior fragilidade, seja na proposição do tempo integral, seja nas propostas pedagógico-curriculares orientadas por uma Pedagogia Integradora.

<sup>1</sup> Este artigo está de acordo com os procedimentos éticos em pesquisa, devidamente amparado e autorizado pelo parecer substanciado de nº 5.021.225.

No campo das políticas públicas educacionais recentes podemos sinalizar para o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que traz em duas metas estratégicas o compromisso com a Educação Integral. A meta seis refere-se ao compromisso de ofertar educação em tempo integral a, pelo menos, 50% das escolas públicas, e a meta dez compromete-se a ofertar, no mínimo, 25% de matrículas para o ensino fundamental e médio de forma integrada à educação profissional de jovens e adultos (BRASIL, 2014).

Apesar de as metas do PNE sinalizarem para a Educação Integral, o cenário geral é de ausência de programas sólidos que favoreçam seu desenvolvimento. O que observamos é que o governo de Luís Inácio Lula da Silva ainda tem delegado a responsabilidade aos estados e municípios, cujo foco se encontra na adequação dos currículos escolares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que diz respeito à Educação Integral para o ensino profissional, desenvolvido na última etapa da educação básica, está em vigor o programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pela Portaria de nº 1.145/2016,<sup>2</sup> cujas diretrizes são pouco claras acerca da proposta pedagógica, trazendo apenas a necessidade de contemplar a BNCC, ofertar os itinerários formativos e ampliar a jornada escolar como diretrizes principais. Neste trabalho, porém, vamos nos debruçar sobre o princípio da integralidade presente na proposta político-pedagógica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)<sup>3</sup> que ofertam o Ensino Médio Integrado (EMI), cuja concepção se distancia bastante da ideia dos itinerários formativos, mas que de alguma forma tem sido impactado pelas últimas políticas adotadas para reestruturação do Ensino Médio (EM).

Ainda que saibamos que muito já se produziu sobre as fragilidades das práticas tradicio-

nais dissociadas da complexidade humana e das demandas sociais dos sujeitos nos processos formativos, defendemos que continua existindo uma lacuna acerca da compreensão do papel dos afetos nos processos de construção da intelectualidade e da expressão sociopolítica dos estudantes.

Quando trazemos tal questão para o âmbito do EMI da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), desenvolvida pela Rede Federal, percebemos ainda maior importância de provocar esse debate, porquanto a construção histórica dessa modalidade de ensino se dá, mormente, sobre o embate entre formação escolar, os interesses do capital e as demandas do mercado de trabalho.

É importante que se diga que este artigo se trata de um recorte realizado sobre uma pesquisa para tese de doutoramento<sup>4</sup> em um programa de Pós-Graduação em Educação. Alertamos, inclusive, que o levantamento realizado sobre os afetos no EMI nos revela haver poucas pesquisas dedicadas ao tema. No nível *stricto sensu* da área da Educação, por exemplo, somente foi encontrada a dissertação de mestrado de Label (2014), que aborda a questão afetiva pela ótica docente.

Dessa forma, questionamos qual seria o papel dos afetos em um paradigma formativo de perspectiva integradora na educação profissional? Partindo dessa pergunta propomos pensarmos juntos sobre o tema, estabelecendo como objetivo central entender a importância dos afetos na (re)construção do princípio da integralidade do EMI, que não se dá fora do entendimento da concepção de homem, do lugar que ele ocupa na natureza e das suas relações, sobretudo com o conhecimento.

Intencionamos, assim, contribuir para a ampliação do debate acerca da Educação Integral e da Pedagogia Integradora, cujo sentido se encontra menos nos processos compartimentados dos projetos e currículos escolares que na articulação de formas orgânicas e dinâmicas

2 Atualizada pela Portaria nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019).

3 Os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica (RFEPECT), instituída pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

4 Pesquisa em andamento desenvolvida pela primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

desenvolvidas na sala de aula (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020).

Há na contemporaneidade certo consenso entre pesquisadores e educadores sobre a necessidade da adoção da perspectiva formativa alicerçada na Educação Integral, sendo possível afirmar que, a despeito das lutas pela implementação e visibilidade já desenvolvidas, muito há para se avançar. Não tem sido diferente, portanto, a concretização desse desafio na oferta do Ensino Médio Integrado<sup>5</sup> dos IFs.

Ao levarmos em consideração, inclusive, a existência de inúmeras pesquisas que retratam dificuldades na operacionalização dessa proposição integradora da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica (RFEPCT), seja na alternativa para integração entre ensino técnico e propedêutico, seja entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, seja na busca pela formação integralizante das distintas dimensões do sujeito, ou mesmo na perspectiva inclusiva social, ou ainda na organização em tempo integral, identificamos a amplitude e complexidade da proposta da Educação Integral nessa modalidade de ensino. Sobretudo ao percebermos que os documentos oficiais da rede de ensino em questão indicam que os afetos ainda são compreendidos como apêndices da razão ou encontram-se reduzidos ao aprimoramento de comportamentos socioemocionais, como preconizado pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para a produção de dados deste artigo optamos pela investigação qualitativa a partir da utilização da análise documental e da revisão

5 As Diretrizes Nacionais para a EPTNM, definidas pela Resolução de nº 1/2021 (BRASIL, 2021b), estabelecem que esta modalidade de ensino pode ser ofertada sob as formas integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. A forma subsequente se dá após a conclusão do ensino médio, onde se oferta especificamente a formação profissional. A forma concomitante ocorre a partir da oferta do ensino médio regular e do ensino profissional na mesma instituição ou em duas instituições diferentes e a forma integrada, quando se oferta através de um currículo integrado o ensino médio e o ensino profissional em uma única instituição. É sobre esta última forma de oferta que vamos dedicar nossas análises.

bibliográfica. Quanto à organização, distinguimos três momentos. Primeiro iniciaremos trazendo a fundamentação epistemológica em aproximação com a teoria espinosana. Em seguida, faremos um breve resgate acerca do binarismo mente e corpo, a fim de entendermos o princípio dicotômico sobre o qual se erigiu o pensamento moderno, mais especificamente na educação profissional, e que ainda sustenta as propostas transformadoras para esta modalidade. Tudo isso para, por fim, dialogar com alguns referenciais da atual política educacional para esta modalidade de ensino, de maneira que ampliemos a compreensão acerca da formação integrada no EMI.

## A inspiração da Ética<sup>6</sup> espinosana: reposicionamento dos afetos e a Educação Integral

Neste tópico buscaremos analisar a contribuição da teoria dos afetos para os processos educacionais, tendo em vista a possibilidade de redimensionamentos sobre as bases humanísticas para a ampliação da compreensão do princípio da integralidade para essa modalidade de ensino.

A princípio precisamos esclarecer o conceito de afetos de cunho espinosano,<sup>7</sup> sobre o qual nos fundamentamos para promover nossas discussões, pelo que entendemos os efeitos resultantes dos encontros entre os corpos, com suas marcas sensíveis (afecções) e com a ideia que a nossa mente faz dessas mesmas marcas (afetos), ou seja, afetos são leituras que realizamos sobre o que ficou registrado dos outros

6 A Ética é a obra mais importante da filosofia espinosana e sobre a qual debruçamos nosso olhar. Neste trabalho utilizamos o termo como sinônimo do que chamamos “teoria dos afetos”.

7 Baruch Spinoza ou Bento Espinosa (versão portuguesa) é um filósofo racionalista que vive no século XVII e fica conhecido pela defesa do conhecimento como única possibilidade de libertar-se do domínio dos outros. É pelo entendimento que Espinosa nos ensina a compreender as paixões e a razão como forças ativas em nós.

corpos em nós, considerando estes como todas as coisas existentes, com as quais mantemos algum tipo de relação.

Os afetos, como resultado das nossas elaborações mentais acerca das experiências corpóreas, corroboram a ideia de que não existe pensamento fora do exercício do corpo ou fora do contato entre os corpos. Tudo o que existe na natureza é resultado de relações e movimentos intercorpóreos, sobre os quais não temos qualquer controle: “a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento [...]”. (DELEUZE, 2003, p. 15). O que significa dizer que não somos capazes de nos antecipar às contingências dos encontros, temos limitações quanto ao que nos sobrevirá, seja no campo afetivo, seja no campo das ideias.

Segundo esse princípio de composição, os corpos se modificam mutuamente quando se encontram, revelando o dinamismo e a indeterminação da existência. Todos os corpos em um único plano de vida, regidos pelas mesmas leis da natureza, afetam-se e são afetados.

Quando corpos quaisquer, de grandeza igual ou diferente, são forçados, por outros corpos, a se justaporem, ou se, numa outra hipótese, eles se movem, seja com o mesmo grau, seja com graus diferentes de velocidade, de maneira a transmitirem seu movimento uns aos outros segundo uma proporção definida, diremos que esses corpos estão unidos entre si, e que, juntos compõem um só corpo ou indivíduo, que se distingue dos outros por essa união de corpos. (ESPINOSA, 2020, p. 64).

A partir dessa compreensão de imbricamento produtivo entre razão e paixão,<sup>8</sup> pensar e sentir são resultados dos impactos que nos sobrevêm. Pensamos através do que experimentamos sensivelmente e essa experiência não se dá em isolamento. Dito isso, temos dois pontos importantes a tratar. O primeiro é a compreensão que Espinosa inaugura acerca das paixões. Ao afastar a paixão do antagonismo à razão, o filósofo alarga o entendimento

8 Na Ética espinosana, paixão é o termo adotado para se referir à dimensão afetiva humana.

acerca da existência e da atividade das coisas no mundo. Em lugar de alijada ou subjugada, a paixão é realocada para o mesmo plano da razão em compatibilidade de potência e importância na natureza.

[...] a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. Disso resulta que a ordem ou a concatenação das coisas é uma só, quer se conceba a natureza sob um daqueles atributos, quer sob o outro e, conseqüentemente que a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente. (ESPINOSA, 2020, p. 100).

Esse realocamento da paixão/afetos pela compreensão da realidade espinosana ocorre dentro da ideia de paralelismo, conceito fundamentado sobre a ideia de que alma e corpo são dimensões distintas, mas oriundas da mesma substância<sup>9</sup> produtiva, apesar de manifestas por diferentes atributos desta (DELEUZE, 2017).

As paixões, então, retiradas da perspectiva da vulnerabilidade humana, são as forças que evidenciam maneiras de como reagimos à ação dos corpos externos. “Assim, por alegria compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. Por tristeza, em troca, compreenderei uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor.” (ESPINOSA, 2020, p. 107). Basicamente, essas forças distribuem-se em afetos de alegria ou de tristeza que produzirão, respectivamente, atividade ou passividade.

Nos processos de produção da existência não se pode esperar, contudo, que a mente consiga frear as paixões. O intelecto não tem poder para transformar a tristeza em alegria e assim superar a passividade dos sujeitos. Assim como as paixões não são capazes de nos levar à superação da imaginação, do pensamento enganoso. “A razão, ou a ideia verdadeira, não pode nos levar à mudança da paixão para a

9 Em Espinosa, a substância é o próprio Deus ou a natureza, a qual não está sobre nós em situação de governo e determinação, mas se compõe de todos os corpos em uma relação de produção.

ação. A paixão só é vencida por outra paixão mais forte e contrária.” (CHAUI, 2019). Isso porque os afetos têm capacidade de aumentar ou diminuir nossa potência e nos colocar em atividade, mas de forma alguma podem sozinhos nos levar a produzir pensamentos próprios.

Percebamos, assim, que a regência dos afetos nos apresenta a alegria como o único caminho condutor para a existência ativa de si, aquela que pode direcionar à perfeição à medida que dialoga com a produção do pensamento.

O outro ponto, que nos interessa de forma específica nesta discussão, diz respeito à relação do ser humano com o conhecimento. Em vez de o colocar sobre o objeto, ou mesmo de compreender esse processo pela ótica de um jogo entre contrários, onde residem desequilíbrio e categorização, os quais estariam ordenados pelo paradigma da prevalência do ser humano sobre a natureza, partimos do entendimento da imanência<sup>10</sup> entre formas e forças, entre conteúdo e ação.

Baseadas na imanência, tomamos o pensamento para além da atividade cognitiva, reconhecendo que a produção de conhecimento não se dá por pura ação da razão. Não basta ser humano para elaborar pensamento, é necessário criar maneiras próprias de pensar. Para Espinosa (2020), somente alcançando o terceiro gênero do conhecimento<sup>11</sup> seremos

capazes de produzir ideias adequadas, ou seja, pensamentos pelo uso rigoroso da razão e desprezados do engano. Esse rompimento servil só é possível a partir do “método da correção do intelecto”, que corresponde ao uso máximo da nossa potência para investigar e entender o que seja uma ideia verdadeira, diferenciando-a das demais percepções através de análises das causas na natureza (ESPINOSA, 2015, p. 47).

Quando a teoria dos afetos nos impulsiona a pensar sobre a posição não hierárquica das coisas na natureza, e, dentro desta perspectiva, a relação humana com o conhecimento, logo somos impelidos a analisar o projeto dominante de educação que temos, no qual os processos de aprender se desenvolvem por meio do ideal estruturado de racionalidade moderno.

Dessa forma, ponderamos que o sentido mais amplo do aprendizado necessita extrapolar o estado de representação da consciência, o qual o reduz à atividade intelectual. A consciência estará livre da rigidez quando for capaz de entender a origem e o modo de ação dos afetos no corpo. Esse estado de atividade, contudo, não se dará fora da composição com os corpos que se dão a conhecer, pois os movimentos de autopreservação e de ampliação de si partem do esforço da própria existência como condição vital (DELEUZE, 2003). Notemos que o esforço aqui se deriva do conceito de *conatus*,<sup>12</sup> ampliando a concepção de exercício realizado pela mente de se apropriar de um objeto para o entendimento de um exercício de corpo/mente para ser, agir e existir.

O primeiro passo talvez seja superarmos a supressão das paixões, compreendê-las pela capacidade mobilizadora e intermediadora das relações. Como sede da imaginação elas são força produtiva, “A imaginação é fisicidade que acede a inteligência, o corpo que se constitui em mente” (NEGRI, 2018, p. 375-376), a partir de um movimento orgânico, iniciado no âmbito

10 Imanência é a concepção que parte da ideia de univocidade da natureza. “Deus é causa imanente e não transitiva de todas as coisas.” (ESPINOSA, 2020, p. 29), parte da compreensão de uma mesma origem para todas as coisas. Um conceito que se contrapõe à eminência, cuja admissão de diferentes substâncias na natureza causa fragmentação da realidade e fomenta a ideia da transcendência, que nos sugere domínio e desconhecimento. (CHAUI, 1995; DELEUZE, 2002).

11 A epistemologia espinosana atribui três gêneros ao conhecimento: o primeiro é o gênero da experiência vaga, aprisionado no estado de representação da consciência, quando só percebemos os resultados das relações entre as coisas, um conhecimento enganoso. No segundo gênero, ou noção comum na natureza, conseguimos conhecer o que existe fora das nossas percepções enganosas, apesar da capacidade mais elaborada do intelecto, ainda não se faz singular. Já o terceiro gênero está ligado diretamente à intuição, quando se produz novas formas de existência e pensamentos, pois nasce do discernimento afetivo e intelectual, fora do domínio da consciência representativa e distanciado da influência externa sobre si (ULPIANO, 1988).

12 Termo apropriado do princípio de inércia da física, segundo o qual o movimento ou repouso dos corpos depende da ação de corpos externos sobre eles. A partir deste Espinosa explica a tendência natural que todo corpo possui para se autoconservar e autopreservar (CHAUI, 1995, p. 106).

sensível e que pode nos encaminhar para o entendimento das causas e dos efeitos em nossos corpos interconectados até o alcance da nossa máxima potência.

Isso quer dizer que somente chegaremos ao pleno uso da razão quando entendermos como funcionam afetos e intelecto, esse é o caminho em direção à liberdade. Seremos sempre mais livres à medida que agirmos em conformidade com nossa própria cognoscência, nos desvencilhando de imagens externas à medida que pensamos sobre os próprios afetos e temos ideias adequadas sobre estes, longe da representação comum, mas em atividade produtiva.

Pensar em Educação Integral amparada pela teoria dos afetos é se projetar para além do indivíduo, é propor um processo formativo em respeito aos corpos na coletividade. Ao considerarmos a premissa da alegria como fonte de ampliação das potências e como resultado da composição intercorpórea e intersubjetiva, percebemos que o princípio da integralidade não deve negar as segmentaridades, mas operar na perspectiva inclusiva. Somos, sim, atravessados por distintos segmentos, seja classe, gênero, raça etc. “Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 87). Isso, contudo, não nos faz antagonicos, apenas diferentes, e as diferenças não devem ser alvo de padronização, o que as extinguiria, ou mesmo ter suas formas endurecidas, o que as segregaria. Aliás, ambos os movimentos são muito comuns quando se trata da dinâmica das instituições sociais.

Discutir uma proposta de formação integral para a educação profissional a partir da compreensão da Ética dos afetos é, também, avançar sobre velhas certezas que circundam a realidade, pois a perspectiva de imanência corrobora o rompimento com padrões já estabelecidos. Uma instituição escolar, que de fato reconhece as diferenças, organiza seu projeto de educação direcionando seu olhar para abarcar a realidade como um grande encontro

orgânico, repleto de multiplicidades, conexões e potências.

Podemos afirmar, doravante, que, quando o princípio de integralidade se encontra fundamentado nos afetos como coadjuvante da razão, este se revela um equívoco permeado de reais intencionalidades. Enquanto certas políticas educacionais, por exemplo, cancelam a concepção dos afetos pela ótica da moldagem de comportamentos, cujo objetivo é adequar o estudante aos ambientes sociais, a Ética espinozana os concebe como fontes de potência que unem e fortalecem corpos coletivos contra os perigos da existência, cujo impacto se dá tanto sobre os processos do aprendizado quanto na formação sociopolítica dos estudantes.

Se para alguns a razão é o requisito suficiente para frear as paixões e construir o homem político em direção à virtuosidade, em Espinosa a desnaturalização das paixões nos leva ao entendimento de que a racionalidade quando dirigida por fins determinados não passam de manifestação de obediência às normas externas (CHAUÍ, 2003). A virtude é o próprio agir ético, não uma meta a ser alcançada. Nesse sentido, podemos dizer que o *conatus* se integra pela ética individual na constituição de um corpo político<sup>13</sup> ético coletivo, no qual as potências se reúnem na composição de um sistema que se propõe em face da valorização dos corpos como prática de liberdade e de encontro ao domínio institucionalizado vigente.

Dessas relações estabelecidas na constituição do corpo coletivo em Espinosa podemos extrair duas situações básicas que podem nos ajudar a pensar sobre os processos educacionais, em especial na proposta de uma Pedagogia Integradora. A primeira nos diz que “Não há mais sujeito, mas apenas estados afetivos individuantes da força anônima.” (DELEUZE, 2002, p. 133). Assim, admitimos que como

13 Este trabalho não tem pretensões de enveredar pela discussão acerca da política em Espinosa, contudo, percebemos a importância de apontar a construção do corpo político estudantil através da teoria dos afetos, tendo em vista o compromisso da instituição escolar, também, no que se refere à socialidade dos estudantes.

efeito da potência produtiva somos, também, causa de potências da natureza, ou seja, não existimos individualmente, posto que o *conatus* está condicionado aos encontros. Logo, todo processo de formação necessita ser pautado em um entendimento coletivo de afetos.

A outra situação corresponde à instabilidade dos afetos na nossa relação com as coisas.

Como, entretanto, ocorre, geralmente, que aqueles que experimentaram muitas coisas, ao considerarem uma coisa como futura ou como passada, ficam indecisos e têm, muitas vezes, dúvidas sobre a sua realização, o resultado é que os afetos que provêm de imagens como essas não são tão estáveis, mas ficam, geralmente, perturbados pelas imagens de outras coisas, até que os homens se tomem mais seguros da realização da coisa em questão. (ESPINOSA, 2020, p. 112).

Estar preso afetivamente é se deixar dominar pela imaginação, conceber a realidade através dos efeitos das relações, que determinam e limitam o conhecimento das coisas. Esse estado de condicionamento e de insegurança, inclusive, promove a construção de corpos políticos suscetíveis ao poder legitimado e instituído.

Dessa maneira, destacamos o campo afetivo na dimensão histórico-política da formação escolarizada como base para as relações assimétricas, que produzem e reproduzem desigualdades e que contribuem para a manutenção do que Safatle (2016) conceitua como “circuito de afetos doentio”, estado em que os indivíduos e grupos se constroem sob corpos políticos frágeis, dependentes das figuras de autoridade, cuja concepção de poder se naturaliza sob o padrão dominação/servidão.

Dentro dessa realidade, esse autor apresenta as estruturas fantasmagóricas paternas e teológico-políticas ocidentais que vão nos conduzir na busca por soberanos ou instituições para preencher tal vazio. Seja através das paixões tristes ou alegres, o consentimento de controle e domínio sobre os nossos corpos se deve à condição subalterna em que nos encontramos quando imaginamos estar sob o poder de um superior.

É possível dizer que o poder nos melancoliza e é dessa forma que ele nos submete. Essa é sua verdadeira violência, muito mais do que os mecanismos clássicos de coerção e dominação pela força, pois trata-se aqui de violência de uma regulação social que leva o Eu a acusar a si mesmo em sua própria vulnerabilidade e a paralisar sua capacidade de ação. (SAFATLE, 2016, p. 64).

A assertiva nos leva ao entendimento acerca da égide das relações de dominação sobre os corpos concentradas nas questões afetivas, que, por sua vez, estruturaram a construção do sujeito e suas relações sociais em um circuito de afetos dependente, mantenedor das desigualdades e repetidor dos padrões de autoridade. Assim, podemos dizer que os afetos se consolidam em ponto importante de análise e ação visando a transformação dos corpos políticos dos estudantes.

A partir disso, convém pensarmos sobre a contribuição da teoria dos afetos para a concepção acerca da Educação Integral, assim como faz-se fundamental repensarmos sobre o que seja o papel social da escola e dos(as) educadores(as) para a formação desses corpos éticos e políticos.

Outrossim, admitimos que tanto as instituições escolares quanto os docentes podem ocupar o lugar da figura de autoridade e manter, assim, um circuito de afetos para produção de corpos vulneráveis, como podem, também, corroborar para a transformação desse panorama.

Os primeiros servem a tirania porque também desejam tiranizar – cúmplices e adutores do poder, se-entrededoram, fazendo da subserviência e da arrogância molas de sua precária autoridade. Os dominados, porém, servem porque se sabem impotentes diante da força tirânica, multiplicada pelos **tiranetes**. Sem dúvida, diz La Boétie, não podeis combater o tirano. Mas não é preciso que luteis contra ele: basta não lhe dar o que vos pede, deixá-lo enfraquecer por falta de vosso sangue (CHAUÍ, 2014, p. 106, grifo nosso).

Quando a escola e os educadores vão de encontro ao fortalecimento do corpo político dominante, já se revela um importante passo

em favorecimento da liberdade. Educar para corroborar a potência máxima dos estudantes, portanto, requer um desprendimento das estruturas moralizantes e demais estratos rígidos presentes em nossos projetos e ações educativas. Implica abandonarmos a posição de “tiranetes” para, a partir disso, experimentarmos a integralidade, incorporando os afetos como potência individual/coletiva para um viver ético produtivo, longe da conformação e não limitado à reprodução da realidade.

Diante de tal postura, o enfraquecimento do domínio sobre os corpos dependeria menos da ação externa da escola e de seus profissionais do que do próprio exercício afetivo dos estudantes. Talvez, dos primeiros se espere a criação de espaços que possibilitem encontros, vivências e experimentações, nos quais os fluxos das potências possam percorrer livremente através dos segmentos institucionalizados.

Ao reconhecermos, assim, que toda relação é sempre atravessada pelo campo afetivo, reafirmamos a força produtiva do ser como alavanca que impulsiona o princípio de integralidade nas múltiplas composições da Educação. “[...] a produção é então imediatamente constituição – e a constituição é a forma na qual a força produtiva revela o ser.” (NEGRI, 2018, p. 374). Para além dos dualismos que separam a força produtiva do ser da sua própria produção, a tese da imanência espinosana fundamenta nossa constituição ontológica pela ação produtiva ilimitada. Existimos enquanto potência que produz, seja pela capacidade corpórea, intelectual ou política, tanto mais produzimos quanto maiores e mais diversos sejam os nossos encontros.

Isso significa dizer que uma educação que se proponha integral precisa alargar sua compreensão acerca dos afetos, seu papel na constituição, nas relações e nos movimentos dos corpos na natureza. O que implica revisitar o projeto moderno de formação humana, que ainda sustenta o paradigma dicotômico como visão estruturante de realidade.

## O problema mente-corpo na modernidade

Para melhor compreendermos alguns fundamentos que sustentam a lógica binária acerca do saber manual e do saber intelectual que circunda a educação profissional ao longo dos séculos, e que tem ocupado o centro dos debates no país até os dias atuais, faz-se necessário lembrarmos o endossamento das formas estratificadas do processo técnico-laboral para entendermos o problema epistêmico mente-corpo da modernidade.

As transformações técnicas, econômicas, políticas e sociais da era moderna sinalizam para o desencantamento do mundo e inauguram novos modos de produção e de relações de trabalho que, por sua vez, fortalecem a concepção de tipos superiores e tipos inferiores de profissões. Nestas últimas se enquadram os ofícios ligados aos afazeres manuais (CAMBI, 1999; LE GOFF, 2013).

Se as transformações nas relações de trabalho contribuem para a hierarquização de fazeres e saberes, a teologia-metafísica ajuda a construção da visão bipartida de homem e, conseqüentemente, dicotomiza sua relação com o mundo e com o conhecimento. “A teologia é uma teoria da alienação, funcional para o poder: dualismo sempre como função do poder, como linha de legitimação do comando, como separação da relação de produção e da força produtiva.” (NEGRI, 2018, p. 378). Essa crítica se aplica a toda compreensão que se reflete em uma visão transcendental da realidade e sinaliza para um importante ponto de partida da filosofia espinosana rumo à tese da produção intersubjetiva de natureza.

A centralização da figura do homem emergida do rompimento com a organização do medievo, certamente, solidifica a segmentaridade, pois entende que a existência das realidades objetiva e subjetiva tem origem na presença de duas substâncias distintas, uma correspondente a um plano transcendente e outra a um plano físico. Dessa forma, conserva-se o ser

humano sob o domínio do “invisível”, apesar de o colocar no topo da natureza. Sobre este fundamento reside a ideia da separação entre mente e corpo.

No plano transcendente habitaria o desconhecido, o imaterial, o inacessível, “A causa que produz um efeito e se separa dele, de sorte que depois da ação causal há dois seres independentes (causa e efeito) e sem ligação, cada qual com sua vida própria [...]” (CHAUÍ, 1995, p. 105). Se reside no imaterial a origem das coisas, das quais só conheceríamos os efeitos, logo o domínio e a supremacia estão atribuídos à razão, que passa a ser o elemento mais importante do que se considera “natureza humana”, tendo em vista que dentre os animais somente o homem a possui. Nesta visão, corpo e mente, portanto, apresentam-se como resultado das diferentes substâncias, em que o primeiro elemento, considerado inferior, precisa ser dominado, sob o risco de atrapalhar o pleno alcance do segundo.

A partir disso, o Ocidente estrutura a relação do homem com o conhecimento a partir da ideia de consciência sob a lógica da representação, na qual repousa o entendimento da prevalência do sujeito sobre o objeto. Por esse princípio, o conhecimento se dá pela apreensão da verdade através do exercício da razão, estabelecendo a ideia de verdade a partir da imagem que a mente constrói sobre aquilo que observa.

Tal questão nos faz perceber a razão como uma das máquinas moventes da engrenagem moderna. No campo sociopolítico suporta a ideia do Estado laico racional e institucionalizado, centralizador e controlador, enquanto no campo ideológico-cultural, seu livre uso garante a liberdade e o progresso humano, bem como sua atividade em sociedade (CAMBI, 1999). O domínio racional compreende, nessa perspectiva, o trânsito do mundo laicizado à emancipação das mentalidades sobre os dogmas em direção à autonomia e à liberdade. Nesse sentido, a escola se estabelece pela incumbência de organizar os saberes e educar

as massas para se desvencilhar dos laços mítico-religiosos e “libertar” o sujeito de coerções.

Em primeira análise não haveria problema algum admitir como algo positivo a valorização da razão. Ao situá-la em uma estrutura hierarquizada, no entanto, condicionamo-la à eterna busca pelo aperfeiçoamento fora do próprio plano de existência, condição favorável ao desenvolvimento de subjetividades pelo parâmetro da moralidade e do favorecimento de modos de vida passivos e dependentes das figuras de autoridade.

Uma segunda questão, não menos importante, que precisa ser superada dentro desse princípio classificatório, é o entendimento da mente como máquina reguladora que tem capacidade e necessidade de dominar os corpos e os afetos, secundarizando-os.

Percebamos, outrossim, que, ao fortalecer uma estrutura hierárquica, erguem-se agências de controle que operam através de mecanismos de combate frágeis, cuja ação pode até modificar, mas nunca transformar a realidade. Na educação profissional, por exemplo, chamamos atenção para a proposta da formação integrada como um desses mecanismos, que muito embora se apresente disruptivo, não supera os dualismos.

Enveredar por uma proposta integradora de educação pelos moldes da modernidade, portanto, é permanecer corroborando com a mesma lógica, que aponta para a integralidade como alternativa de superação do dualismo do qual se alimenta invariavelmente.

Ratificamos, no entanto, que o problema não se encontra na existência das diferenças, mas na sobreposição de formas que se impõem, que alimentam antagonismos e que justificam um cenário rígido estratificado, com isso ignorando as forças que atuam entre o legitimado, o reconhecido e o institucionalizado. É por entre as brechas que correm os fluxos, pelos quais se dão as mudanças.

Quando os fundamentos epistemológicos estão definidos sobre uma visão dualista de mundo, é preciso ir além da junção de saberes

intelectuais e saberes técnicos em uma única formação para superar os antagonismos. O dualismo que surge da realidade classificatória e valorativa dos segmentos os enrijece, criando segregações. Talvez, a questão esteja menos na simples reunião de saberes distintos do que na compreensão de que não há conhecimento que não parta da experiência sensível. Acreditamos, por consequência, que seja frágil uma proposta integradora que parta da ideia bipartida entre dimensão afetiva e dimensão racional.

Se a Pedagogia Integradora pode acontecer fora da política instituída, dificilmente a superação da perspectiva dual possa ocorrer a partir da concepção de mundo categorizada e da ideia de desequilíbrio entre a potência da mente e a potência do corpo. Nesse sentido, entendemos que a teoria dos afetos se faz fundamental aporte para o debate sobre o princípio da integralidade na Educação Profissional (EP). Antes, contudo, faz-se necessário compreendermos como a RFEPCT situa os afetos dentro da sua proposta de Educação Integral.

## O lugar dos afetos no ensino médio integrado da rede federal

Neste tópico vamos abordar a consolidação do Ensino Médio Integrado como política educacional para superação da dualidade histórica na educação profissional nacional, buscando identificar qual o papel destinado aos afetos nessa proposição.

Podemos dizer que a educação profissional como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), surge como um arremedo. Se por um lado há que se considerar uma conquista a presença de capítulo específico da EP na lei maior da educação, por outro ponto se refuta a maneira ambígua como apresenta aquilo que seria seu maior avanço, a saber, a regulação da oferta da forma integrada no ensino médio. A formação integrada, que surge da premissa da superação do distanciamento entre formação propedêutica e técnica, emerge na letra da lei

como apenas uma das alternativas de oferta, ao lado das formas subsequente e concomitante.

A fragilidade da legislação corrobora para que o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) reduza a formação profissional técnica em nível médio a formas concomitante e subsequente. Fato, que endossa ainda mais a discussão acerca da dualidade estrutural: formação para a elite e formação para o trabalhador. É, ainda que o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) não tenha revertido completamente essa decisão, garante o EMI, fazendo com que permaneçam em cena as três formas de oferta, anunciadas anteriormente pela LDB. A implementação do EMI, contudo, só acontece de fato com o processo de ifetização<sup>14</sup> da rede federal.

A concepção acerca da formação integrada na referida rede<sup>15</sup> é ambiciosa e complexa, engloba em si a articulação da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino; associação da educação às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia e formação integradora para as distintas dimensões, experiências e saberes humanos. Vamos, contudo, destacar alguns aspectos que denotam algumas fragilidades e que dificultam o fundamento da Educação Integral e a operacionalização de uma Pedagogia Integradora, sobretudo pela negligência para com o campo afetivo.

A começar pela incompatibilidade na política nacional acerca da adoção do sentido do trabalho como princípio educativo<sup>16</sup> para a

14 Ifetização é o processo pelo qual se reestrutura a Rede Federal, que dá origem aos Institutos Federais, habilitados para ofertar educação básica, superior e profissional. Dentre as exigências legais, contudo, está a necessidade de oferta de, pelo menos, 50% das vagas para o EMI, que sustenta o compromisso dessa rede com esta modalidade/forma de oferta (BRASIL, 2008).

15 No Documento base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) encontramos com clareza as concepções e princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Assim como encontramos nas legislações a referência à formação integrada: Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008); Resolução nº 6/2012 (BRASIL, 2012), além de outros documentos da RFEPCT, a exemplo do Relatório do CONIF de 2021 que analisa a Resolução nº 1/2021 (BRASIL, 2021b).

16 O trabalho como princípio educativo é considerado o ponto central de desenvolvimento da educação integral nos documentos oficiais que fundamentam a RFEPCT.

formação integral na EP. Na LDB não há clareza sobre qual preparação para o trabalho se refere a proposta da educação profissional desenvolvida em nível médio: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.” (BRASIL, 1996). Já as Concepções e Diretrizes que fundamentam a criação dos IFs traz:

A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. (BRASIL, 2010, p. 34).

A incongruência com a LDB acerca da formação integral na EP a partir do princípio educativo do trabalho não cessa na primeira versão do documento institucional. A implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio continua apostando no sentido ontológico do trabalho como fundamento para a superação da dualidade social e articulação entre teoria e prática: “[...] trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular.” (BRASIL, 2012).

A questão da integralidade na EP fica ainda mais confusa com a legislação educacional que surge após a mudança no cenário político-econômico ocorrida no ano de 2016,<sup>17</sup> quando se inicia um movimento verticalizado de retorno do alinhamento das políticas educacionais aos interesses privatistas neoliberal e ultraconservador religioso, que resulta na regulamentação

Inspirado nos conceitos marxianos de omnilateralidade e politecnicidade, a ideia é superar as contradições existentes nas relações de produção imbricadas na constituição dos modos de vida, que corroboram a divisão classista de sociedade para, a partir da união entre trabalho e educação, gerar conscientização, autonomia e emancipação do sujeito para transformação da sociedade.

<sup>17</sup> Referimo-nos ao processo de impeachment sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff.

da Reforma do Ensino Médio<sup>18</sup> e da BNCC.

Sob influência da Reforma do Ensino Médio se definem as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que modificam o princípio da integralidade dos IFs:

[...] centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, cultura e tecnologia. (BRASIL, 2021).

Observemos que se acrescenta à centralidade do trabalho como princípio educativo as prerrogativas da pedagogia das competências como norteadora para os projetos e ações educativas, revelando a tentativa de enfraquecimento conceitual para a formação integral da modalidade de ensino e, também, a completa articulação da política educacional com os interesses do mercado de trabalho. O princípio do trabalho é deslocado do ponto de articulação com a educação para favorecimento da apropriação de competências e habilidades requeridas pela lógica empregatícia capitalista meritocrática e competitiva.

Os ataques à formação integrada, contudo, vão além da questão conceitual utilizada pela RFEPCT, pois tais políticas educacionais, negligenciando o EMI já desenvolvido na rede, instituíram a educação profissional como apenas um itinerário formativo.<sup>19</sup> Como conceber que a Educação Integral possa ser desenvolvida na formação profissional através de uma proposta que a reduz em itinerário, esvazia-a de conteúdo e ressuscita o notório saber na docência?

<sup>18</sup> A Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), em alinhamento com a BNCC, alterou a LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), exigindo que os currículos do ensino médio propusessem a educação integral nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

<sup>19</sup> Definido como “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BRASIL, 2018).

Poderíamos levantar inúmeras críticas a partir da reestruturação do EM, mas vamos centrar nos aspectos que mais ameaçam a continuidade do EMI. Podemos afirmar que o conjunto dos documentos que sustentam a reforma se assenta no aligeiramento da formação dos jovens estudantes, quando prevê, inclusive, a certificação intermediária para facilitar a busca pelo emprego, consequentemente, retirando o sujeito da escola antes da conclusão desse nível de ensino. Assim como aposta no empobrecimento curricular, quando, além de assumir a lógica das competências, garante apenas a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática nos currículos dos itinerários formativos. Sem esquecer da brecha aberta para a contratação de técnicos sem qualquer formação específica para lecionar.

Ao analisarmos esses breves aspectos da legislação, sobretudo para o EMI, percebemos o lastro confuso da nossa atual política educacional. Temos de um lado um plano nacional, cujas estratégias vão em defesa da Educação Integral, e, do outro lado, temos uma base curricular oficial e diretrizes curriculares que propõem a formação integral do sujeito, mas ao mesmo tempo estimulam saídas certificadas antes da conclusão da etapa. Tal alternativa favorece a precariedade na formação escolar, pois esses sujeitos, uma vez imersos no mercado de trabalho, dificilmente retornam para a escola. Sobretudo se considerarmos que, pela formação precarizada, muito provavelmente ocuparão vagas de subemprego. Obviamente, não podemos negar que essa reestruturação do ensino médio gera um impacto social de desequilíbrio e desigualdade sobre toda a educação brasileira, em especial para a EP.

A partir da incongruência apresentada, a realidade da Rede Federal revela ainda maior contraste, pois adere parcialmente às modificações propostas pela reestruturação do EM e continua ofertando o EMI. É preciso ressaltar, inclusive, que esse posicionamento parte da organização de um movimento de resistência e defesa da Educação Profissional Técnica de Nível

Médio pelos dirigentes da Rede, com apoio da comunidade escolar,<sup>20</sup> que tem garantido a continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado e buscado manter sua proposta original.

O cenário atual da Educação Integral no EMI da RFEPCT procura simultaneamente realizar a oferta de uma educação que propõe superar a diferença de formação para distintas classes sociais, concebendo uma articulação entre formação técnica e formação propedêutica, e atender às pressões do próprio Ministério da Educação por uma formação profissionalizante na perspectiva das competências e supervalorização do aspecto socioemocional, completamente aliada aos interesses mercadológicos.

Essa polarização evidenciada, no entanto, não é novidade para os dilemas enfrentados na rede, desde que implementou o Ensino Médio Integrado. Há inúmeras pesquisas que analisam as dificuldades e até registram desconhecimento e resistências por parte de membros da comunidade escolar para desenvolver a proposta integradora na formação profissional. O que pontuamos como retrocesso ainda maior na atualidade da EP é que, em vez de esse dilema pertencer aos meandros internos da rede, ele é retomado como legislação nacional que parece querer atropelar o próprio princípio de autonomia dos Institutos Federais.<sup>21</sup>

Nossas análises nos permitem dizer que o conjunto das políticas educacionais contemporâneas no país favorecem a manutenção do discurso e da prática dualista na educação profissional, pois endossam a distinção de formação segundo a categoria social, dificultando

20 Para maiores esclarecimentos, consultar as Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica elaborado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018) e o documento Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na RFEPCT (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO; CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2021).

21 Segundo a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), os IFs são comparados às Universidades Federais no que diz respeito à autonomia pedagógico-administrativa.

outras análises e, por conseguinte, criando barreiras para o debate e para a implementação de avanços necessários para a ampliação e robustecimento da concepção da Educação Integral e da Pedagogia Integradora.

É no sentido de transpor esses obstáculos impostos para essa modalidade de ensino que nos valem dos aspetos conflitantes na legislação educacional para explorar o lugar ocupado pelos afetos dentro da concepção de integralidade, seja pela compreensão legal da BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, seja pelo âmbito político-curricular defendido pela RFEPECT.

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre essas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021b).

O trecho extraído das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021b) evidencia como os “afetos” se encontram reduzidos a competências e habilidades, tidas como requisito indispensável para regular comportamentos em prol de melhor desempenho em atividades grupais e, assim, atender ao perfil profissional contemporâneo requerido. A educação para o trabalho é, assim, confundida com a formação de um perfil profissional empregável, atendendo às prerrogativas de um mercado cada vez mais exigente: “[...] identificando o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e **emoções** que devem orientar e integrar a organização curricular, dando identidade aos respectivos perfis profissionais” (BRASIL, 2021b, grifo nosso). Percebamos que o mais próximo que as diretrizes conseguem chegar é na redução dos afetos à condição passagei-

ra de controle das emoções para favorecer a convivência em grupo, secundarizando os corpos e os colocando sob controle da racionalidade técnico-econômica. Dessa maneira, termos como resiliência, empreendedorismo e inteligência emocional, tidos como aspectos diferenciais para ampliação da competitividade no pleito das cada vez mais raras oportunidades de emprego, vão ganhando força. Por essa perspectiva, vence quem melhor controla suas paixões nas variadas situações.

Esse ideal de docilização dos corpos presente nos documentos oficiais e na corrente pedagógica não é um fato novo na educação, muito menos no mercado de trabalho. O que nos faz dedicar atenção ainda maior para os afetos, que em meio às distintas propostas surgem como instrumentos de modelagem dos corpos à disposição de processos conformadores.

Nesse jogo caótico das políticas para a EPT-NM, notamos que a proposta do EMI desenvolvida pela Rede Federal, apesar da exigência legal das competências socioemocionais como princípio formativo estabelecida nas diretrizes curriculares, permanece na defesa político-pedagógica da integralidade a partir da articulação entre trabalho e educação. A exemplo do Instituto Federal de Sergipe (2022, p. 72), que traz no seu Plano de Desenvolvimento Institucional para o interstício de 2020/2024:

Este é o desafio estabelecido com a proposição de um Projeto Político Pedagógico baseado numa concepção de educação integrada. Para tanto, é preciso, dentre outras coisas, construir um currículo voltado para a formação omnilateral, ou seja, pautado nos seguintes princípios: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Algumas medidas, no entanto, têm pressionado a descontinuidade do EMI. Além dos constantes cortes<sup>22</sup> de verbas para essas instituições, que vêm ocorrendo desde o ano de 2016, o governo federal sancionou o Decreto

<sup>22</sup> Em nota pública, o CONIF alerta que só no ano de 2022 se registra o corte de mais 300 milhões de reais na Rede Federal (CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2022).

nº 10.656/2021 (BRASIL, 2021a) para pressionar a adoção dos itinerários formativos. Este documento coloca a Rede Federal como possível beneficiária do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), condicionando o recebimento do financiamento à absorção das matrículas das redes estaduais a partir de convênios ou parcerias, entre estes, o programa EMTI.

Nesse caso, o governo resolveria duas questões problemáticas para sua gestão ultraliberal: desoneraria o investimento na RFEPCT e aproveitaria a infraestrutura desta para assistir às redes estaduais, que não foram preparadas para a reestruturação do EM.

Certamente, não queremos desconsiderar a pressão pela qual a RFEPCT vem passando para manter o Ensino Médio Integrado, uma configuração de ensino que, de certa forma, amplia os horizontes dos estudantes com a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior, bem como não pretendemos igualar as diferentes perspectivas da Educação Integral preconizadas nos documentos particulares dos IFs e nos documentos resultantes da reestruturação do EM. De maneira alguma, também, ensinamos minimizar o esvaziamento de conteúdo implícito nos itinerários formativos.

O que pretendemos está para além da forma e do conteúdo, antes, se estabelece sobre o fundamento que alicerça a compreensão acerca da constituição humana e do seu processo formativo. Isso significa admitirmos que, ainda que a proposta original do EMI na Educação Profissional Técnica de Nível Médio seja seguramente mais ampliada que os itinerários formativos, em momento algum priorizou os afetos como condição inalienável para a educação dos seus estudantes. No máximo podemos observar, desde as primeiras às mais recentes diretrizes<sup>23</sup> curriculares para a EPTNM, a referência

aos valores éticos, juntamente com os valores estéticos e políticos para o desenvolvimento da vida social e profissional. No entanto, não há, oficialmente, qualquer documento que compreenda a dimensão afetiva na relevância devida para a constituição do sujeito na sua relação consigo, com o conhecimento e com todos os outros corpos da natureza.

No levantamento documental da RFEPCT que realizamos, somente encontramos indicação dos afetos em um documento base<sup>24</sup> para promoção da formação integral, fortalecimento do ensino integrado e implementação do currículo integrado, cuja elaboração data do primeiro semestre de 2016.

[...] omnilateralidade no sentido de busca da universalidade e totalidade do desenvolvimento humano, nas dimensões ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática; no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores, se opõem à socialização unilateral, alienante e reducionista das perspectivas humanas da sociedade de consumo. (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO; CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2016, p. 18).

Ainda assim, a referência se dá em torno da afetividade como uma dimensão para o desenvolvimento humano circunscrita a um conceito teórico específico. Constatamos, assim, que em nenhum momento de tal abordagem os afetos correspondem ao processo orgânico e dinâmico estabelecido pelo homem na natureza.

Todas as análises documentais da RFEPCT nos indicam que a proposta integralizadora para a formação profissional, independentemente da influência teórica prevalecente, continua alicerçada sobre um padrão universal de homem, sociedade e educação no qual a razão se encontra superestimada. Mesmo quando se propõe disruptivo para com a realidade dada, não há em qualquer dos documentos do EMI

23 Referimo-nos às diretrizes regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 6/2012 (BRASIL, 2012) e pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021b). Encontramos, também, as mesmas referências no documento base para a EPTNM elaborado no ano de 2007 (BRASIL, 2007).

24 Esse documento, elaborado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino da RFEPCT, passou por outras atualizações e aperfeiçoamentos após a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e no ano de 2018 foi apresentado no II Seminário Nacional do EMI

referência aos afetos como dimensão corpórea pela qual se dá o conhecimento sensível, ou seja, como condição necessária ao processo constitutivo do ser, da sua ação e da sua existência na relação com as coisas, inclusive com o conhecimento.

## Considerações finais

Diante do que expusemos e, ainda, considerando o atual momento histórico-político do país, conveio-nos assumir o risco de tecer críticas à proposta do Ensino Médio Integrado da RFEPCT em meio à luta por não sucumbir diante das recentes reformas educacionais para a Educação Profissional e dos constantes cortes orçamentários. A bem da verdade, quando se persegue a sobrevivência, todos os outros pleitos parecem perder a relevância. No entanto, esperamos que nossas análises possam ter contribuído para o alargamento da compreensão acerca da importância dos afetos para a Educação Integral e para uma Pedagogia que se pretenda integradora.

Vivenciamos um momento de disputas de narrativas, com destaque para o fortalecimento do discurso moral religioso, inclusive no âmbito das instituições públicas e da política institucionalizada. Consequentemente, concluímos que há em curso novas tentativas de ampliação de controle sobre os corpos. Ao admitirmos o desenvolvimento dessa guerra moral contemporânea, não há como negar que ela esteja se desenvolvendo no campo afetivo, utilizando-se dos corpos fragilizados e vulneráveis.

Avaliamos, outrossim, que nesse cenário a teoria dos afetos possa ganhar ainda maior relevância, tendo em vista que à luz do conhecimento o viver ético produz corpos políticos amadurecidos e conscientes da força que possuem. Se a moral é sempre uma âncora que prende as paixões, cuja força nos conduz para baixo e nos impele à passividade, a Ética é o conhecimento que liberta as mãos para puxar essa âncora.

Somos corpos afetivos em potência produtiva, prontos para criar outras formas de pen-

samento, outros modos de vida. Essa latência criativa precisa ser compreendida e levada em consideração nas políticas educacionais, nos currículos, projetos e nas ações educativas como um compromisso assumido com a integralidade na educação.

Se constatamos todos que a escola ocupa uma etapa significativa da vida humana, concordaremos acerca da importância do seu papel social. Quando defendemos, contudo, a implementação da Educação Integral é porque avaliamos a necessidade de transformação desse organismo escolar, que ultrapassa a representação de um mero edifício estruturado sobre a racionalidade moderna. É preciso resgatar a ideia de que a escola é, também, construída pelos corpos políticos dos estudantes, entendimento básico que pode nos levar a ações que valorizem e promovam o fortalecimento destes corpos individuais e coletivos.

Conhecendo que a educação conserva em si duas premissas contrastantes, conservar e transformar, admitimos que a Pedagogia Integradora deva estar mais empenhada com os aspectos da transformação. Sabemos que não são novas as discussões acerca das limitações de um processo educacional que submete o indivíduo ao poder disciplinar ou à autoridade de pessoas e instituições, mas, possivelmente, não seja tão comum a proposta de reavaliação da concepção humanística moderna racional pela lente da teoria dos afetos.

Propomos uma escola que opere na ordem de um laboratório de criação de novos circuitos de afetos, onde as paixões alegres sejam perseguidas e não condenadas, não no sentido piegas do termo, mas no sentido ontológico e epistemológico da Ética, cujo ponto de partida está no campo do sensível, dos encontros, da coletividade.

Defendemos uma ampliação do princípio da integralidade na educação profissional para que nos desvencilhemos da emancipação moderna, que emoldura o sujeito na sua concepção limitada de liberdade, pois acreditamos que a negligência com os afetos prejudica a relação

com o conhecimento e, conseqüentemente, o processo de elaboração de pensamento.

Se a luz é sinônimo da saída das trevas de outrora, nossa responsabilidade hoje é com a decomposição dessa luz. Uma racionalidade ainda aprisionada às representações da consciência nos impede de alcançar o terceiro gênero do conhecimento. Queremos avançar sobre a perspectiva da apropriação de saberes como sinônimo de intelectualidade ativa, assim como desejamos que os afetos não sejam meros instrumentos para regulação de comportamentos.

Pensamos em um Ensino Médio Integrado fundamentado sobre as premissas do pensamento e da liberdade, que objetiva, antes de mais nada, que os estudantes cheguem ao máximo da potência possível, produzindo conhecimento a partir do uso rigoroso do intelecto. Um EMI que considere integrar diferentes segmentos em inclusão, sem pretensões de universalidade, pois as diferenças não precisam ser encaradas em antagonismos, mas em um jogo de forças que operam para a continuidade da existência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes\\_cne/rceb006\\_12.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf). Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 3 maio 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm). Acesso em: 13 ago. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 5 maio 2022.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Contra a servidão voluntária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **I Encontro Deleuze e Guattari: desejo e política – conferência de abertura**. São Paulo: Seção Técnica de Informática (STI) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2019. 1 vídeo (2 horas e 6 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEMo2pYBFs>. Acesso em: 3 jun. 2022.
- CHAUÍ, Marilena. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Nota Oficial**. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/noticias/2022/outubro/conif-emite-nota-sobre-corte-orcamentario-nos-recursos-da-rede-federal>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Trad. GT Deleuze - 12. Coord. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. trad. Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.
- ESPINOSA, Benedito. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- ESPINOSA, Benedito. **Tratado da emenda do intelecto**. Trad.: Cristiano Novaes de Rezende. Campinas, SP: Unicamp, 2015.
- FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO (FDE); CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF, 2021.
- FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO (FDE); CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, DF, 2018.
- FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO (FDE); CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Documento base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretorias/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio-2016.pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.

IABEL, Leila de Almeida Castillo. **Ensino médio técnico integrado no IFRS - Campus Sertão: o cuidado afetivo nas relações do ensinar.** 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (2020-2024).** Aracaju, 2022.

LE GOFF, Jacques. **Para uma outra Idade Média: tempo, trabalho e cultura no ocidente.** Trad. Thiago de Abreu e Lima Florêncio; Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NEGRI, Antônio. **A anomalia selvagem.** Trad. Raquel Ramalhte. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia integradora: sinalizações didático-curriculares para experiências de educação integral. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 9. n. 3, p. 9-26, 2020.

ULPIANO, Claudio. **Pensamento e liberdade em Espinoza.** Aula gravada no Planetário da Gávea. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/09/03/pensamento-e-liberdade-em-espinoza/>. Acesso em: 22 maio 2022.

*Recebido em: 23/10/2022*  
*Aprovado em: 21/03/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REVISÃO SISTEMÁTICA (2013-2019)

Ana Cláudia Ferreira\*  
Instituto Federal Catarinense  
Universidade Tuiuti do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0003-0146-659>

Maria de Fátima Rodrigues Pereira\*\*  
Universidade Tuiuti do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0002-8511-2313>

## RESUMO

Esta revisão sistemática tem por objetivo caracterizar a integração no Ensino Médio Integrado (EMI) brasileiro, por intermédio da metassíntese de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* sobre o tema. A busca pelos estudos para análise se deu no Banco de Teses e Dissertações da Capes, entre os meses de julho e setembro de 2020, resultando em um conjunto formado por 79 trabalhos, após ter sido averiguada a pertinência aos critérios de inclusão e exclusão em 200 registros. Os resultados dessa análise elucidam a integração como uma perspectiva em construção, no âmbito das ofertas de EMI constantes nas pesquisas selecionadas. Enquanto possibilidade, a integração afirmada nos estudos confirma o alcance da almejada formação integral emancipadora. Contudo, carrega em si a marca da contradição de não se afastar das exigências impostas pelo capital na luta de classes. Conclui-se, assim, pela defesa da integração como o caminho para a transformação.

**Palavras-chave:** Integração; Politécnica; Emancipação.

## ABSTRACT

### THE INTEGRATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW OF THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE

This systematic review aims to characterize integration in Brazilian Integrated Secondary Education (EMI), through the meta-synthesis of *stricto sensu* postgraduate research on the subject. The search for studies for analysis took place in the Catalog of Theses and Dissertations of Capes, between the months of July to September 2020, resulting in a set formed by 79 works, after having

\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Docente no Instituto Federal Catarinense. Araquari-SC, Brasil. E-mail: [ana.ferreira@ifc.edu.br](mailto:ana.ferreira@ifc.edu.br)

\*\* Doutora em Filosofia e História da Educação (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba - PR, Brasil. E-mail: [maria.pereira@utp.pr](mailto:maria.pereira@utp.pr)

been verified the pertinence to the inclusion and exclusion criteria in 200 records. The results of this analysis elucidate integration as a perspective under construction, within the scope of the EMI offers contained in the selected studies. As a possibility, the integration affirmed in the studies confirms the scope of the desired emancipatory integral formation. However, it carries with it the contradiction of not moving away from the demands imposed by capital in the class struggle. It concludes, therefore, by the defense of integration as the path to transformation.

**Keywords:** Integration; Polytechnic; Emancipation.

## RESUMEN

### LA INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Esta revisión sistemática tiene como objetivo caracterizar la integración en la Educación Secundaria Integrada (EMI) brasileña, a través de la metasíntesis de investigaciones de posgrado *stricto sensu* sobre el tema. La búsqueda de estudios para análisis se realizó en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes, entre los meses de julio a septiembre de 2020, resultando un conjunto formado por 79 trabajos, luego de haber verificado la pertinencia a los criterios de inclusión y exclusión en 200 registros. Los resultados de este análisis dilucidan la integración como una perspectiva en construcción, en el ámbito de las ofertas del EMI contenidas en los estudios seleccionados. Como posibilidad, la integración afirmada en los estudios confirma el alcance de la deseada formación integral emancipadora. Sin embargo, lleva consigo la contradicción de no alejarse de las exigencias que impone el capital en la lucha de clases. Concluye, por tanto, con la defensa de la integración como camino hacia la transformación.

**Palabras clave:** Integración; Politécnica; Emancipación.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O Ensino Médio Integrado (EMI) constitui-se um campo importante para os estudiosos da Educação. Em termos de nível médio, trata-se de um campo em disputa (SILVA, M., 2016) e, no que diz respeito às políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), configura-se uma das manifestações do embate entre os interesses de classes.

Se a história no Brasil evidencia a separação entre formação geral e formação para o trabalho

<sup>1</sup> Esta revisão está inserida no âmbito de pesquisa de doutoramento, cujo projeto foi analisado e aprovado junto ao Comitê de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná, sob parecer nº 5.050.207, anexado à Plataforma Brasil.

(ROMANELLI, 1986), a diretividade com que se organiza a EPT nacional está personificada na criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) na década de 1940 (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012). Foi no início do novo século que os enfrentamentos para o fim da fragmentação educacional tiveram desdobramentos práticos na legislação nacional, quando a integração deixou de ser eminentemente uma intenção e passou a figurar como uma opção no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e como uma preferência na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a).

Ocorre que, a partir do golpe político de 2016, se instaurou um novo período para as políticas sociais brasileiras (BELMIRO; SILVA, 2019), das quais as educacionais são expressão. A reforma do Ensino Médio (EM) teve início por medida provisória em 2016 e chegou acompanhada da conhecida argumentação de exigência de atendimento aos requisitos do mercado de trabalho (SILVA; SCHEIBE, 2017). A Lei nº 13.415/2017 retoma a perspectiva de formar essencialmente para atividades produtivas, no bojo da retórica de formar o jovem para a vida (MOLL; GARCIA, 2020). Com isso, torna-se legítimo o esforço de trazer à luz a realidade da integração entre EM e EPT brasileiros, objetivando sua defesa.

Esta revisão sistemática abrange um conjunto de pesquisas acadêmicas que tiveram o EMI por escopo. Foi realizada tendo em vista a compreensão de que o conhecimento sobre um objeto de pesquisa é dinâmico e crescente, mas sempre é possível tirar-lhe uma fotografia. Assim, apresentam-se os principais achados, com o olhar no horizonte para o qual eles apontam e partindo da seguinte problemática: Como se caracteriza a integração nas ofertas de EMI estudadas no âmbito de programas de Pós-graduação *stricto sensu* nacionais?

Conforme preconiza a literatura sobre as revisões sistemáticas (GALVÃO; RICARTE, 2019; SIDDAWAY; WOOD; HEDGES, 2019), foi preciso organizar um plano para empreender a tarefa, englobando decisões como a definição de bases de consulta, descritores, dados a analisar, forma como apresentá-los e trabalhos relevantes para exposição das contribuições. A partir de uma primeira aproximação, compreendeu-se que o produto aqui exposto se classifica na categoria de metassíntese, posto que integra pesquisas qualitativas com delineamentos variados em matrizes metodológicas heterogêneas. Optou-se por realizar as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2020), considerando-se que nessa base é possível vislumbrar a produção do conheci-

mento acadêmico, abrigado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de todo o território nacional e reunido em uma biblioteca digital dos trabalhos defendidos anualmente desde 1987, sendo disponibilizado para consulta resumos e/ou trabalhos completos. A definição dos termos descritores para utilização na ferramenta de busca foi orientada pelo estudo de duas coletâneas, as quais reuniram textos dos painelistas do **Seminário Propostas para o Ensino Médio na nova LDB** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991), de 1989, e artigos relativos às oficinas preparatórias para o **Seminário Nacional Ensino Médio: construção política** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004), de 2003.

Do enunciado do problema que orienta esta revisão sistemática, depreendem-se os seguintes critérios de inclusão, para a seleção dos trabalhos que compuseram o conjunto analisado: a) pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais; b) temáticas que perpassam a oferta de EM e EPT integrados; c) ofertas organizadas por instituições escolares formais; d) abrangência de público na idade certa para a etapa final da educação básica. Em paralelo, os critérios de exclusão de estudos são os seguintes: a) escopo de pesquisa em ramo diverso do EM integrado à EPT; b) ofertas fora do âmbito escolar formal; c) atendimento a público fora da idade certa para a etapa final da Educação Básica.

Objetiva-se, assim, fornecer subsídios significativos para colaborar com os estudiosos do EMI brasileiro, acerca de como a integração tem se dado, suas características, suas potencialidades e seus limites.

## Procedimentos metodológicos

O primeiro acesso para reconhecimento do funcionamento da base de consulta foi em julho de 2020, quando se ensaiou uma busca com o descritor **ensino médio integrado ao técnico** escrito sem aspas, sem caracteres especiais e sem operadores booleanos. Uma quantidade inacessível de trabalhos foi retornada

(542.011), de modo que foi preciso realizar maiores refinamentos na busca, por meio de filtros disponibilizados pela ferramenta. São 12 níveis de filtragem possíveis nessa base: **Tipo; Ano; Autor; Orientador; Banca; Grande Área do Conhecimento; Área do Conhecimento; Área de Avaliação; Área de Concentração; Nome do Programa; Instituição; e Biblioteca**. A decisão foi adotar os filtros **Área do Conhecimento e Área de Concentração** e, na última busca, acrescentou-se o filtro **Grande Área do Conhecimento**. Isso permitiu abranger amplamente a temporalidade dos estudos, instituições e programas, bem como toda possibilidade de autores e orientadores.

Na primeira tentativa efetiva de busca, manteve-se o descritor do ensaio e adotou-se os filtros **Educação** para Área do Conhecimento e cinco opções para Área de Concentração: **Educação; Educação Tecnológica; Educação, Cultura e Políticas Públicas; Educação Profissional e Tecnológica; e História, Política e Sociedade**. O resultado foi de 9.584 dissertações e 3.670 teses, totalizando 13.254 trabalhos no período de 2014 a 2018. Na segunda busca utilizou-se o descritor **ensino médio integrado**, sem caracteres especiais ou operadores booleanos, mas incorporando-se o uso das aspas. Adotou-se o seguinte refinamento: **Educação** para Área do Conhecimento e os mesmos cinco filtros anteriores para Área de Concentração, acrescentando-se um sexto denominado **Políticas públicas, educação e sociedade**. O resultado foi 7.023 dissertações e 2.652 teses, totalizando 9.675 trabalhos no período de 2013 a 2017.

Na terceira busca o descritor utilizado foi **ensino técnico integrado ao ensino médio**, entre aspas, com os mesmos filtros e níveis da segunda busca. Os retornos foram de 10.031 dissertações e 4.080 teses, equivalendo a um total de 14.111 trabalhos no período de 2014 a 2018. Observou-se aumento na quantidade retornada em relação à busca anterior. Na quarta tentativa, a busca foi com o descritor **ensino médio profissionalizante** e os mesmos filtros e níveis da terceira busca, chegando-se a 7.001

dissertações, 2.641 teses e um total de 9.642 trabalhos entre 2013 e 2017.

Como não houve redução significativa na quantidade total retornada, optou-se pelo uso de múltiplas expressões descritoras, escritas cada uma entre aspas e separadas por ponto-e-vírgula. Com isso, na quinta busca considerou-se três expressões descritoras: **ensino médio integrado, educação emancipatória e educação politécnica**. Os filtros foram **Educação** na Área de Conhecimento e outros seis na Área de Concentração: **Educação; Educação e Trabalho; Educação Tecnológica; História, Política e Sociedade; Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica-PPGEPT; Políticas Públicas, Educação e Sociedade**. Os resultados retornados estavam distribuídos em dois períodos distintos: de 2013 a 2014 e de 2016 a 2018, apontando-se 120 dissertações e 41 teses, num total de 161 trabalhos.

A sexta e última busca foi realizada ampliando-se a quantidade de expressões descritoras e refinando-se os filtros em mais níveis. Foram utilizadas seis expressões entre aspas cada uma e separadas por ponto-e-vírgula: **ensino médio integrado, educação emancipatória, educação politécnica, politecnia no ensino médio, ensino médio emancipatório e ensino médio politécnico**. Nos filtros para a Grande Área do Conhecimento registrou-se **Ciências Humanas e Multidisciplinar**. Para a Área do Conhecimento incluiu-se **Educação, Ensino e Políticas públicas**, e para a Área de Concentração foram apontados dez filtros: **Ciência, Tecnologia e Ensino; Educação; Educação e Trabalho; Planejamento e Políticas Públicas; Políticas Públicas e Gestão Ed. Profissional e Tecnológica-PPGEPT; Políticas e Processos em Educação; Políticas Públicas e Gestão Educacional; Políticas Públicas, Educação e Sociedade; Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico; Trabalho e Educação**. Nessa busca o resultado foi de 156 dissertações e 44 teses, perfazendo um total de 200 trabalhos entre os anos de 2013 e 2019. Desse conjunto, 13 teses e 20 dissertações não apresentavam

seus arquivos disponibilizados para acesso. As outras 167 tiveram seus arquivos baixados. Cabe registrar que as opções dentro de cada nível de filtro são variadas e vinculadas às escolhas feitas em níveis superiores. Assim, quando se fez a escolha de duas opções para a Grande Área do Conhecimento, houve um direcionamento de opções disponíveis para os níveis Área do Conhecimento e Área de Concentração.

Por intermédio da leitura dos resumos daqueles estudos não acessíveis de imediato (33), verificou-se um conjunto que se enquadraria em algum dos critérios de exclusão:

- três versavam sobre a formação de professores que atuam no EMI, portanto, ofertas de formação em nível superior ou continuado;
- quatro estavam no escopo do ensino infantil e/ou fundamental;
- dois pesquisavam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e;
- dois tiveram por campo empírico formação não escolar.

Dentre os 22 que não incorreriam em algum critério de exclusão, sete abrangiam estudos voltados para compreender a realidade do EMI nas redes estaduais dos seguintes estados:

Ceará, Espírito Santo, Pará e Rio Grande do Sul. Havia um estudo que tinha o Cefet/MG por *lôcus* e outros 11 que abrangiam algum IF da RFEPCT. Dentro das limitações que um resumo de pesquisa acadêmica pode apresentar, foi possível compreender que seria importante buscar um desses trabalhos em outra base onde pudesse ter sido depositado e disponibilizado. Uma vez encontrado, foi adicionado à coleção de 167 pesquisas, cujos resumos foram igualmente averiguados.

Essa leitura dos resumos esclareceu que um grupo de 69 trabalhos incorria em algum critério de exclusão. Outros 20 estudos, especificamente voltados para compreender a reforma do EM politécnico no Rio Grande do Sul, não abrangiam a integração entre EM e EPT, sendo então excluídos da revisão sistemática. Dessa forma, passou-se ao reconhecimento dos sumários de 79 trabalhos, o que resultou no apontamento de capítulos essenciais e ainda de textos completos para estudo, segundo a maior pertinência com o tema desta revisão e sua importância em elucidar o estado da produção do conhecimento sobre a integração no EMI no Brasil. Na Tabela 1 encontra-se a organização dos tipos e quantidades de trabalhos que pertenceram ao conjunto de análise para esta revisão sistemática.

**Tabela 1** – Trabalhos selecionados para a revisão sistemática, por tipo e ano de defesa

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2013	7	1	8
2014	16	3	19
2015	9	0	9
2016	18	3	21
2017	8	4	12
2018	2	3	5
2019	4	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>15</b>	<b>79</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

O recorte temporal foi dado pela própria plataforma, posto que não retornou nenhum registro antes de 2013. A explicação para isso decorre da legislação sobre o EMI. Desde 2004, com o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), a integração passa a constar nos dispositivos regulamentadores da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), contudo sem sistematização, o que se deu em 2008, com a “Seção IV-A – Da educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 1996), pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b). Somente em 2012 é que foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a EP, especificamente.

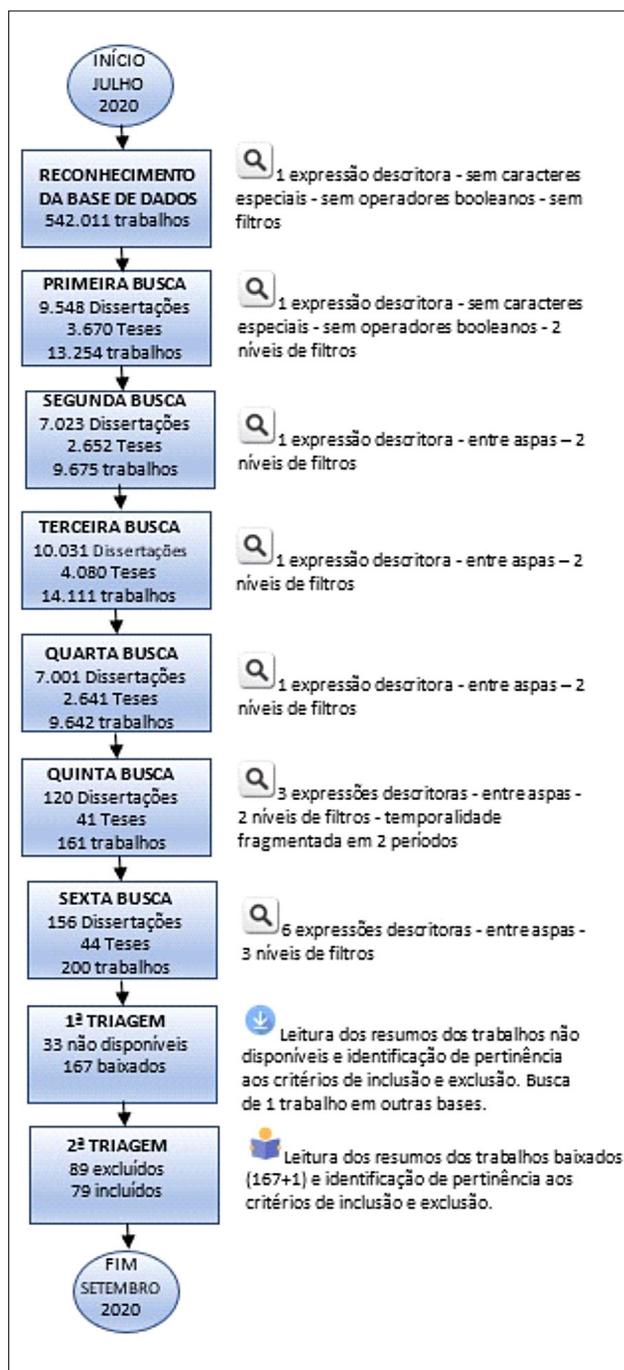
Pode-se compreender, assim, a demarcação temporal apresentada pelo sistema de busca da Capes, retornando trabalhos a partir do ano de 2013. Considerando-se que: a sistematização legal do EMI na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) tem início no ano de 2008; a definição de diretrizes curriculares nacionais ocorreu a partir de 2012; e os programas de pós-graduação *stricto sensu* compreendem períodos formativos entre 2 e 4 anos (Mestrado e Doutorado, respectivamente); é consistente que o ano de 2013 seja o início das defesas de pesquisas que carregaram em seu bojo as palavras utilizadas nos termos descritores escolhidos para a seleção dos estudos que compuseram a presente revisão sistemática.

Para demonstrar graficamente os detalhes sobre o processo realizado, apresenta-se a Figura 1.

## Desenvolvimento e discussão dos resultados

Iniciando com uma caracterização dos estudos analisados nesta revisão, segue a Tabela 2 com a distribuição dos trabalhos pelos estados e regiões em que estão localizados os programas que abrigaram as pesquisas sobre o EMI. Observa-se que a maioria está no Rio Grande do Sul (13), seguido do Paraná (11) e

**Figura 1** – Fluxograma do processo de definição dos estudos para a revisão sistemática



**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

de Santa Catarina (9). Houve investigações em todos os estados da região Sudeste, configurando-se como a segunda no quantitativo de pesquisas *stricto sensu* realizadas sobre o tema. Nordeste, Norte e Centro-Oeste somam 24 trabalhos, apenas dois a mais do que a região Sudeste.

**Tabela 2** – Distribuição dos trabalhos *stricto sensu* sobre EMI por estados da federação e por regiões

ESTADO	QT.	%	REGIÃO	QT.	%
Rio Grande do Sul – RS	13	16,46%	Sul RS – PR – SC	33	41,77%
Paraná – PR	11	13,92%			
Santa Catarina – SC	9	11,39%			
Rio de Janeiro – RJ	9	11,39%	Sudeste MG – SP – RJ – ES	22	27,84%
São Paulo – SP	7	8,86%			
Espírito Santo – ES	4	5,06%			
Minas Gerais – MG	2	2,53%			
Maranhão – MA	3	3,8%	Nordeste MA – PI – CE – RN PE – AL – SE – BA	9	11,4%
Ceará – CE	2	2,53%			
Pernambuco – PE	2	2,53%			
Piauí – PI	1	1,27%			
Rio Grande do Norte – RN	1	1,27%			
Pará – PA	4	5,06%	Norte AM – RR – PA AP – AC – RO	8	10,13%
Amazonas – AM	3	3,8%			
Rondônia – RO	1	1,27%			
Mato Grosso do Sul – MS	5	6,33%	Centro-Oeste MT – MS – GO – DF	7	8,86%
Mato Grosso – MT	2	2,53%			
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>100,00%</b>		<b>79</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

Uma explicação possível para a concentração no Rio Grande do Sul é que esse estado, durante o período de 2011 a 2014 e sob o governo da coligação Unidade Popular pelo Rio Grande (formada pelos partidos PT/PSB/PCdoB/PR), implantou uma proposta pedagógica para o EM, denominada EM Politécnico. Essa proposta buscou atender a ampliação do alcance dos programas federais no estado, optando por iniciativas de expansão da oferta de EP por meio de parcerias entre a União, os

Estados e os Municípios, o que está previsto no parágrafo 5º do artigo 3º da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), cuja nova redação se deu pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005).

Em termos de organização curricular, a proposta estadual indicava: **Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** (esta podendo assumir a forma de concomitância externa) e **Educação Profissional Técnica de Ensino Médio** (com ofertas de

cursos subsequentes). Contudo, em análise diagnóstica da situação da EP na rede estadual, o documento aponta para a existência de 151 escolas com EP em 2010, cujas ofertas estavam organizadas na forma concomitante e subsequente. Prevaleceu, portanto, a dinâmica imposta pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), revogado desde 2004, sem que se configurasse comprometimento com a exclusividade de oferta de EMI.

Constam 16 universidades da Região Sul contribuindo com 9 teses e 24 dissertações, sendo que 6 são da rede federal, 6 da rede privada e 4 da estadual. Na Região Sudeste há um total de 4 teses e 18 dissertações, distribuídas em 11 instituições, das quais 6 são federais, uma é estadual e 4 são particulares. Na Região Nordeste figuram 4 instituições federais e 2 estaduais, com um total de 9 defesas de dissertações. Na Região Norte foram 2 teses e 6 dissertações, defendidas entre 5 instituições federais e uma estadual. Já na Região Centro-Oeste aparecem 3 instituições, uma em cada rede (federal, estadual e particular), com um total de 7 dissertações. Considerando-se o total de 42 instituições com pesquisas contributivas para esta revisão sistemática, defendidas no período 2013-2019, nota-se que a maioria dos trabalhos esteve abrigada em programas de Pós-graduação em Educação na rede federal (52,38%), pertencendo à rede particular 26,19% das pesquisas e 21,42% às redes estaduais. Ao fazer um ranqueamento no conjunto considerado, das instituições que tiveram multiplicidade de trabalhos defendidos (foram 19 com no mínimo duas defesas), verifica-se que não é apenas no quantitativo de trabalhos que se observa a hegemonia da Região Sul, mas também no número de instituições – cinco são do Rio Grande do Sul, três do Paraná e outras duas de Santa Catarina. Essa situação leva à compreensão de que o tema EMI não está sob domínio de pesquisa de uma dada instituição, mas aquelas situadas na Região Sul têm se destacado.

## O contexto de produção dos estudos acadêmicos *stricto sensu* sobre a integração no EMI

No que diz respeito à distribuição dos trabalhos por anos, contemplados no período retornado pela base de consulta, observa-se que o ano em que mais trabalhos foram concluídos foi o de 2016, com 18 dissertações e 3 teses. A partir de 2017 ocorre um decréscimo importante nesse tipo de produção sobre o tema, mas é preciso estudar de maneira relacionada as conjunturas política, econômica e social, para que se possa afirmar que o EMI tenha deixado de ser um interesse de pesquisa. Ainda que seja uma exigência importante para se dar conta da totalidade, um maior aprofundamento demandaria esforço amplo, digno de uma pesquisa própria. Não sendo esse o objetivo desta revisão sistemática, ainda cabe assinalar alguns parágrafos para demonstrar que há explicação para a queda das pesquisas de Pós-graduação *stricto sensu*, registrando-se que ainda fica espaço para exames.

Em auxílio para o entendimento das conjunturas políticas e sociais e, especificamente, educacionais, ocorre-se a alguns volumes do **Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2014, 2015, 2016, 2018, 2019) todos os anos. Utilizou-se também, do **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional da Educação**, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020). Não se trata de incorporar, aleatoriamente, outros documentos aos selecionados para a revisão sistemática. Refere-se a buscar, na descrição histórica documentada, o quadro contextual no qual a coleção tomada está assentada.

Cabe registrar que, exceto para o ano de 2017, há disponibilidade de acesso ao Boletim no site do Ipea<sup>2</sup> com volumes dedicados aos

<sup>2</sup> O IPEA é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Economia que tem por objetivo fornecer suporte técnico e institucional às ações governamentais. Contri-

respectivos anos, e outros conforme a exigência do tempo histórico e a disponibilidade de realização por parte das equipes de trabalho. Não há remissão direta acerca dos motivos para a não disponibilização do Boletim de 2017, mas é possível identificar que houve redução na equipe de colaboradores da área de Educação (de 7 membros em 2016 para 2 em 2018 e 2020, com recorrência de apenas um deles) para a elaboração desta publicação. Uma das consequências dessa situação, planejada ou ocasional, é a mudança efetiva dos tipos de dados disponibilizados, bem como da forma como estão apresentados. Até 2016 é possível encontrar gráficos e tabelas com aprofundamentos desde o quantitativo de matrículas até a execução orçamentária. Esse último tipo de informação deixa de ser apresentado com clareza no relatório a partir de 2020, e as tabelas e gráficos inexistem para a área da Educação.<sup>3</sup> Contudo, observando aquilo que está acessível em termos de informações, se pode alcançar algum entendimento. No Boletim de 2016 se afirma que a conjuntura socioeconômica para a implementação das metas do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024<sup>4</sup> não

---

bui, portanto, com informações para a formulação das políticas públicas e dos programas de desenvolvimento. Disponibiliza informações para acesso da sociedade, por intermédio de suas publicações, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos, sendo o referido boletim um desses produtos.

- 3 Cabe registrar a dificuldade na qual os pesquisadores da Educação se encontram no momento de finalização do presente texto. Vêm ocorrendo muitas mudanças nas formas e nos conteúdos dos relatórios. Especificamente aqueles efetuados pelo IPEA, os quais historicamente disponibilizavam as informações organizadas a partir de dados buscados nas fontes fidedignas. Tornaram-se evasivos, deixando de apresentar tabelas, gráficos e os poucos números que se apresentam são desconectados de referências, fragilizando a informação que carregam e tornando-a sem confiabilidade. Tais mudanças acarretam sobrecarga aos pesquisadores, que necessitam buscar os dados nem sempre facilmente acessíveis. Alia-se a isso a mudança dos sistemas para outras plataformas, ocasionando instabilidade de acesso. São tempos duros para a pesquisa.
- 4 O Plano Nacional da Educação – 2014-2024 tramitou por mais de três anos no Congresso Nacional e os técnicos do IPEA sinalizam que isso se deu pelo “embate em torno da meta de investimentos públicos em educação, como proporção do produto interno bruto (PIB)” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015, p. 182). Saviani

se apresentou favorável desde o seu primeiro ano (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2016). No Boletim de 2018, se exprime uma expectativa otimista quanto ao cumprimento das metas de formação em nível de Pós-graduação *stricto sensu* (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2018), mas em 2019 há um certo desprezo para a questão, ilustrado pelo questionamento da necessidade de manutenção da meta relativa ao aumento da formação em Pós-graduação (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019). Ao mesmo tempo, se coloca em suspense a continuidade da trajetória até então realizada, sob o risco de não garantia dos recursos para a pesquisa no país. Outro dado que caracteriza a conjuntura da época é que, no Boletim de 2019, a palavra “contingenciamento” aparece 24 vezes e, especificamente na parte que trata da Educação, afirma-se que o poder discricionário do gestor público foi efetivamente exercido, no que tange ao controle via contingenciamento e outras políticas de contenção (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019). Esse relatório assinala um decréscimo de 10,7% na execução orçamentária, de 2016 para 2017, no objetivo relativo a “Ampliar o acesso à educação superior de qualidade, na graduação e na pós-graduação” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019, p. 168).

No Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) se observa que a meta 16, relativa à formação em Pós-graduação de professores da Educação Básica, chegou muito próximo do atingimento, pois alcançou 41,3% em 2019, e a meta para 2024 é de 50%. Contudo, a maioria (37,9%) encontra-se na Pós-graduação *lato sensu* (Especialização), tendo chegado ao mestrado ou ao doutorado apenas 3,4%.

---

(2016) desmascara os limites da aprovação de um índice de 10% do PIB para investimentos na Educação, posto que não há vinculação estrita à educação pública, há diluição de seu alcance no decorrer de dez anos, e não há prescrição de como isso deve ocorrer. Também apontou para a situação do golpe, mas não poderia circunscrever tal nível de ferocidade com que o governo ilegítimo abordou a questão: a PEC do teto dos gastos.

Reconhece-se os limites da presente análise: os dados são referentes a uma parcela dos profissionais da educação e não ao conjunto; não há exclusivamente profissionais da educação defendendo trabalhos em programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação; não há informação clara sobre quais programas foram cursados pelos professores de Educação Básica; desconhecem-se os temas dos estudos envidados. Contudo, eis um retrato que sinaliza para o fato de que a inflexão na quantidade de pesquisas a partir de 2017 encontra sentido no tipo de formação que tem sido possível aos professores, devido ao ambiente econômico desfavorável que o país passou a enfrentar e ao desacordo com que a formação *stricto sensu* vem sendo tratada desde 2014, quando as medidas de ajuste fiscal foram impostas por meio da estratégia de contingenciamento. O cenário adverso expressa impactos negativos com a queda do quantitativo de trabalhos sobre o EMI, da mesma forma como deve ter impactado na produção sobre outros temas da Educação. Não se trata de desinteresse, mas de dificuldades para transpor a situação que se impôs.

## Sínteses dos achados no estudo

A caracterização estatística das pesquisas denota a importância que o tema EMI vem recebendo por parte dos estudiosos. Já em 2003, no início do governo federal do Partido dos Trabalhadores, os esforços para a construção de uma política de EM que não mais estivesse apartada da EPT podem ser constatados pelo movimento de debates com a sociedade, empreendido pela equipe que assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), em busca de identificar limites e possibilidades de ação (RUIZ, 2004). As culminâncias da revogação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), por meio do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e da inserção da seção IV-A na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b), demonstram o sentido do tratamento que a EP passaria a re-

ceber com a chegada do governo trabalhista ao poder. Ainda que não se tenha superado o limite da não exclusividade, na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) a integração entre EM e EPT recebe prioridade.

Nessa revisão bibliográfica identifica-se que houve pesquisas sobre o EMI voltadas a compreender essa oferta por meio de parcerias entre estados e municípios. É preciso recordar que, quando do Proep, a Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998) proibiu que novas unidades de EP fossem criadas por iniciativa exclusiva da União, vinculando essa criação a parcerias, dentre as quais com estados e municípios. Já no governo federal trabalhista, a proibição foi revogada pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005), passando a apresentar as parcerias como preferenciais, tanto entre os entes públicos quanto entre estes e entidades privadas. Nas dissertações de Cossato (2013) e Heradão (2013), os estudos atentam para as parcerias enquanto estratégia de expansão da oferta de EMI.

Ocorre que, em 2012, houve um realinhamento da política federal envidada por intermédio do Programa Mais Educação,<sup>5</sup> na direção do Programa Bolsa Família,<sup>6</sup> de forma que os

5 O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando a indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular sob a perspectiva da educação integral. Saviani (2009) afirma que o PDE não se constitui efetivamente como um plano e sim como um conjunto de ações, das quais o Programa Mais Educação é um exemplo. Schimonek (2014) ressalta o alinhamento do Programa Mais Educação com o Plano Decenal de Educação de 1993, por destinar-se prioritariamente às unidades escolares cujo resultado na medição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se apresentava baixo e cujas localidades se caracterizavam por vulnerabilidade social. Essa autora conclui que não se tratou, de fato, de uma proposta qualificadora e minimizadora das desigualdades sociais, mas sim de uma política pautada em uma perspectiva assistencialista, utilizada para induzir a responsabilização da sociedade civil naquilo que deveria ser de responsabilidade do Estado.

6 Até 2011 os indicadores utilizados para a distribuição dos recursos do Programa Mais Educação eram: escolas contempladas com Programa Dinheiro na Escola/Integral em 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social, e; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014).

recursos do primeiro passaram a ser distribuídos pelo critério de escolas com maioria de alunos vinculados ao segundo (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014). Cabe recordar que é no município que as famílias se cadastram na plataforma que integra as informações para vias de acesso aos programas sociais – o CadÚnico –, e a educação básica se distribui no ensino fundamental sob responsabilidade dos municípios e no ensino médio sob cuidados do estado. Dessa forma, uma organização em parceria desses dois níveis de entes federados, com o intuito de atender às necessidades de formação específicas de cada município, angariaria mais recursos do Programa Mais Educação.

Nos trabalhos de Cossato (2013) e Heradão (2013) verifica-se que houve acordo entre o estado do Mato Grosso do Sul e os municípios de Campo Grande e Ivinhema, denotando uma situação conectada à conjuntura socioeconômica e política da época. Cossato (2013) avalia a situação das parcerias, realizadas pelo estado junto aos municípios, como uma estratégia estadual para consolidação do EM profissionalizante, enquanto alternativa para a formação do trabalhador em atendimento ao mercado local e regional. Heradão (2013) explicita, no estudo que realizou, as circunstâncias que confirmam o sentido da atuação do governo estadual: suprir a demanda de técnicos para o setor da agropecuária, em expansão nas regiões dos municípios que realizaram as ofertas. Objetivava atender aos novos padrões tecnológicos demandados pela indústria em expansão, caracterizando-se assim uma racionalidade econômica, para uma formação utilitária de um trabalhador polivalente (HERADÃO, 2013). Nesse sentido, é preciso compreender que o que deve nortear a organização do EM, seja ele profissionalizante ou não, é a busca pelo domínio dos fundamentos das técnicas, “e não o mero adestramento em técnicas produtivas,

não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos” (SAVIANI, 2019, p. 307).

Os desdobramentos para os jovens de uma formação de EM integrado à EPT foi tema de pesquisa em Ferreira (2017), Ribeiro (2017) e Fábio Silva (2018). A permanência em tempo integral na escola – ainda que os estudantes reconheçam seu diferencial em termos de preparo para o mundo do trabalho – lhes exige uma rotina exaustiva e fortes cobranças por desempenho, retirando-lhes das demais instâncias sociais da vida (FERREIRA, 2017; SILVA, E., 2018). Na visão de Fábio Silva (2018), tal circunstância colabora para o processo de fragmentação da classe trabalhadora. Algum nível de frustração se apresenta pelo não cumprimento das expectativas quanto ao ingresso no mercado de trabalho, o qual nem sempre é tão disponível quanto as prerrogativas que justificam a oferta da formação nos respectivos documentos norteadores dos cursos, ou ainda por apresentarem-se exigências que se demonstram inatingíveis aos egressos (RIBEIRO, 2017). Já Ferreira (2017) aponta que o próprio processo de formação no EMI é falho no que tange a promover o interesse dos egressos em ocupar vagas na área da profissão adquirida, de forma que acabam por realizar trajetórias diversas na continuidade dos estudos, ou mesmo nas atividades profissionais. O pesquisador organiza alguns fatores explicativos para tal realidade, para além das questões estruturais de desemprego e baixos salários, tais como a falta de identificação com a área do curso, influência dos familiares relativa a questões culturais e busca por valorização social (FERREIRA, 2017).

Quanto aos dificultadores estruturais para que o jovem ingresse no mercado de trabalho a partir da formação técnica adquirida, o estudo de Artiaga (2015) expõe a influência do registro no conselho pertinente, bem como a falta de vagas de trabalho na região da oferta. No caso em questão, o curso não apresentava o referido registro e a região não comportava, em termos de oportunidades de trabalho, a

---

A partir de 2012, todos foram sintetizados em um único critério, ou seja, os recursos foram destinados para as escolas que possuíam 50%, ou mais, dos estudantes matriculados inscritos no Programa Bolsa Família.

especificidade técnica profissional ofertada. Com isso, a procura pelo curso, por parte dos estudantes, se orientava pela reconhecida qualidade no preparo para a disputa de vagas no ensino superior. Tal situação, aliada a um processo seletivo para entrada em um quantitativo restrito de vagas e à exigência de dedicação em tempo integral, acabava por eliminar aqueles que seriam os maiores interessados e beneficiados pelo EMI: os filhos dos trabalhadores da agricultura familiar, que necessitavam colaborar com os trabalhos na propriedade.

Outra possibilidade de explicação para a adoção de trajetórias divergentes após a conclusão do curso EMI vem com o estudo de Caíque Oliveira (2019). Ele concluiu em sua pesquisa, sobre o que motiva o jovem a escolher uma formação em EMI, que: os jovens desejam uma formação de qualidade, que lhes possibilite entrar no mercado de trabalho com melhores qualificações e dar continuidade aos estudos em nível superior, nem sempre na mesma área da formação técnica. É bem verdade que o *locus* de investigação de Caíque Oliveira (2019) foi uma unidade da RFEPCT, a qual remete a uma história de reconhecido prestígio. Todavia, também, estudiosos que analisam a implementação da política do EMI nas redes estaduais afirmam sua potencialidade para um projeto de melhor educação para os trabalhadores (SCHEIBE; SILVA, 2013) e sua contribuição para o fortalecimento da rede, reconhecidamente no que diz respeito à evasão (KUENZER; GARCIA, 2013). Portanto, independente de maior ou menor destaque da rede onde estão circunscritas, as instituições escolares que ofertam o EMI podem apresentar-se como uma opção melhor acreditada junto aos jovens. As conclusões de Caíque Oliveira (2019) parecem recair sobre um dos caminhos apontados por Spósito (2004), a partir de Charlot (2001 *apud* SPÓSITO, 2004):<sup>7</sup> os jovens optam

por uma formação em EMI por entender que há uma relação de continuidade, conforme uma racionalidade utilitária, na qual cumprem seu papel e alcançam o benefício esperado.

Da mesma forma que Caíque Oliveira (2019), o estudo de Skrowonski (2019) esteve situado em uma empiria dentro da RFEPCT, contudo, sua conclusão também poderia ser compreendida no âmbito das escolas que ofertam EMI nas redes estaduais e, eventualmente, nas redes municipais, conforme se verifica nas parcerias estudadas por Heradão (2013) e Cosato (2013). Skrowonski (2019) afirma a força que a proposta curricular integrada configura mediante a contrarreforma do EM, cuja característica de fragmentação evoca a urgência de superação. Marise Ramos (2012) confirma a fragmentação e a abstração disciplinar, tanto na EP quanto na formação geral. Na primeira seriam fruto da racionalidade produtiva e na segunda se originariam da hierarquia positivista das ciências. Essa autora defende a proposta curricular integrada sob a perspectiva epistemológica dialética como meio para alcançar um projeto alternativo de sociedade, em que os sujeitos e os conhecimentos que lhes permitem transformar a realidade servem de orientação ao projeto educacional que integra o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, M., 2012).

Barros (2016) assenta que a possibilidade da integração entre EM e EPT, instaurada pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), possibilita a construção de propostas pedagógicas articuladoras dos eixos trabalho, ciência e cultura, as quais se aproximam da formação politécnica. Essa pesquisadora estudou o EMI no interior de uma escola do campo, criado para atender às demandas urgentes de gestores e técnicos capazes de viabilizar as cooperativas nos assentamentos do Movimento Sem Terra. Em sua análise, a experiência educativa estudada coaduna com “uma clara e expressa construção de um projeto alternativo de for-

7 Neste artigo, Spósito menciona a classificação de Charlot (2001 *apud* SPÓSITO, 2004) com três possibilidades de caminhos trilhados pelos jovens em formação. Especificamente com relação ao segundo caminho, Spósito remete à Dubet (1991 *apud* SPÓSITO, 2004), o qual situa essa esco-

lha frequentemente comum aos estudantes do EM, oriundos das classes médias, os quais buscam solução positiva em termos de custo e benefício, da relação entre saberes.

mação humana e política” (BARROS, 2016, p. 212), justificada por assumir intencionalidades político-pedagógico-educativas próprias do Movimento – contraditórias, portanto, àquilo que se configura nas ofertas organizadas pelo Estado. Para essa autora, a riqueza de tal realidade se apresenta por meio de seus dispositivos pedagógicos, das atividades realizadas e das técnicas e instrumentos especificamente adotados, coerentes com os pressupostos epistemológicos da educação politécnica.

Élido Silva (2018, p. 107) trata, em sua tese, do confronto entre projetos educativos de classe antagônicos e apresenta a tensão entre racionalidades como “a disputa nos projetos de formação humana no interior da escola capitalista”. Explica que a tensão se origina das disputas históricas que levam a classe dominante a concessões, muitas vezes apresentadas como ressignificações incorporadas ao discurso oficial e fundamentadas em interesses que não divergem, de fato, dos da classe hegemônica. Assim, o pesquisador conclui, a partir do estudo do EMI escolhido como empiria em uma unidade da RFEPCT, que a escola que inculca a arena das disputas de classe recai no campo do contraditório, organizando propostas pedagógicas que negam os pressupostos do capital ao mesmo tempo em que afirmam suas justificativas. Os processos formativos ofertados, portanto, acabam por asseverar a competição entre os trabalhadores e reforçar a noção de empregabilidade.

Voltando-se para a implementação da reforma do EM politécnico no Rio Grande do Sul, iniciada no segundo semestre de 2011 por meio de apresentação e debate com a comunidade escolar e visando a sua execução a partir das turmas entrantes em 2012, esteve o trabalho de Souza (2016). Essa pesquisadora optou por pesquisar uma escola que oferecia a organização curricular caracterizada pela integração entre EM e EPT e destacou uma situação oportuna, que merece atenção nesta revisão. Trata-se da perspectiva de integração apresentada pela reforma, devendo ser empreendida

por meio da criação de um componente curricular denominado **Seminários Integrados**. Desta forma, formalizou-se um tempo-espço específico para a articulação curricular. Ainda que sua organização tenha se dado de maneira variada em cada unidade escolar, propunha-se no documento o trabalho coletivo entre as disciplinas e a adoção de atividades didático-pedagógicas pautadas na pesquisa como princípio pedagógico, indo além do modelo transmissão-recepção. Para a maioria dos professores, os Seminários Integrados estiveram à parte da organização curricular habitual (SOUZA, 2016) e sequestravam-lhes carga horária. Já para os professores responsáveis pela disciplina, tratou-se de uma oportunidade para repensar a lógica conteudista (SOUZA, 2016).

Sem perder de vista que o estudo se concentra em uma realidade empírica pontual, é possível afirmar que, em que pese os problemas, também se registraram avanços no sentido das melhorias que estiveram no horizonte da proposta de reforma do EM politécnico no Rio Grande do Sul. Foi dado um “primeiro passo” para o trabalho integrado (SOUZA, 2016, p. 102).

Parte-se, agora, para a explanação dos achados naqueles trabalhos retornados na busca no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020) e que fazem referência às pesquisas nos IFs, os quais estiveram no interesse de estudo em 58,22% do total de trabalhos selecionados, no período 2013-2019. O conjunto organizado para a presente revisão tem referenciados 20 IFs como *locus* da empiria, sendo que em 2019 a RFEPCT estava composta por mais de 661 unidades, distribuídas entre 38 IFs, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2019). Portanto, o recorte de 46 trabalhos com *locus* de pesquisa em algum IF do país abrange por campo de pesquisa o que representa cerca de 50% do universo de instituições que formavam a RFEPCT

em 2019. Com isso, verifica-se a importância de atentar para as contribuições que tais estudos podem oferecer, na busca pela compreensão do concreto real acerca da integração no EMI.<sup>8</sup>

Em todos os estudos, as documentações oficiais, legais e institucionais foram objeto de análise, enquanto procedimento de pesquisa. Predomina a conclusão de que tais documentos carregam a contradição própria ao debate entre interesses de classe. É notório o entendimento expresso nesses documentos de que a integração entre EM e EPT intenciona a formação integral dos sujeitos, contudo, não há renúncia do atendimento às demandas do mercado, bem exemplificado pela presença intensiva de competências técnicas no perfil do egresso em atendimento à exigência de aprovação dos PPCs junto aos conselhos profissionais (OLIVEIRA, R., 2013). Nesse sentido, Raimundo Ramos (2016) fala em integração de diferentes paradigmas, Rosângela Silva (2017, p. 130) remete a um “choque de concepções” e Rosângela Oliveira (2013) aponta para um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Com relação à presença da integração nos documentos que regulamentam a oferta de cursos nos IFs, essa comparece como norte para as suas formulações. Entretanto, novamente mostra-se a contradição, à medida que se identifica falta de clareza acerca da concepção de formação integrada (ARTIAGA, 2015). Pela pesquisa de Raimundo Ramos (2016), evidencia-se que os documentos estudados carregam o princípio da integração de saberes, mais restrita do que a integração que visa à educação integral. Enquanto a primeira refere-se à

articulação entre as ciências do conhecimento, a segunda fundamenta-se na integração de todas as dimensões da vida: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; GARCIA; LIMA FILHO, 2004; KUENZER, 1989; MACHADO, 1989; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Se, por um lado, em alguns documentos institucionais, os princípios da integração curricular não estão explicitados, embora tenham embasado suas construções pela legislação fundamentadora (ZITZKE, 2018), em outros essa concepção é definida, mas sem indicação prática de como efetivá-la (PEREIRA, 2017). Outros, ainda, indicam a integração por intermédio da interdisciplinaridade, da contextualização e das práticas integradoras (ALVES, 2017; OLIVEIRA, R., 2013; SILVA, R. M., 2016; SILVA, R. S., 2017).

Prevalece a insuficiência (ZITZKE, 2018) e a falta de sistematização e continuidade (ALVES, 2017) para a concretização de práticas integradoras. Rose Márcia da Silva (2016) fala em improvisação na articulação de saberes. Outras estratégias citadas como meios para realização das atividades integradoras foram: trabalhos em sala de aula (ZITZKE, 2018); proposta metodológica de solução de problemas (SILVA, R. S., 2017) e projetos de pesquisa e extensão (SILVA, R. M., 2016). Nessa última, nota-se que o tripé ensino-pesquisa-extensão comparece nos documentos institucionais regulamentadores da oferta de EMI, mas os professores privilegiam o trabalho com pesquisa nos cursos superiores, dado que a verticalização prevê sua atuação em todos os níveis de ensino ofertados pela instituição. Com relação aos projetos de extensão relacionados ao EMI, são poucos, sendo de maior profusão os de ensino.

As práticas integradoras são caracterizadas como tímidas (SILVA, R. S., 2017; ZITZKE, 2018), posto que realizadas a partir de iniciativas pontuais e sem apoio por parte da gestão. Aponta-se pouca experiência coletiva (SILVA, R. S., 2017), considerando-se que os espaços pedagógicos organizativos, além dos espaços

8 Uma possível nucleação das problemáticas estudadas sobre o EMI nos IFs, considerando-se o recorte temporal de 2013 a 2019, aponta para os seguintes quantitativos: impactos do EMI junto aos estudantes – 12; implementação do EMI – 7; limites, contradições e possibilidades da formação integral, omnilateral, politécnica e/ou tecnológica – 4; disciplina em específico e o EMI – 4; práticas docentes no EMI – 4; concepção orientadora do EMI – 3; significados atribuídos pelos estudantes ao EMI – 3; aspectos específicos da política para o EMI – 3; inclusão no EMI – 1; direito à educação no EMI – 1; EMI pelos filhos dos camponeses – 1; organização administrativa e pedagógica do EMI – 1; currículo do EMI – 1; desistência ou permanência no EMI – 1.

físicos (OLIVEIRA, R., 2013), não contribuem para a integração.

A compreensão acerca da integração se apresenta plural (SILVA, R. S., 2017), limitada e insegura (OLIVEIRA, R., 2013), bem como obscura e não compreendida (ZITZKE, 2018). Corrêa (2014) e Almeida (2018) apontam, nas respectivas pesquisas, que há um entendimento sobre o EMI como uma justaposição dos currículos do EM e da EPT, exigindo da instituição uma objetivação dupla: formar para as seleções às vagas de ensino superior e para a atuação profissional em nível técnico. Com isso, a integração surgiria como uma metodologia de ensino (CORRÊA, 2014; OLIVEIRA, R., 2013) (conteúdos analisados sob a perspectiva de várias áreas) e contribuiria para a redução de sobreposições e de carga horária, confirmando-se coerência com uma racionalidade técnica (ALVES, 2017).

Os currículos integrados foram organizados em núcleos (ALMEIDA, 2018; ALVES, 2017; OLIVEIRA, R., 2013; OLIVEIRA, S., 2016), reconhecidos como “territórios com espaços identificados” (OLIVEIRA, R., 2013, p. 102). Nesse sentido, evidenciam-se dificuldades de integração entre as áreas, decorrentes da concentração na distribuição das disciplinas nos horários e da conseqüente separação entre os docentes, estimulando-se a disputa de espaço entre professores dos diferentes núcleos.

Os eixos de articulação da formação – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – estão presentes nos documentos e são reconhecidos pelos docentes, mas a efetivação na prática pedagógica se encontra custosa (OLIVEIRA, R., 2013). O eixo integrador cultura aparece defasado na percepção dos professores (SILVA, R. M., 2016), em relação aos eixos trabalho e ciência e tecnologia.

## Considerações finais

Retomando o objetivo desta revisão sistemática, de caracterizar a integração nas ofertas de EMI estudadas no âmbito de programas de

Pós-graduação *stricto sensu* nacionais, vislumbra-se as seguintes teses:

1. em busca do atendimento das demandas dos mercados locais, parcerias entre os níveis de entes federados seguiram na direção de integrar o EM e a EPT por intermédio da oferta de EMIs;
2. os estudantes de cursos EMI reconhecem o diferencial da formação alcançada, contudo se apresentam exaustos pela rotina e pelo alto nível de exigências que constituem a oferta integrada, nem sempre concluindo o processo educativo seguros da qualificação para assumir funções profissionais;
3. as razões para a adesão a uma formação integrada não recaem, exclusivamente, nas possibilidades de trabalhar na profissão adquirida, sendo, por vezes, o reconhecimento da melhor preparação para concorrer às vagas de nível superior, o que mobiliza os estudantes pela busca por esse tipo de formação;
4. as trajetórias de estudos posteriores à formação integrada no EMI nem sempre seguem a mesma direção da formação técnica alcançada;
5. a continuidade para os egressos do EMI sofre influência de fatores estruturais – tais como falta de oportunidades de trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento da formação junto aos conselhos profissionais –, bem como de fatores culturais, sociais e pessoais;
6. as ofertas integradas no EMI são fortes estratégias para a resistência à contrarreforma, posto que representam projetos alternativos de formação humana e política;
7. as escolas que se prestam a tais projetos constituem arenas para as disputas de classe, cujo resultado se apresenta contraditório por reafirmar a formação que o capital deseja, almejando a formação integral;
8. a definição de um componente curricular específico para o trabalho integrado se constitui por estratégia que apresenta potencialidades e limites a expandir;
9. por mais que haja definições acerca da integração nos documentos que institucionalizam o EMI nos IFs, não se confirma

uma opção definitiva pela formação integral, mantendo-se a contradição de atendimento às exigências do capital;

10. as práticas integradoras ainda não alcançaram condição suficientemente robusta nos IFs, dadas as dificuldades na compreensão acerca da concepção de integração por parte dos sujeitos envolvidos, bem como carência de condições organizativas que privilegiem o trabalho integrado;
11. os eixos articuladores trabalho, ciência, tecnologia e cultura, apesar de comparecerem na documentação que regulamenta o EMI nos IFs, ainda carecem de esclarecimento por parte dos envolvidos pelas ofertas, visando sua implementação efetiva em processos educativos precisamente comprometidos com a formação integral, emancipatória e politécnica.

Em que pese a importância desse esforço de síntese, é preciso relativizar com as limitações que se impõem, tendo em vista que são estudos heterogêneos, no que diz respeito a abordagens e procedimentos metodológicos, como também alcançam grande amplitude quanto a problemáticas elucidadas e especificidades das empirias eleitas. Em uma pesquisa que se posiciona epistemologicamente no materialismo histórico, não é permitido creditar a lógica determinística aos fatos elucidados nos estudos que compõem o estado atual do conhecimento sobre o objeto. As contribuições que puderam ser evidenciadas nesta revisão sistemática servem de ponto de partida para a investigação acerca da educação integral, mas não podem ser assumidas senão como orientação às futuras pesquisas que se voltem para o mesmo objeto, em busca de um novo patamar, uma nova visão da totalidade. Assim, alguns pontos foram aqui apresentados, enquanto síntese, sem que seja retirado dos trabalhos originais a potência que carregam.

Os resultados desta análise elucidam a integração como uma perspectiva em construção, no âmbito das ofertas de EMI constantes nos trabalhos selecionados. Enquanto possibilidade, a integração afirmada nos estudos confirma

o alcance da almejada formação integral emancipadora. Contudo, carrega em si a marca da contradição de não se afastar das exigências impostas pelo capital na luta de classes. Conclui-se, assim, que em termos de desdobramentos para o cenário educacional nacional, há que se mobilizar a defesa da integração como o caminho para a transformação, esclarecendo-a com maior profundidade e amplitude junto aos envolvidos nos processos educativos: professores, gestores, trabalhadores da educação, os próprios estudantes e a comunidade em geral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. **A integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio no Curso Técnico em Edificações – IFES campus Colatina**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2018.

ALVES, Fábio André Porto. **Ensino médio integrado do IF Sertão PE campus Petrolina: desafios e possibilidades para uma *práxis* interdisciplinar de professores de Ciências Humanas**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina, PE, 2017

ARTIAGA, Débora Martins. **A articulação do ensino médio com a educação profissional no IF Sudeste MG - Campus Muriaé**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2015.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico SENAC: a Reforma da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/20>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BARROS, Anália Bescia Martins de. **Quando o problema é de classe! Trabalho e educação em um curso de ensino médio profissional: relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)**. 2016. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

BELMIRO, Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Apresentação: democracia em ruínas: a destruição dos direitos sociais no contexto do golpe de 2016. In: BELMIRO, Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da (org.). **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV, 2019. p. 9-16.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8948.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm). Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9649cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm). Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**: conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 22 jun. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/?login-url-success=/capesdw/#/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CORRÊA, Nadia Batista. **Sobre a integração no ensino médio do campus Macaé do IFF**: mediações e contradições. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2014.

COSSATO, Marcio Beretta. **Políticas públicas de educação profissional**: o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi-Ivinhema-MS (2008-2010). 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2013.

FERREIRA, Danilo José. **Fatores que contribuem para trajetórias diferenciadas dos egressos da área da agropecuária na relação entre o ensino técnico, o ensino superior e o mercado de trabalho demandado**. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido.

**Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_domingos\\_leite.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

HERADÃO, Tangria Rosiane. **O ensino médio integrado à educação profissional em Campo Grande/MS: uma iniciativa municipal (2003-2010)**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 22, 2014. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 23, 2015. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 24, 2016. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 25, 2018. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

(IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 26, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_terceiro\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 29 dez. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Sandra Regina de O. O ensino médio integrado à educação profissional no Estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. In: SILVA, Monica Ribeiro da. **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 39-74.

MACHADO, Lucília. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SENEB). **Politecnia no ensino médio**. Brasília, DF, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA (SEMTEC). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF, 2004.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino médio para todos no Brasil: qual ensino médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 17-43.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413->

24782015206313. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Caíque Diogo de. **Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto**: experiências do presente e projetos de futuro. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, SP, 2019.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em Agropecuária do IFC**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, Sulamita Torres de. **Análise da implantação da política de ensino médio integrado à educação profissional no estado do Ceará**: as EEEPE de Redenção e Aracoiaba. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2016.

PEREIRA, Heloisa Helena Coutinho. **Ensino médio integrado**: uma análise do IFSULDEMINAS. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí (Univas), Pouso Alegre, MG, 2017.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Raimundo Sátiro dos Santos. **A implementação da educação profissional no IFPA – campus Santarém**: implicações na formação do técnico em agropecuária. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2016.

RIBEIRO, Mary Anne Teles de Lavor. **Educação profissional no ensino médio integrado**: as experiências juvenis. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **PDE**: Plano de Desenvolvimento

da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, DF: Autores Associados, 2019.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Filomena L. G. Rodrigues da. Ensino médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da. **Ensino médio integrado**: travessias. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 13-38.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. Programa Mais Educação: descompromisso do Estado, compromisso da sociedade civil. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto, Portugal. Anais eletrônicos [...]. Porto, Portugal: Anpae, 2014. p. 1-15. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/eixo6.html](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/eixo6.html). Acesso em: 3 jun. 2022.

SIDDAWAY, Andy P.; WOOD, Alex M.; HEDGES, Larry V. How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. **Annual Review of Psychology**, v. 70. p. 747-770, 2019. Disponível em: [www.annualreviews.org](http://www.annualreviews.org). Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, Éldo Santiago da. **Trabalho, formação humana e ensino médio**: um estudo sobre a Teoria do Capital Humano. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2018.

SILVA, Fábio Ramos da. **Contribuições da educação científica CTS para o ensino integrado**: atenuando o dualismo e a fragmentação escolar. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa, PR, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED/SUL, 2016, Curitiba. Anais eletrônicos [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2016. p. 1-20. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/>

[wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf](http://wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio – pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, Rosangela Santos da. **Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio em Informática na forma integrada do IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos**. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus, 2017.

SILVA, Rose Márcia da. **Efetivação do currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio do IFMT – Campus Sorriso**. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Cáceres, MT, 2016.

SKROWONSKI, Daniela. **Educação profissional integrada ao ensino médio: uma análise da proposta no IFPR – campus Cascavel**. 2019. 217 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, PR, 2019.

SOUZA, Orides Messias Maia. **O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: politecnia ou polivalência?** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinoss), São Leopoldo, RS, 2016.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 73-91.

ZITZKE, Viviane Aquino. **A contribuição da educação ambiental para o ensino médio integrado à educação profissional técnica**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, 2018.

*Recebido em: 30/11/2022*  
*Aprovado em: 07/03/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ENGAJAMENTO E EMPREENDIMENTO CONJUNTO

*Silvana Capobiango\**

*Fundação Municipal de Educação de Niterói*

<https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>

*Vania F. Angelo Leite\*\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>

## RESUMO

Este estudo investigou a formação continuada em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral de Niterói. É uma pesquisa qualitativa que se baseou nos estudos de Teixeira (1962), Ribeiro (2018), Cavaliere (2007; 2010) e Coelho (2002; 2009), sobre Educação Integral em Tempo Integral, e de Lave e Wenger (1991), sobre Comunidade de Prática. Concluiu-se que a formação continuada desenvolvida na escola aproxima-se das características de uma Comunidade de Prática, porque percebeu-se o compromisso na construção e na execução dos Projetos Instituintes Anuais escolhidos democraticamente por todos os envolvidos. As educadoras não ficaram presas às determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas, ao contrário, os estudos e os projetos propiciaram a ampliação do repertório cultural, estético, musical e de conhecimentos dos estudantes e das professoras. A escola preza, portanto, pelo desenvolvimento integral de todos e propõe atividades que desenvolvem os aspectos cognitivos, estéticos, corporais e afetivos, distanciando-se de uma proposta educativa que foca somente nos conteúdos da BNCC.

**Palavras-chave:** formação de professoras; educação integral; tempo integral; Comunidade de Prática.

## ABSTRACT

### CONTINUING EDUCATION IN A FULL-TIME INTEGRAL EDUCATION SCHOOL: ENGAGEMENT AND JOINT VENTURE

This study investigated the continuing education at a Full-Time Integral Education school in Niterói, Rio de Janeiro, Brazil. It is a qualitative research

\* Mestre em Educação (UERJ). Diretora Adjunta da E. M. Prof. Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos. Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Niterói, RJ, Brasil. Email: [silvanacapobiango@hotmail.com](mailto:silvanacapobiango@hotmail.com)

\*\* Doutora em Educação (PUC-RJ). Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores (UERJ). São Gonçalo, RJ, Brasil. Email: [vfaleite@uol.com.br](mailto:vfaleite@uol.com.br)

that was based on the studies of Teixeira (1962), Ribeiro (2018), Cavaliere (2007, 2010), Coelho (2002, 2009), about full-time integral education, and Lave and Wenger (1991), about Community of Practice. It was concluded that the continuing education developed in the school approaches the characteristics of a Community of Practice, because the commitment in the construction and execution of the Annual Instituting Projects chosen democratically by all involved was noticed. The educators were not bound by the determinations of the Common Core State Standards (*BNCC*), but, on the contrary, the studies and projects provided the expansion of the cultural, aesthetic, musical and knowledge repertoire of students and teachers. Therefore, the school values the integral development of all and proposes activities that develop the cognitive, aesthetic, bodily, affective aspects, distancing itself from an educational proposal that focuses only on the contents of the *BNCC*.

**Keyword:** teacher education; integral education; full-time; Community of Practice.

## RESUMEN

### FORMACIÓN CONTINUA EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN TIEMPO INTEGRAL: COMPROMISO Y EMPRENDIMIENTO CONJUNTO

Este estudio investigó la formación continua en una escuela de Educación Integral en Tiempo Integral en Niterói, Brasil. Es una investigación cualitativa que se basó en estudios de Teixeira (1962), Ribeiro (2018), Cavaliere (2007, 2010), Coelho (2002, 2009), sobre Educación Integral en Tiempo Integral, y de Lave y Wenger (1991), sobre Comunidad de Práctica. Se concluyó que la formación continua desarrollada en la Escuela se aproxima a las características de una comunidad de práctica, pues se percibió el compromiso con la construcción y la ejecución de los Proyectos Instituyentes Anuales elegidos democráticamente por todos los involucrados. Las educadoras no estaban sujetas a las determinaciones de la Base Nacional Común Curricular (*BNCC*), sino que, por el contrario, los estudios y proyectos favorecieron la ampliación del repertorio cultural, estético, musical y de conocimientos de los alumnos y de las profesoras. La escuela valora, por tanto, el desarrollo integral de todos y propone actividades que desarrollen los aspectos cognitivos, estéticos, corporales, afectivos, distanciándose de una propuesta educativa que se centra sólo en los contenidos de la *BNCC*.

**Palabras clave:** formación de profesoras; educación integral; tiempo integral; comunidad de práctica.

## Introdução

Este artigo origina-se de uma pesquisa<sup>1</sup> realizada em uma escola municipal de Niterói, estado do Rio de Janeiro, de Educação Integral em Tempo Integral. A instituição investe na formação profissional docente diante da realidade educacional, considerando os limites que se colocam no cotidiano da escola pública, tais como a falta de profissionais, de estrutura física e de recursos financeiros, entre outros.

Neste texto, defendemos a proposta de uma formação humana plena, no âmbito da escola, que viabilize a transformação social e cognitiva, por meio de um processo de ensino-aprendizagem no qual estejam presentes aspectos filosóficos, éticos, estéticos, identitários de história e cultura, de reflexão e crítica, entre outros. O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar os resultados de uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a formação continuada em uma Escola Integral em Tempo Integral. Nesse sentido, concebemos a formação de professores como espaço para crítica e reflexão do fazer docente, em que todos possam aprender e produzir conhecimentos uns com os outros.

A pesquisa insere-se na discussão da educação integral, uma proposta da Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), posta pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que propõe a implementação da Educação Integral em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Em Niterói, busca-se atender ao PNE (2014-2024) e à demanda de expansão da oferta de Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Fundamental. Com esse objetivo, instituiu-se a Comissão Professor Dácio Tavares

Lobo Júnior – Educação Integral no Ensino Fundamental, por meio da Portaria Nº 01 de 2013, da Fundação Municipal de Educação (FME), para analisar propostas de educação integral que colaborassem com a efetivação do projeto de educação integral no município de Niterói. A escola pesquisada já realizava estudos sobre Educação Integral em Tempo Integral e a viabilidade de implementar essa modalidade na unidade. Por isso, ela faz parte de um projeto piloto da FME e da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT) com outras duas escolas em Niterói.

A escola atende cerca de 100 crianças entre 6 e 9 anos de idade, contemplando os anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ciclo de alfabetização dos alunos, que se propõe a sistematizar o processo de leitura e de escrita no horário das 8 às 17 horas. A distribuição das áreas de conhecimento é feita de forma proporcional entre os horários da manhã e da tarde, de modo que o aluno tenha o mesmo formato de aulas durante todo o seu tempo na escola, não havendo, com isso, turno de aulas e turno de atividades livres ou “turno de brincadeiras”. A escola é composta por diretora geral, diretora adjunta, seis professoras regentes, professoras de apoio educacional especial e professoras especialistas nas áreas de Teatro, Artes Plásticas, Inglês e Educação Física, como também pedagoga, secretária, coordenadora de turno, porteira, quatro merendeiras e quatro prestadores de serviços gerais.

Neste artigo, propomo-nos a discutir as questões que atravessam os desafios da formação continuada em uma escola municipal de Educação Integral em Tempo Integral ocorrida antes da pandemia da covid-19. Analisamos, no fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais as aprendizagens as participantes construíram coletivamente na escola de Educação Integral em Tempo Integral. Entendemos que a Educação Integral em Tempo Integral é aquela que amplia o tempo (das 8 às

1 Dissertação de Mestrado *Formação de Professoras na Educação Integral em Tempo Integral em uma Escola de Niterói – RJ*, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em 2020. Esta pesquisa foi realizada seguindo as normas éticas, tendo o livre consentimento dos participantes.

17 horas) de permanência dos estudantes com atividades e propostas que proporcionem o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Abordamos, neste texto, dois conceitos fundamentais para as análises de dados. Sobre o conceito de Educação Integral em Tempo Integral, trazemos as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – pioneiros na discussão de projetos de educação para o Brasil, em especial a educação pública no país –, e de Cavaliere (2007, 2014), Coelho (2002), Maurício (2009) e Maurício *et al.* (1995) sobre a proposta de Educação Integral em Tempo Integral. Apoiamo-nos, também, no conceito de Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991) – uma perspectiva social da aprendizagem – para análise das formações continuadas. A Comunidade de Prática respeita contradições e oferece aos sujeitos possibilidades de transformações, a partir de suas práticas e dos conhecimentos surgidos delas. A aprendizagem ocorre “[...] no contexto de nossa própria experiência de participação no mundo. [...] faz parte da natureza humana [...], sustenta a vida e ao mesmo tempo é inevitável” (WENGER, 2011, p. 19, tradução nossa).

O artigo está organizado nos seguintes tópicos: a) “Educação integral no Brasil: ontem e hoje”, no qual abordamos um pouco do histórico dessa modalidade de Educação; b) “A Comunidade de Prática”, em que discutimos o conceito a partir do qual se operam as análises da produção de dados; d) “Caminhos metodológicos”, no qual apresentamos o percurso da investigação; e) “Participantes da formação continuada na escola”, que aborda o perfil das educadoras; f) “Primeira categoria de análise: empreendimento conjunto em torno dos projetos”, que traz as observações da pesquisa, relacionando-a à categoria; g) “Segunda categoria de análise: engajamento mútuo em torno dos projetos e da formação docente”, que relata as discussões realizadas em torno dos projetos; h) “Terceira categoria de análise: repertório compartilhado por meio dos projetos”, no qual debatemos as construções conjuntas realizadas

na escola durante a formação; i) “Considerações finais”, em que retomamos a questão norteadora para o leitor.

## Educação integral no Brasil: ontem e hoje

Neste tópico, abordamos as propostas iniciais de educação integral no Brasil devido ao seu pioneirismo nessa modalidade, para, em seguida, trazermos os estudos mais recentes. A educação integral concebida por esta pesquisa é referenciada nas experiências do Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, em 1950, e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nos anos de 1980 e 1990, como também nas inúmeras contribuições de Anísio Teixeira (1900-1971) e de Darcy Ribeiro (1922-1997), que protagonizaram muitas lutas em defesa da democratização da educação no Brasil.

Para Teixeira (1962), a educação era vista como um processo permanente de mudança, em virtude não apenas dos novos conhecimentos, mas em decorrência das próprias mudanças na dinâmica da sociedade. Para o autor, a escola deveria organizar-se para oferecer uma educação integrada e integradora, desde a formação de hábitos, de comportamento e de trabalho, e não de adestramentos e de notas. Ele defendia uma educação livre e transformadora que não expressasse apenas um caráter reprodutor e vislumbrava uma escola pública, laica, universal e gratuita, com currículo completo e horário integral, como podemos perceber neste trecho:

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para

as funções mais amplas da escola. (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Os primeiros debates a respeito do tema da educação integral no Brasil surgiram no final da década de 1920 e no início da década de 1930, no âmbito do movimento da Escola Nova, sob a influência do educador americano John Dewey (1859-1952). Para esse educador, a escola funcionaria “[...] como uma espécie de ‘comunidade em miniatura’ a participar da recriação permanente da sociedade” (CAVALIERE, 2009, p. 60). Dewey criticava o modelo convencional de escola, baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha uma escola na qual estaria presente a própria vida, ao invés de constituir-se como mera preparação para ela.

Nesse cenário, Anísio Teixeira destacou-se entre os principais signatários da Escola Nova, envolvendo-se ativamente nos debates em torno das propostas da educação integral. Segundo Teixeira (1962), a escola pública de qualidade deveria ser um direito garantido a todos os brasileiros que nela desejassem ingressar.

Para Cavaliere (2010), todo o percurso de Anísio Teixeira como pensador e político esteve marcado pela concepção de educação escolar que contemplasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho, da cidadania e do aumento da jornada escolar nos diferentes níveis de escolarização.

A educação integral, idealizada e efetivada por Anísio Teixeira por meio da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, em 1950, também conhecida como Escola Parque, pressupõe uma nova concepção de escola, a qual “[...] visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1994, p. 163). Para o autor, não basta ter disponibilidade de salas de aula para utilização em tempo integral; trata-se de efetivar um conjunto de ações e de espaços

em que as crianças vivenciem experiências de estudo, de trabalho, de recreação e de convivência. Desse modo, de acordo com Teixeira (1994, p. 168), “[...] a arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube de esportes e de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro [...]”.

Após a morte de Anísio Teixeira em 1971, durante a ditadura militar, a concepção de educação integral no Brasil foi colocada no esquecimento. Somente a partir do início da década de 1980, com a volta do processo de redemocratização do país, surgiu o projeto dos CIEPs, planejados e postos em funcionamento por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro trabalhou ao lado de Anísio Teixeira e, além de grande admirador e discípulo de suas ideias, considerava-o seu mestre.

No Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro planejou e dirigiu a implantação dos CIEPs, os quais ofereciam educação em tempo integral a crianças, além de assistência médico-odontológica. Dessa forma, ele conseguiu pôr em prática os ideais de seu mestre Anísio Teixeira, iniciados décadas antes com o projeto da Escola Parque na Bahia. Era evidente a concepção de uma proposta de escola voltada à formação da cidadania, num período em que o país vivia uma tentativa de reconstrução de sua democracia, obscurecida durante os anos da ditadura militar. Nas palavras de Ribeiro (2018, p. 44), “[...] é indispensável para o Brasil, como o foi para todos os povos que deram certo realizando suas potencialidades, empreender um grande esforço nacional no sentido de alcançar algumas metas mínimas no campo da educação popular”.

A escola de dia completo, como afirmava Darcy Ribeiro, não teria mais divisão por turnos parciais. As crianças permaneceriam na escola com oferta de atividades variadas, as quais proporcionariam uma aprendizagem significativa em diferentes situações e tempos, em contato com diferentes profissionais (MONTEIRO, 2009).

A proposta de educação dos CIEPs também contemplava a formação docente continuada, por meio do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, concebido como formação em serviço por aliar teoria e prática no próprio local de trabalho. Encontramos, nas palavras de Ribeiro (2018), a importância dada à formação em serviço<sup>2</sup> para os professores dos CIEPs:

Considerando inegável a importância do professor das séries iniciais e reconhecendo o quanto tem decaído em qualidade a sua formação, bem como a escassez de oportunidades que a ele tem sido oferecida para que recicle, atualize e aprimore seu conhecimento, a proposta pedagógica dos CIEPs dá ênfase especial à formação continuada de seus professores. (RIBEIRO, 2018, p. 69).

A experiência de formação de professores pensada e posta em prática por Darcy Ribeiro pode ser considerada pioneira no Brasil, no que se refere à formação em serviço intrinsecamente articulada ao trabalho docente efetivado na prática. No que tange à melhoria da formação dos professores de nível médio, Darcy Ribeiro já antecipava a necessidade de formação de nível superior para os profissionais que atuavam nos atualmente chamados de anos iniciais do Ensino Fundamental, e propunha a inovação da avaliação continuada e a implementação da metodologia baseada no Construtivismo.

Neste breve retrospecto, percebemos a busca de uma proposta de formação continuada que pudesse minimizar as desigualdades educacionais no Brasil, mas que não conseguiu seu intento pelo fato de serem exigidas “enormes” mudanças físicas e pedagógicas nas unidades. Apesar das disputas e dos interesses políticos e partidários que catapultaram essas propostas ao fracasso, não podemos fechar os olhos para os programas educacionais e de formação em serviço, que, passadas muitas décadas, ainda são as principais referências de educação integral pública no país. Concordamos com Coelho

(2009, p. 90) quando afirma que “[...] as duas propostas citadas sempre aparecem como emblemáticas, tendo em vista as concepções e práticas que formularam”.

Nos anos de 2010, a educação caracterizada como “integral” em nosso país vem sendo pensada e discutida por diferentes educadores, teóricos e intelectuais, advindos de distintas correntes de filosofias de formação. Assim sendo, a diversidade de conceitos a respeito das práticas, dos espaços e dos tempos na educação integral merecem ser distinguidas a seguir:

1. Tempo integral: É o aumento das horas diárias do aluno sob a responsabilidade da escola. Corresponde a um período de, no mínimo, sete horas em que o aluno desenvolverá atividades escolares, seja na escola ou sob sua responsabilidade em outros espaços, de acordo com a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), e com o Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2007).
2. Horário integral: outra denominação da proposta de aumento das horas das atividades escolares, sinônimo de “tempo integral”.
3. Jornada ampliada: Acreditamos que esse termo, por não estar descrito em nenhum ordenamento legal, refira-se a um tempo menor do que sete horas e maior do que quatro horas diárias, como expresso na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

Por mais que sejam semelhantes, as terminologias “educação integral” e “educação em tempo integral” não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral. De modo geral, a expressão “educação integral” pode ser entendida como

<sup>2</sup> Utilizamos o termo “formação em serviço” porque era nomenclatura usada naquela época.

a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional (COELHO, 2009).

A LDB (BRASIL, 1996) – propõe um formato de educação integral que prevê tanto a ampliação da jornada escolar quanto o desenvolvimento integral dos alunos no ambiente escolar. Entendemos, portanto, que o conjunto dessas propostas se refere à Educação Integral em Tempo Integral. Ressaltamos que a educação integral não é o mesmo que escola de tempo integral. Educação integral pressupõe o desenvolvimento integral do indivíduo, com jornada ampliada ou não. Consideramos, assim, que a escola de tempo integral tem na jornada escolar ampliada o seu fator fundamental.

Uma concepção de educação integral que embasa a proposta de ampliação do tempo escolar diário é aquela que reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, como, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entendemos que essa integralidade se constrói por intermédio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico e social, entre outros, conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou o social. Por isso, as atividades a que a criança é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009).

Diante disso, é necessário esclarecermos que, quando se menciona a ampliação do tempo escolar, não podemos confundir-lo com ou reduzi-lo a uma concepção de tempo integral, pois essa extensão do tempo não é garantia de formação completa, aquela que articula diferentes saberes, experiências e provê atividades formativas diversificadas, considerando o ser humano em sua integralidade. Concordamos com Lúcia Veloso Maurício quando aponta que “[...] pode ocorrer a educação integral sem tempo integral, mas diante das condições brasileiras de sistema público, isso é muito difícil. É certo que o tempo integral pode colaborar

com a construção da educação integral” (informação verbal)<sup>3</sup>.

Acrescentamos, ainda, as caracterizações a respeito da educação integral, conforme os estudos de Coelho (2009): a) educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; b) educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado; e c) educação integral associada ao tempo integral, que diz respeito à ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Para alguns estudiosos (COELHO, 2002, 2009, 2007; CAVALIERE, 2007, 2010, 2014), é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite. Segundo esses pesquisadores, a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno (COELHO, 2009).

Enfim, entendemos que a educação integral possibilita a exploração dos espaços para além dos muros da escola, favorecendo o acesso a bens culturais e envolvendo diversos setores da cidade com a educação. Nesse caso, concordamos com Maurício (informação verbal)<sup>4</sup> quando afirma que a ampliação do tempo pode ser um facilitador da educação integral, porque a ampliação da jornada escolar diária possibilita novas práticas pedagógicas e de conteúdos que dialoguem com a contemporaneidade dos novos tempos e dos espaços escolares, com ênfase nas aprendizagens a serem realizadas e não apenas nos conteúdos a serem transmitidos.

## A Comunidade de Prática

### O conceito de Comunidade de Prática surgiu

- 3 Informação fornecida em banca de qualificação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, em 20 de março de 2018.
- 4 Informação fornecida em banca de defesa na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, em 6 de março de 2020.

dos estudos de Lave e Wenger (1991) sobre a aprendizagem na dimensão social, baseando-se na Teoria Social e na Antropologia. Na teoria social de aprendizagem, as comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência. Elas se caracterizam por atividades e práticas específicas que definem os limites de pertencimento e a identidade das comunidades.

Os componentes que integram e caracterizam o processo de aprender e de conhecer são, para Wenger (2011, p. 22, grifo nosso, tradução nossa): “[...] *o significado; a prática; a comunidade e a identidade*”, todos interligados no processo de aprendizagem. O significado refere-se à capacidade de aprender acerca do mundo em que vivemos e que experienciamos. É um processo dinâmico e ativo que envolve as experiências no mundo e o nosso compromisso com ele como algo significativo. A prática não é usada como termo dicotômico em pares como ação e conhecimento, saber e fazer, manual e mental, teórico e prático. Na dimensão da prática, na perspectiva da teoria social, a aprendizagem enfatiza o engajamento e a experiência da participação direta. O significado é socialmente construído, ganhando coerência e sentido por meio da prática. A comunidade traduz-se como uma configuração social em que os envolvidos buscam os mesmos objetivos, mas não se confunde com uma categoria social. Pode ser caracterizada por um grupo de pessoas que interagem, aprendem e constroem relações entre si. Por fim, a identidade é construída e reconstruída nas mudanças produzidas por meio da aprendizagem, configura-se nos modos de ser/agir/viver e de criar histórias pessoais e singulares de compromisso. Agrega tanto a capacidade como a incapacidade para confirmar os significados que definem comunidades e as formas de afiliação (WENGER, 2011).

De acordo com Wenger (2008), uma Comunidade de Prática não se confunde com uma empresa ou uma unidade institucional, uma

equipe ou uma rede de trabalho. O que faz um grupo ser uma Comunidade de Prática é o fato de compartilhar uma maneira de “[...] ir fazendo algumas coisas” (WENGER, 1990, p. 66, tradução nossa) e, ao compartilhá-la, entrar em contato uns com os outros, direta ou indiretamente, por meio de presença física ou de alguma outra forma. As Comunidades de Prática organizam-se em torno do que é importante para seus membros. Por isso, elas surgem, evoluem, passam por transformações e se dissolvem por vontade própria, pois são fenômenos sociais que ocorrem naturalmente. Sua formação, sua estrutura, sua evolução e sua dissolução são moldadas pela necessidade e pelas contingências da prática (WENGER, 1990).

Para Lave e Wenger (1991, p. 98, tradução nossa), uma definição de Comunidades de Prática é “[...] um conjunto de relações entre as pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras Comunidades de Prática tangenciais e sobrepostas”. São contextos sócio-históricos nos quais ocorre o aprendizado social, mediante a negociação de significados. Conforme os autores supracitados, a aprendizagem ocorre pelo engajamento de todos nas atividades desenvolvidas em uma comunidade, pelo fato de as relações sociais entre os indivíduos constituírem fontes geradoras de aprendizagem. Segundo Wenger (2011), a aprendizagem é essencialmente social e parte das seguintes premissas:

[...] somos seres sociais; o conhecimento é uma questão de competência em relação a certo conjunto de valores; conhecer é uma questão de participar na consecução de um compromisso mútuo, demanda comprometer-se de uma maneira ativa com o mundo; o significado – nossa maneira de significar o mundo e nosso compromisso com ele como algo significativo – é, em última instância, o que deve produzir aprendizagem. (WENGER, 2011, p. 22).

Para o autor, a escola pode constituir-se em uma Comunidade de Prática, porém nem toda comunidade o será. O conceito de Comunidade de Prática não deve ser entendido como um agrupamento de pessoas que desenvolvem

apenas ações práticas sobre a sua realidade. São, na verdade, espaços de discussões, de construções e de desconstruções em que a prática é entendida como produto das interações entre os membros da comunidade. Segundo Wenger (2008), ao associarmos a prática com a comunidade, isso não significa que toda prática específica desenvolvida em grupo pode ser considerada uma Comunidade de Prática. Nesse sentido, é possível pensarmos que um grupo de professoras que se reúna para realizar sua formação continuada dentro ou fora da escola pode constituir-se em uma Comunidade de Prática, na medida em que seus saberes serão tecidos em discursos coletivos, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, seus saberes e suas teorias de forma colaborativa. Todas se sentem provocadas a manifestar suas experiências, suas práticas e a colaborar com suas ideias. Mesmo que as produções partilhem argumentos produzidos coletivamente, cada membro se manifesta a partir de seu próprio ponto de vista, contribuindo, dessa maneira, para as aprendizagens de todos e todas.

As Comunidades de Prática caracterizam-se por apresentarem três elementos cruciais que as definem e sustentam:

1. **Empreendimento conjunto:** o compartilhamento de compromissos, competência e domínio de interesses dos membros em uma Comunidade de Prática – no caso, em relação ao processo de ensinar e de aprender. O empreendimento conjunto é definido pelos participantes no processo de constituição de uma comunidade, mas é (re)negociado constantemente pelos membros, ou seja, não é um acordo estático. A confiança e o respeito entre os membros da comunidade são fundamentais para a realização do trabalho conjunto e para as trocas de informações. Para que o empreendimento seja coletivo, é necessário que as pessoas compreendam que fazem parte do todo e sintam-se responsáveis pelas suas tarefas.

2. O **engajamento mútuo** traduz-se em uma afiliação baseada no engajamento promovido nas e pelas atividades planejadas e desenvolvidas no grupo, com o objetivo de aprimorar/construir/reelaborar saberes e práticas em uso. Tal engajamento requer que os participantes interajam enquanto realizam uma tarefa em conjunto. Essa interação pode ocorrer mesmo que eles não estejam no mesmo espaço físico – por exemplo, trocando *e-mails* ou falando ao telefone. O que torna o engajamento possível é a diversidade das competências de cada membro, o que cada um sabe, o que faz, bem como a habilidade que possui para conectar-se ao que não sabe e não faz, complementando os conhecimentos e as ações dos demais membros.
3. O **repertório compartilhado** de discurso e de ação é construído a partir do empreendimento conjunto e pode incluir as palavras, as ferramentas, as formas de realizar tarefas, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade criou ou adotou durante sua existência.

## Caminhos metodológicos

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa requer do pesquisador uma atitude de busca constante e, portanto, constitui-se como algo permanentemente inacabado. Isso nos leva a reconhecer a importância do processo de investigação na pesquisa qualitativa, a qual objetiva teorizar, rever criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema, estabelecer conceitos e categorias.

Reafirmamos, então, as questões norteadoras de nossa pesquisa: Quais aprendizagens as participantes construíram coletivamente na escola de Educação Integral em Tempo Integral? A formação na escola investigada se constitui em uma Comunidade de Prática? Com o intuito

de respondermos a essas questões, utilizamos três instrumentos de pesquisa: a observação participante das reuniões de formação continuada, a análise de documentos e os registros no diário de campo.

Em relação às observações, foram realizados 17 encontros entre os meses de maio e dezembro de 2019. Estes ocorreram às quartas-feiras, das 15 às 17 horas, nos horários destinados ao planejamento coletivo na escola, totalizando 34 horas de observação. Optamos pela observação participante, porque ela favorece a apreensão da dinâmica do grupo em seu meio natural. O papel da primeira autora deste artigo durante a pesquisa era o de ver e registrar as discussões, os pontos de vistas e se posicionar quando solicitada. Ela exercia, assim, dois papéis: o de observadora e o de participante (VIANNA, 2007). Por isso, ela precisou desenvolver um senso de consciência, bem como de aproximação. As gravações de áudio foram transcritas para análise dos dados. As professoras (designadas com nomes fictícios) autorizaram o registro de seus argumentos, de suas dúvidas, de suas convicções e de seus questionamentos a respeito do que sabiam, do que achavam que sabiam, do que queriam saber e do que não queriam saber sobre suas experiências vivenciadas em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral.

O outro instrumento, o diário de campo, continha as descrições de discussões e de reflexões sobre fatos do cotidiano da escola. Buscamos,

com esse instrumento, contemplar uma dupla perspectiva: uma descritiva e outra interpretativa (FIORENTINI; LORENZATO, 2012). Quanto aos documentos, foram selecionados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, os Planos de Ação traçados pela unidade escolar do período de 2014 a 2019 e os Projetos Instituintes Escolares da unidade entre os anos de 2014 e 2019. Esses documentos foram escolhidos porque permitiram constatar o que havia sido planejado e construído em termos de propostas, ideias, organização e crenças de um grupo de profissionais ao longo desse tempo/recorte em suas práticas educacionais.

As categorias de análises do *corpus* de dados da pesquisa surgiram do conceito de Lave e Wenger (1991), a saber: a) empreendimento conjunto, por meio do qual buscamos identificar, na formação continuada, quais eram os compromissos compartilhados entre as professoras em relação ao processo de ensinar e de aprender na escola; b) engajamento mútuo, o qual nos possibilitou verificar quais eram as atividades planejadas e desenvolvidas pelo grupo de professoras com o objetivo de proporcionar a aprendizagem dos alunos; c) repertório compartilhado, por intermédio do qual identificamos, nas observações das reuniões, quais eram os recursos e os discursos compartilhados entre as professoras ao abordarem determinados desafios nas práticas de ensinar.

## Participantes da formação continuada na escola

A pesquisa teve os participantes apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Caracterização dos participantes

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
			Em Educação	Na função atual na escola pesquisada
<b>Ana Beatriz</b>	Professora regente	Pedagogia	23 anos	6 anos
<b>Arlene</b>	Professora regente	Licenciatura Matemática	23 anos	8 anos
<b>Bruna</b>	Professora regente	Licenciatura Língua Portuguesa	25 anos	6 anos

<b>Carmen</b>	Professora regente	Psicologia – Graduação Curso Normal – Ensino Médio	12 anos	5 anos
<b>Lucia</b>	Professora regente	Curso Normal – Ensino Médio	20 anos	5 anos
<b>Sandra</b>	Professora regente	Pedagogia	23 anos	8 anos
<b>Katia</b>	Professora de Educação Física	Educação Física	28 anos	2 anos
<b>Silvia</b>	Professora readaptada	Pedagogia	50 anos	4 anos
<b>Rafaela</b>	Professora articuladora	Pedagogia – Em curso	10 anos	1 ano
<b>Luiza</b>	Professora de Artes	Licenciatura – Artes	12 anos	2 anos
<b>Geovana</b>	Coordenadora de turno	Pedagogia	15 anos	7 anos
<b>Jorge</b>	Professor de Artes – Teatro	Licenciatura – Artes	10 anos	5 anos
<b>Karen</b>	Pedagoga	Pedagogia	20 anos	5 anos
<b>Denise</b>	Diretora Geral	Administração – Graduação Curso normal – Ensino Médio	25 anos	8 anos
<b>Alice</b>	Serviços Gerais	Ensino Fundamental	18 anos	6 anos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Podemos observar que as participantes da pesquisa são professoras com longa experiência profissional, que varia entre dez e cinquenta anos de experiência em Educação. A maioria já desempenha suas funções há mais de cinco anos na escola pesquisada, o que também contribui para a formação e a estabilidade de uma equipe de trabalho.

## Primeira categoria de análise: empreendimento conjunto em torno dos projetos

Quanto às reuniões formativas, elas são conduzidas pela pedagoga, que geralmente inicia com a leitura da pauta prevista para aquele dia. Os presentes são convidados a manifestarem suas opiniões e seus questionamentos. Os assuntos vão desde questões de organização

da escola, passando por debates a respeito do processo de desenvolvimento dos alunos e do estudo/evolução do Projeto Anual Instituinte.

Nas observações das reuniões, percebemos que a escola tem como empreendimento conjunto o Projeto Anual Instituinte. Ele tem sido construído conjuntamente pelas professoras, equipe gestora e estudantes desde 2014 – como indicado no PPP. Para definir o objeto de estudo anual, parte-se da escolha por votação de um personagem (uma personalidade) da cultura brasileira para ser estudado no ano letivo. Todos podem indicar/defender um personagem que será homenageado no ano em curso. Em data previamente marcada, as professoras que quisessem indicar um personagem faziam uma breve exposição, apresentando os motivos pelos quais o indicado deveria ser estudado por toda a comunidade escolar. Após as defesas, realizava-se uma votação para escolher o

personagem do projeto, a ser estudado no ano e explorado em todas as dimensões, respeitando-se a faixa etária dos alunos e a possível complexidade do tema. Ao final da votação, pôde-se perceber que não havia unanimidade quanto à escolha dos personagens dos projetos a serem estudados na/pela escola. O processo de escolha do personagem demonstra que ali se constitui um empreendimento que é negociado e decidido na votação, corroborando o que Wenger (2011) aponta sobre a negociação constante como elemento fundamental no empreendimento conjunto de uma Comunidade de Prática.

Apresentamos, a seguir, os projetos já desenvolvidos na escola pesquisada que constam nos documentos (Projetos Instituintes) analisados, por ordem cronológica:

- 2014 – Projeto Portinari, infâncias e cultura.
- 2015 – Criando e brincando com Cecília Meireles.
- 2016 – Chico Buarque para ver, ouvir e dar passagem.
- 2017 – Ana Maria Machado: uma aventura na Arte da Literatura.
- 2018 – Chiquinha Gonzaga – Ô Abre Alas que a Escola vai passar!
- 2019 – Tarsila do Amarelo Vivo, do Rosa Violáceo, do Azul Pureza, do Verde Cantante, do Amaral.

Os projetos abordam, assim, artistas, músicos e escritores brasileiros, a fim de que a escola proporcione a ampliação do repertório cultural das crianças. A partir da decisão do personagem, inicia-se uma mobilização da equipe gestora e pedagógica para que as profissionais da escola possam experimentar e vivenciar, por meio de passeios, de oficinas, de palestras, de visitas, de estudos, de pesquisas, de reuniões, entre outros, uma proposta de formação continuada convencional ou não, em que o grupo, de comum acordo, terá a oportunidade de fazer um mergulho no universo do personagem escolhido.

Após um primeiro contato formativo das educadoras com a proposta do projeto, o personagem é apresentado aos alunos e à comunidade escolar, que passam a acompanhar, interagir, contribuir e gerar conhecimentos a partir do projeto proposto. No decorrer do projeto, as professoras trazem as demandas, os questionamentos e as dúvidas que surgem durante o seu desenvolvimento, estimulando, assim, a realização de novos debates na formação continuada coordenada pelas próprias professoras e pelos funcionários da escola e/ou pelos convidados de outras instituições. Alguns temas suscitam a necessidade de visitas a museus, confeitarias, teatros e outros lugares. Todos os movimentos pensados para o desenvolvimento do Projeto Anual Instituinte são discutidos nas reuniões de planejamento, assim como as demais questões pedagógicas e administrativas pertinentes ao grupo. Para este texto, selecionamos os temas da formação relevantes a cada categoria.

A prática da escolha dos projetos consolidada na escola pode ser evidenciada pela fala da Professora Silvia, durante reunião de planejamento, em que ela explicou à Professora Kátia, recém-chegada à escola, como acontece esse processo:

Professora Silvia: Todo ano nós escolhemos um personagem da nossa cultura, ele serve como um eixo articulador. Você também já pode pensar num personagem. Todos os professores podem participar: Regentes, Articuladores, de Apoio, Arte, Educação Física, Inglês. Até a própria Pedagoga e a Direção. [...]. Você é nova... traz ideias novas, mas tem que defender bem. Os personagens são muito disputados. Às vezes, quem perde fica triste. Mas, depois, todos se envolvem e participam. (Diário de Campo, 6/9/2019).

Nesse caso, o projeto anual da escola investigada pode ser caracterizado como empreendimento conjunto, pois reflete uma prática em que todos estão envolvidos, o que fica explicitado na fala da Professora Silvia: “Você também pode pensar em um personagem [...], mas tem que defender bem”. Reafirmamos que isso corrobora as palavras de Wenger (2011) quando

afirma que o empreendimento é uma negociação entre os participantes da comunidade, um “[...] processo coletivo de negociação que reflete toda a complexidade do compromisso mútuo” (WENGER, 2011, p. 106), incluindo, também, relações de responsabilidade coletiva. Ainda de acordo com Wenger (2008), o empreendimento comum não prescinde de homogeneidade, por isso, no trecho supracitado, são observados alguns dilemas, tais como: a defesa das personagens, a escolha e a negociação, por meio do voto, que incluem o que fazer, o que importa e por que fazer. O entendimento de que o projeto anual é um empreendimento conjunto também fica evidenciado na fala da professora Sílvia, quando afirma que: “Às vezes, quem perde fica triste. Mas depois todos se envolvem e participam” (Diário de Campo, 6/9/2019).

Reafirmamos, portanto, que o empreendimento conjunto na escola ocorreu em torno do Projeto Anual, que todos constroem juntos: tomam para si um compromisso, uma empreitada que é acolhida por todas as profissionais e que, ao longo de sua efetivação, proporcionará novos debates, em um movimento de circulação de conhecimentos.

## Segunda categoria de análise: engajamento mútuo em torno dos projetos e da formação docente

O engajamento mútuo é a atuação, a maneira pela qual os membros participam em uma Comunidade de Prática. Percebemos o engajamento das educadoras em uma das observações da reunião de planejamento, quando surgiu um comentário a respeito da viagem a São Paulo, na qual as professoras visitaram a Exposição “Tarsila Popular” como parte da proposta de formação continuada em 2019, cujo Projeto Anual era acerca de Tarsila do Amaral. Destacamos o trecho da fala da Professora Karen:

Achei muito importante o empenho dos que foram a São Paulo e da importância de reconhecer que a formação profissional é também um investimento pessoal. Que a cultura da nossa equipe de profissionais é acreditar nas possibilidades de cada um para enriquecer nosso trabalho coletivo. (Diário de Campo, 7/8/2019).

Observamos, no esforço das professoras em viajar para outra cidade, com recursos próprios (o processo de financiamento de viagens para fins de formação foi negado às professoras pela FME), a busca de maior participação nas práticas da escola. Isso demonstra o engajamento (WENGER, 2008) das educadoras para aprenderem mais sobre Tarsila, envolvendo-se tanto com o estudo que se dispuseram a viajar para São Paulo. No trecho anterior, podemos notar, na fala da professora, o envolvimento individual e coletivo das docentes. Tal movimento corrobora as palavras de Matos (1999, p. 71) quando aponta que “[...] a ideia de uma comunidade de prática implica participação num sistema de atividades sobre o qual os participantes partilham compreensões acerca do que estão a fazer e do que isso significa para suas vidas e as suas comunidades próprias”. O fato de a professora Karen mencionar que “[...] a cultura da nossa equipe de profissionais é acreditar nas possibilidades de cada um para enriquecer nosso trabalho coletivo” (Diário de Campo, 7/8/2019) demonstra, mais uma vez, o engajamento mútuo dos membros da escola em se comprometerem no estudo e nas atividades em torno do Projeto Anual, criando laços de responsabilidade entre elas. Além disso, a Professora Karen fala de um “investimento pessoal” que foi despertado pelo fato de as professoras estarem envolvidas com o projeto “Tarsila Amaral”.

Durante as observações, ocorreram algumas reuniões em que as próprias professoras da escola coordenaram o encontro, como, por exemplo, a de avaliação sobre a visita que as professoras fizeram à Casa Roberto Marinho em 30 de julho de 2019 para conhecerem a exposição “Djanira – A memória do seu povo”, e a confraternização proposta por elas, na Confeitaria Colombo, no centro do Rio de Janeiro,

na saída da exposição. Com a confraternização, realizou-se a reunião de avaliação e de planejamento, pois as falas seguiam o curso de um diálogo, porém cada professora avaliava e propunha outras rotas e possibilidades de formação dentro desse formato até então inusitado para algumas.

Após uma formação dada pelo Professor Jorge a respeito do Movimento Modernista no Brasil, em 11 de setembro de 2019, encontramos, na fala das Professoras Arlene e Ana Beatriz e do Professor Jorge, a importância dada a essas formações como partilha de conhecimentos entre os membros da escola. Ainda que não ocorresse consenso quanto ao entendimento das informações, foi possível debater o tema para exposição e esclarecimento das dúvidas.

Professora Arlene: [...] vocês gostaram da formação feita pelo Professor Jorge? É que eu fui para casa pensando sobre o que eu ouvi e fiquei muito incomodada e queria dividir com outras pessoas. [...] não estou convencida de que aqueles pintores famosos eram únicos em suas épocas. [...] deviam existir outros que não apareceram, que não ficaram famosos, mas deviam ser tão bons ou mais do que esses.

Professora Ana Beatriz: O que importa é que esses pintores romperam com padrões clássicos. Suas obras representam engajamento social. Para mim, é isso.

Professor Jorge: Existe também a genialidade individual de determinados artistas e que não é todo dia que nasce um Van Gogh com a percepção de luz que ele desenvolveu. [...] É ótimo ficar com inquietações. [...] é bom trazer para o grupo nossas dúvidas. (Diário de Campo, 12/09/2019).

Em outra observação, a respeito da formação sobre produção textual feita pela Professora Bruna, uma participante apontou que “[...] algumas formações foram dadas pela profissional que ocupa a sala ao lado da minha. O valor que tiveram pra mim os saberes dos meus parceiros” (Professora Lúcia, Diário de Campo, 18/09/2019). Nessa fala, podemos notar o reconhecimento que a Professora Lúcia teve pelos saberes da Professora Bruna, sua colega de trabalho, por ter realizado uma formação para

todos na escola. Bruna, ao compartilhar seus saberes, por ter mais experiência profissional, dividiu com as outras professoras seu conhecimento sobre produção textual. Podemos notar, com isso, que a formação da escola se desenvolve no próprio espaço da profissão, tendo o objetivo de compreender e melhorar o trabalho das professoras, ao mesmo tempo em que se reconhece a função formadora da docente. Essa troca de experiências e o compartilhamento de saberes fortalecem as escolas como territórios de formação mútua e reafirmam os papéis simultâneos das professoras, de ensinar e de aprender. Ilustramos essa troca com o trecho que segue, de fala da Professora Lúcia:

Como foi também o caso da formação dada pelo Professor Jorge, que também trabalha nesta escola. A gente aprendeu com a gente mesmo. Nós temos muito a contribuir com as práticas umas das outras. Tudo que aprendemos nessas formações serve para várias matérias. E até para a gente mesmo. (Diário de Campo, 18/09/2019).

Ao dizer que “a gente aprendeu com a gente mesmo”, a Professora Lúcia confirma que não havia hierarquia nas formações, mas que, ao participarem dos encontros, todos aprendiam uns com os outros. Isso é reafirmado com a menção à “formação dada pelo Professor Jorge” na escola em que ele atuava, o que significa que, em seus encontros, eles partilhavam interesses conjuntos, se envolviam em aprendizagens coletivas e criavam laços (WENGER, 2011). Ainda em relação ao trecho anterior, a fala “até para a gente mesmo” significa que havia um engajamento em aprender no sentido do termo “integralmente”, não só para desenvolver o projeto, mas também para a vida pessoal de cada um, nos aspectos emocional, cognitivo, estético, cultural e intelectual.

### Terceira categoria de análise: o repertório compartilhado por meio dos projetos

O repertório compartilhado refere-se aos recursos materiais e sociais que são criados,

adaptados ou incorporados pelos membros da comunidade por meio da participação. De acordo com Wenger (2011, p. 83, tradução nossa), “[...] as rotinas, palavras, ferramentas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos” fazem parte do repertório compartilhado de uma Comunidade de Prática. Nesse sentido, destacamos um trecho de uma conversa entre as Professoras Luíza (recém-chegada à escola), Karen, Denise e Geovana, que exemplifica o repertório de ações e de rotinas construídas na escola:

Professora Karen: É assim, Luíza, que nós vamos trabalhar: parceria. Você não tem obrigação de fazer o cenário, tudo (da peça de teatro) sozinha. A gente já se dividindo por turma, acho que vai ser um bom trabalho coletivo.

Professora Denise: Agora, olha só, Luíza, os adultos também, tá? Nós fizemos um mega painel em outro projeto, Portinari [em 2014] nessa sala aqui. Todo mundo contribuiu, todo mundo ajudou. Chegavam na hora, depois do almoço, as meninas da cozinha se sentavam aqui e pintavam um pouco.

Professora Geovana: Costuraram, lembram? Em todos os projetos tem isso agora. Já acostumamos. [...]. Virou rotina nos projetos todos: cortar, costurar, pintar... Quem não sabe, aprende.

Professora Karen: E a ideia da gente discutir junto aqui é exatamente essa. Não é assim: eu vou fazer minha parte... É a gente fazer um trabalho que articule, que converse. [...]. Já temos experiência nisso.

Apresentar as obras (dos artistas) é sempre importante, a gente sempre viu assim: que é uma possibilidade de alargamento cultural pra comunidade. A gente percebe aqui que quantas famílias tiveram acesso a artistas, a obras, essas coisas... através dos projetos desenvolvidos na escola. Então, se a gente puder ampliar, a gente tá mostrando, tá alargando, tá compartilhando. (Diário de Campo, 07/08/2019).

Nesses diálogos, observamos que, ao falarem a respeito das práticas efetuadas ao longo dos projetos, as professoras apresentam um repertório próprio de ações e de rotinas que estão consolidadas em suas práticas, como, por exemplo, “o trabalho coletivo” mencionado

pela Professora Karen e pela Professora Denise: “Todo mundo contribuiu, todo mundo ajudou”.

Elas compartilharam o que fazem com a Professora Luíza, ao mesmo tempo em que constroem soluções para problemas recorrentes. Nesse caso, a construção de cenários e de montagem de painéis durante os projetos, com a experiência acumulada das maneiras de como proceder, tornaram-se parte do repertório de “modos de fazer” que já podem ser compartilhados pelas professoras. As docentes também reconheceram, nas práticas dos projetos, uma possibilidade de compartilhar o repertório sobre os artistas e sua arte, não apenas entre as profissionais da escola e os alunos, mas também com as famílias da comunidade escolar.

Nessa direção, observamos um episódio ocorrido no refeitório da escola, na hora do almoço das turmas dos 1<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental: a aluna Helena chamou a Professora Geovana e disse: “Estou comendo o Carnaval em Madureira, o Sol Poente, A Negra e o Abaporu”. Enquanto falava, a aluna ia mostrando com o garfo o arroz, em referência à tela “Carnaval em Madureira”, a cenoura cortada em círculos em referência à tela “Sol Poente”, o feijão significando a tela “A Negra” e o frango o “Abaporu”. Nessa cena, ficam evidentes a apropriação e o compartilhamento do repertório do projeto sobre a artista Tarsila do Amaral feitos pela aluna. Helena demonstrou conhecer as telas da artista, sendo capaz de levá-las para um outro cenário, o prato de comida, identificando as cores e os elementos que compõem as telas, fazendo um paralelo com os ingredientes de sua refeição, por meio de inferências que ela colocou em prática no momento de compartilhar seu repertório adquirido durante o projeto.

Este é um exemplo de como o trabalho proposto na escola oportuniza aos alunos uma apropriação de repertórios inerentes aos projetos, que serão compartilhados entre todos os envolvidos nesse processo. Reafirma-se, assim, o que está previsto no PPP da escola quanto a um dos princípios que orientam o trabalho pedagógico da escola: a garantia “[...]”

de elaboração e execução da ação pedagógica através de projetos de trabalho, considerando a participação e produção de conhecimento como circular, integrada e dinâmica” (PPP da escola pesquisada, 2017, p. 5).

Nesse relato, podemos observar que a aluna construiu e compartilhou o conhecimento por meio do projeto estudado, experimentado e vivenciado por ela em conjunto a todos os envolvidos na escola. Notamos que a arte não é apenas um elemento contemplativo na escola, mas passa a ser um componente integrador do desenvolvimento das potencialidades humanas, como analisamos no PPP da escola de Educação Integral em Tempo Integral observada. Constatamos uma semelhança com a proposta de Cavaliere (2007), para quem a escola de tempo integral é o lugar de construção e de disseminação de conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, capaz de sistematizá-los em um processo de escolarização. Nas palavras da autora: “O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos [...]. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Observamos, nessa escola de Educação Integral em Tempo Integral, com o exemplo da aluna Helena, que os estudantes estão se apropriando de repertórios culturais, aprofundando seus conhecimentos em vários momentos, até mesmo conversas informais no refeitório com as professoras e os colegas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos, aqui, as questões norteadoras deste estudo: Quais aprendizagens as participantes construíram coletivamente na escola de Educação Integral em Tempo Integral? A formação na escola se constitui em uma Comunidade de Prática? Concluímos que a formação continuada desenvolvida na escola se aproxima das características de uma Comunidade de

Prática, porque percebemos o compromisso na construção e na execução dos Projetos Instituintes Anuais escolhidos democraticamente por todos os envolvidos.

Nessa escola, as educadoras não ficaram presas às determinações da BNCC; ao contrário, os estudos e os projetos propiciaram a ampliação do repertório cultural, estético, musical e de conhecimentos dos estudantes e das professoras, evidenciada nas categorias apresentadas anteriormente. Há, portanto, uma busca pelo desenvolvimento integral de todos, de modo a oportunizar atividades que integrassem, nos processos de aprendizagem, os aspectos cognitivos, estéticos, corporais e afetivos, distanciando-se de uma proposta educativa que focasse somente em conteúdos da BNCC ou no desempenho dos estudantes. Ressaltamos que a escola não deixou de cumprir os conteúdos e as regras legislativas, principalmente por ser uma escola municipal e pelo compromisso junto aos estudantes de ensinar de acordo com a proposta legal.

Constatamos, neste estudo, uma característica da educação integral defendida por Ribeiro (2018) no que se refere à organização dos conteúdos não ficar restrita aos aspectos cognitivos, mas abranger também uma formação continuada na escola que atende às necessidades dos envolvidos, articulada ao fazer docente. A ampliação do tempo (das 8 horas às 17 horas) é utilizada para desenvolver atividades que propiciem aos estudantes e às professoras formação “integral”, envolvendo a multidimensionalidade dos seres humanos.

Outra característica das formações nessa escola é que todas as participantes compartilhavam os saberes e os conhecimentos umas com as outras. Elas se distanciavam de uma lógica competitiva tão recorrente nas políticas educativas, que busca criar um clima de disputa e de separação no trabalho das escolas. Percebemos, nessa escola, que as educadoras na formação continuada negociam os projetos e as atividades em coletivo: “todo mundo contribui, todo mundo ajudou”.

Reconhecemos, nesta pesquisa, o processo de autoria e de produção de conhecimentos demonstradas na escolha dos projetos e na elaboração dos planos anuais, assim como a valorização das culturas popular e erudita, viabilizando o acesso ao que se produz socialmente, evidenciado nos projetos desenvolvidos. Observamos que a cultura e a arte passaram a ser o eixo orientador das ações pedagógicas, provocando nas educadoras a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito das personagens dos projetos, como também a de reinventar as formações continuadas, que não se limitaram à transmissão de conteúdos conceituais. As formações extrapolaram os muros da escola, passando a ocorrer nos museus, nas bibliotecas, nos musicais e em outros espaços. Notamos que a proposta educativa se aproxima da “educação com a arte”, que foi se construindo no planejamento e na execução dos Projetos Instituintes Anuais – uma construção em autoria conjunta, sem deixar de ensinar as diversas áreas do conhecimento.

Enfim, concluímos que a escola pesquisada é uma Comunidade de Prática que reinventa a maneira de realizar as formações na construção de um empreendimento conjunto em torno de uma Educação Integral em Tempo Integral por meio dos projetos anuais. O que favoreceu essas reinvenções na formação continuada e na proposta educativa foi o compromisso de todas em torno de um empreendimento conjunto na negociação, na elaboração e na execução dos projetos e dos planos de ação. Nessa acepção, o conceito de Comunidade de Prática foi fundamental para analisarmos a característica da formação continuada desenvolvida nessa escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220>

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela. (org.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 133-146.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Tempo em uma instituição moderna: a escola. In: SCHWARTZ,

- Cleonara Maria *et al.* (orgs.). **Desafios da educação básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007. v.1, p. 27-37.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.
- MATOS, João Filipe. Aprendizagem e prática social: Contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem da matemática escolar. In: PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. (orgs.). **Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália**. Actas da Escola de Verão. Lisboa: SEM-SPCE, 1999. p. 65-92.
- MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2218>
- MAURÍCIO, Lúcia Veloso *et al.* Capacitação dos profissionais da educação. In: RIBEIRO, DARCY. **Carta 15**: o novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995. p. 183-192.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2219>
- NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 01/2013. **Diário Oficial do Município de Niterói**, 16 fev. 2013.
- RIBEIRO, Darcy. A valorização do magistério. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (org.). **Darcy Ribeiro – Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018, p. 84-100.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/uma.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5)
- WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. 18. ed. New York: Cambridge University, 2008.
- WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2011.
- WENGER, Etienne. **Toward a theory of cultural transparency**: elements of a social discourse of the visible and the invisible. 1990. 209 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of California, Irvine, 1990. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/1s31f7wf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Recebido em: 28/11/2022  
Aprovado em: 07/03/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Estudios



# O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: UM PANORAMA DAS PESQUISAS NACIONAIS

*Débora Luana Kurz\**

*Universidade Luterana do Brasil*

<https://orcid.org/0000-0002-8790-5376>

*Everton Bedin\*\**

*Universidade Federal do Paraná*

<https://orcid.org/0000-0002-5636-0908>

## RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade analisar e discutir as contribuições de teses e dissertações sobre o ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) no espaço-tempo de 2009 a 2019. Considerando o caráter qualitativo deste estudo, adotou-se como abordagem metodológica o Estado do Conhecimento, no intuito de elucidar as pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A partir dos descritores estabelecidos, selecionou-se 55 trabalhos, os quais foram analisados em conformidade à Análise de Conteúdo e classificados em 4 categorias. As pesquisas socializadas neste estudo evidenciam uma série de contribuições para o ensino de Ciências da Natureza no ciclo escolar supracitado, bem como um consenso em relação a sua importância neste nível de ensino, frisando a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento dos estudantes para propiciar subsídios à formalização e à sistematização do conhecimento científico. Em relação às vertentes relacionadas ao ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do EF, foram encontradas as categorias Formação de Professores, Propostas Pedagógicas, Pesquisas Teóricas e Outros, nas quais se apresentam diferentes pesquisas que fundamentam a valorização deste ensino no início do processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Anos iniciais. Ensino de Ciências. Formação de professores. Propostas pedagógicas.

## ABSTRACT

### SCIENCE TEACHING IN THE EARLY YEARS: A PANORAMA OF NATIONAL RESEARCH

This research aims to analyze and discuss the contributions of theses and dissertations on the teaching of Natural Sciences in the early years of Elementary

\* Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática (ULBRA). Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [deboraluana@unisc.br](mailto:deboraluana@unisc.br)

\*\* Doutor em Educação em Ciências (UFPR). Professor no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [Bedin.everton@gmail.com](mailto:Bedin.everton@gmail.com)

Education (PE) in the space-time from 2009 to 2019. Considering the qualitative character of this study, it was adopted as methodological approach the State of Knowledge, in order to elucidate the research available in the CAPES Thesis and Dissertations Catalog. From the established descriptors, 55 works were selected, which were analyzed in accordance with Content Analysis and classified into 4 categories. The researches socialized in this study show a series of contributions to the teaching of Natural Sciences PE, as well as a consensus regarding its importance at this level of education, emphasizing the need to understand the development process of students, to provide subsidies for formalization and the systematization of scientific knowledge. Regarding the aspects related to the teaching of Natural Sciences in the early years of PE, the categories Teacher Training, Pedagogical Proposals, Theoretical Research, and Others were found, that present different researches that support the appreciation of this teaching at the beginning of the schooling process.

**Keywords:** Early Years. Science teaching. Teacher training. Pedagogical proposals.

## RESUMEN

### ENSEÑANZA DE CIENCIAS EN LOS PRIMEROS AÑOS: UNA VISIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN NACIONAL

Esta investigación tiene como objetivo analizar y discutir las contribuciones de tesis y disertaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en los primeros años de la Educación Primaria (PE) en el espacio-tiempo de 2009 a 2019. Considerando el carácter cualitativo de este estudio, se adoptó como enfoque metodológico del estado del conocimiento, para dilucidar la investigación disponible en el Catálogo de Tesis y Disertaciones CAPES. De los descriptors establecidos, se seleccionaron 55 obras, que se analizaron de acuerdo con el Análisis de Contenido y se clasificaron en 4 categorías. Las investigaciones socializadas en este estudio muestran una serie de contribuciones a la enseñanza de Ciencias Naturales EF, así como un consenso sobre su importancia en este nivel de educación, enfatizando la necesidad de comprender el proceso de desarrollo de los estudiantes, para proporcionar subsidios para la formalización y la sistematización del conocimiento científico. En cuanto a los aspectos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Naturales en los primeros años de la EF, se encontraron las categorías Formación Docente, Propuestas Pedagógicas, Investigación Teórica y Otras, en el que se presentan diferentes estudios que sustentan la valorización de esta enseñanza al inicio del proceso de escolarización.

**Palabras clave:** Primeros años. Enseñanza de las ciencias. Formación de profesores. Propuestas pedagógicas.

## Introdução<sup>1</sup>

O ensino de Ciências da Natureza, consoante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem o compromisso de desenvolver no estudante a capacidade de atuação no e sobre o mundo, mediante a sua compreensão, bem como a de aspectos atrelados às suas transformações, embasados nos aportes teóricos e epistemológicos das Ciências (BRASIL, 2017). Além disso, dentre as suas principais finalidades, o ensino de Ciências da Natureza visa ao desenvolvimento crítico do sujeito, instigando-o ao exercício pleno da cidadania à luz dos princípios da sustentabilidade e do bem comum (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013). Neste viés, a escola, como instituição social, deve propiciar aos estudantes, por diferentes meios e processos, o diálogo sobre questões relativas à Ciência correlacionado a elementos que circundam a realidade do sujeito, de modo a lhe promover o acesso à cultura científica desde o início de seu processo de escolarização (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012; SOBREIRA, 2017; KURZ; BEDIN; GROENWALD, 2020).

Considerando que nos anos iniciais da escolarização os estudantes possuem contato com uma série de objetos, materiais e fenômenos que permeiam o seu cotidiano e a relação com seu entorno, Lorenzetti (2000) e Viecheneski (2013) ressaltam que, por mais que a criança, em diferentes momentos, tenha se defrontado com os conhecimentos científicos, a escola tem como compromisso sistematizar, ampliar e contextualizar estes saberes. Complementarmente, Lorenzetti e Delizoicov (2001) destacam que mesmo que o estudante ainda não possua apropriação da linguagem e da escrita, é imprescindível proporcionar-lhe o desenvolvimento do pensamento científico, uma vez que, por meio deste, o sujeito é capaz de atribuir significados aos símbolos, caracterizando-se como uma maneira de desenvolver a capaci-

dade de compreender o mundo, corroborando para a sua formação integral e para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, a sistematização e o desenvolvimento do conhecimento científico possibilitam ao estudante (re)construir percepções sobre o mundo, contribuindo para a sua interpretação e o seu entendimento sobre ele. Todavia, é importante se atentar a esse movimento, que se caracteriza como um processo gradativo, o qual evolui por meio das relações causais que estão associadas desde as propriedades dos materiais e suas transformações às questões relacionadas aos seres vivos e às características da Terra, do Sol, da Lua e outros corpos celestes (BRASIL, 2017). Esse processo envolve o uso de diferentes linguagens, seja pela oralidade, pela escrita ou pela ilustração, a fim de externalizar e representar a construção do conhecimento do estudante no que tange os aspectos natural, social e tecnológico (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; BRASIL, 2017).

Para tanto, é necessário adotar uma abordagem adequada e coerente com o nível de ensino, assim como é imprescindível compreender o processo de desenvolvimento cognitivo do estudante, a fim de lhe proporcionar subsídios para a formalização dos conhecimentos relativos às Ciências e para a construção de significados sobre estes à luz de sua vivência (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; SOBREIRA, 2017). Deve-se, ainda, promover ambientes de aprendizagem significativos e expressivos, nos quais o envolvimento e o posicionamento das crianças sejam contemplados (BRASIL, 2013). Maestrelli (2018), assim como Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012), relembra que é preciso priorizar no início do processo de escolarização do aluno a gradativa aproximação dele ao conhecimento científico, evidenciando suas relações com a sociedade e com o mundo.

Nesse contexto, Viecheneski e Carletto (2013) destacam que o professor, como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, deve explorar as possibilidades de ensino, fomentar o espírito investigativo e incitar

1 Durante a realização da pesquisa que deu origem a este texto, foram considerados os procedimentos éticos necessários à mesma, principalmente em relação a escrita, a discussão e a utilização de dados.

a curiosidade dos estudantes, de modo que consigam definir problemas, analisar hipóteses, socializar resultados, confrontar ideias, apontar conclusões e propor intervenções, corroborando para a construção do conhecimento científico e para a formação crítica do discente. Essa gradativa aproximação dos processos, práticas e procedimentos científicos corrobora para a construção sólida do conhecimento – um aspecto imprescindível à formação de sujeitos críticos e reflexivos – e para a construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2017). Entretanto, conforme apontado em pesquisas atreladas à temática, os professores de ciências têm apresentado dificuldades em promover ambientes desafiadores na abordagem dos objetos de conhecimento relativos a Ciências da Natureza (ROCHA; NETO, 2010; TOLENTINO-NETO; POSSEBON, 2013; BEDIN; DEL PINO, 2018; KURZ; BEDIN, 2019).

Frente a tais considerações, este estudo, alicerçado em uma revisão sistemática das publicações nacionais nos últimos 10 anos sobre a temática, buscou entender de que forma o ensino de Ciências da Natureza vem sendo desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), dando-se ênfase aos seguintes questionamentos: a) Quais são as regiões do Brasil que se destacam pela pesquisa em relação ao ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental? b) Quais são as principais vertentes de estudos relacionadas ao ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental? c) Quais são os principais resultados que emergem quando o ensino de Ciências é desenvolvido no início do processo de escolarização?

Diante de tais questionamentos, e considerando a importância do ensino de Ciências da Natureza no início da escolarização, este texto visa a apresentar e refletir sobre os resultados advindos da análise e da interpretação de teses e de dissertações desenvolvidas no espaço-tempo de 2009 a 2019, relacionadas a essa temática. Para tanto, julgou-se importante, ao longo da apresentação e da discussão dos

dados, reforçar, a partir das concepções e das perspectivas de investigadores da área específica, a importância do conhecimento científico para a formação do sujeito; logo, na parte condizente a esta etapa, apresentaram-se as contribuições das teses e das dissertações que abordam o ensino de Ciências da Natureza no início da escolarização de forma mais específica e sólida.

## Metodologia

A partir do objetivo e dos pressupostos apresentados, considerando uma Revisão Sistemática da Literatura, o Estado do Conhecimento foi adotado como abordagem metodológica desta pesquisa, pois essa se torna “importante na medida em que apresenta ao leitor um panorama sobre uma mesma temática, dando ênfase a um trabalho como referencial” (BEDIN, 2015, p. 70). De outra forma, a escolha por esta técnica deriva da concepção de que por meio do Estado do Conhecimento é possível sistematizar os dados em relação à produção acadêmica em um espaço-tempo específico, emergindo panoramas gerais acerca de um determinado tópico. Assim, entende-se que tais procedimentos “agregam condições e sabedoria na compreensão do conhecimento sobre determinado tema, em determinado período de tempo e, conseqüentemente, suas sistematizações e análises” (BEDIN, 2015, p. 71).

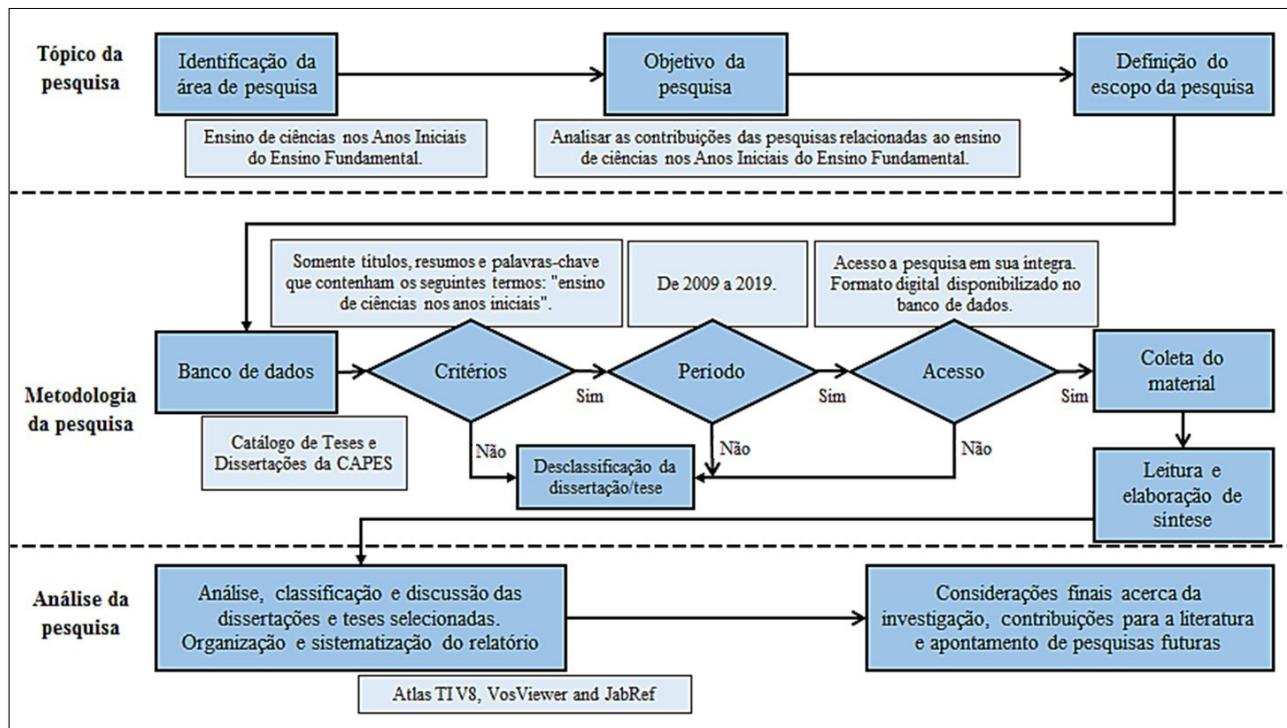
Neste caso, o método Estado do Conhecimento, de acordo com Machado (2017) e Cavalcanti (2016), tem como finalidade mapear e discutir a produção científica em um determinado tempo, identificando as tendências, ênfases e escolhas teóricas e metodológicas, sendo crucial uma discussão para a sustentação das reflexões em relação à pesquisa, assim como para nortear suas ações frente aos questionamentos e aos objetivos estabelecidos. Isto é, Haddad (2002, p. 9) afirma que estes estudos possibilitam, “num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais re-

sultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras”.

Portanto, este método contempla estudos com o intuito de analisar e compreender determinados conhecimentos que se delimitam em um campo de estudo, tempo e espaço, a

fim de sistematizar os tópicos de pesquisas desenvolvidas, bem como destacar pontos que ainda necessitam ser explorados, evidenciando a relevância e a contribuição da pesquisa para a sociedade. Desse modo, Mattana (2018), em concordância com Palanch e Freitas (2015), elenca elementos que contribuem para essa modalidade de pesquisa, conforme a Figura 1.

**Figura 1:** Descrição das etapas realizadas na revisão para o Estado do Conhecimento.



Fonte: Autores da pesquisa, 2020.

À luz da Figura 1, observa-se que, após a definição do tópico e dos objetivos da pesquisa, foram traçados os descritores que determinaram o escopo da investigação. Em seguida, indicou-se o banco de dados a ser utilizado e procedeu-se à seleção dos materiais que compõem o corpus de estudo, atendendo os critérios estipulados para a busca. Sucessivamente, realizou-se a coleta do material de pesquisa, a leitura das produções, a elaboração de sínteses preliminares de cada obra e a sistematização do relatório dos resumos, destacando-se as tendências sobre o respectivo tópico, para, então, pontuar as considerações sobre o mesmo.

Portanto, considerando-se a Figura 1, a pesquisa tem como tópico o ensino de Ciências nos

anos iniciais do EF e, dentre as principais finalidades, busca-se analisar as contribuições de estudos relacionados a essa temática. Quanto à definição dos descritores da pesquisa, o Estado do Conhecimento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como requisito o termo “ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, o qual devia obrigatoriamente constar no título, no resumo ou nas palavras-chave da pesquisa. Desta forma, contemplou-se todas as áreas do conhecimento, delimitando-se apenas o período de investigações, considerando as pesquisas realizadas de 2009 a 2019. Após este processo, foram selecionadas somente as pesquisas que estavam disponíveis em arquivo digital, de modo que a análise pudesse ser reali-

zada. Posteriormente, foi realizada a leitura do texto na íntegra e a elaboração de um resumo, mencionando o problema e o objetivo geral, assim como informações sobre o universo da pesquisa e a população, dando-se ênfase aos principais resultados.

Dando prosseguimento às atividades, realizou-se a análise, a categorização e a discussão das sínteses. Com vistas à perspectiva qualitativa da pesquisa, analisou-se o conteúdo à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), com base nos três aspectos cronológicos: i) *pré-análise*: a qual consiste na etapa de organização da análise e, portanto, na escolha dos documentos, na formulação de objetivos e hipóteses e na proposição de indicadores; ii) *exploração do material*: etapa em que se realizam as operações de codificação e decomposição; e iii) *tratamento de dados*: que se refere a inferência e a interpretação dos dados (BARDIN, 2016). Para tanto, utilizou-se o *software* Atlas.ti, pois, de acordo com Forte et al. (2017) e Corbin (2017), é uma ferramenta utilizada para a análise qualitativa de dados. Este *software* analisa e articula abordagens teóricas e metodológicas, a fim de (re)criar unidades de análise, reduzir dados e elaborar categorias a partir de suas propriedades em diferentes etapas de investigação, para ressaltar as contribuições e destacar os pontos que necessitam de estudos.

Neste contexto, foram elencadas quatro categorias que nortearam o processo de análise do estudo, sendo elas “propostas pedagógicas”, “formação inicial e continuada de professores”, “pesquisas teóricas” e “outros estudos”. A escolha das categorias é relevante enquanto promove a discussão de questões importantes em um contexto educacional, visto que propõe a análise e o debate de ações pedagógicas, estratégias e metodologias de ensino que contribuem para os processos de ensino e aprendizagem. Em simultâneo, propõe a discussão sobre a necessidade de fomento da formação inicial e continuada de professores, a fim de subsidiar a prática cotidiana e as complexas demandas que permeiam a sociedade do século XXI.

No que tange às pesquisas de natureza teórica, estas se referem ao estudo do currículo, análises da perspectiva histórica do ensino de ciências, a questão da inclusão de estudantes com deficiência e outros temas. A categoria “outros estudos” permitiu a discussão de temas relevantes que, apesar de não se enquadrarem necessariamente nas outras categorias, ainda são importantes em um contexto de educação. Por fim, essas categorias permitiram uma abordagem abrangente e multidisciplinar na discussão e no aprimoramento do ensino de Ciências, sendo possível explorar diferentes áreas de pesquisa e reflexão.

## Resultados e discussão

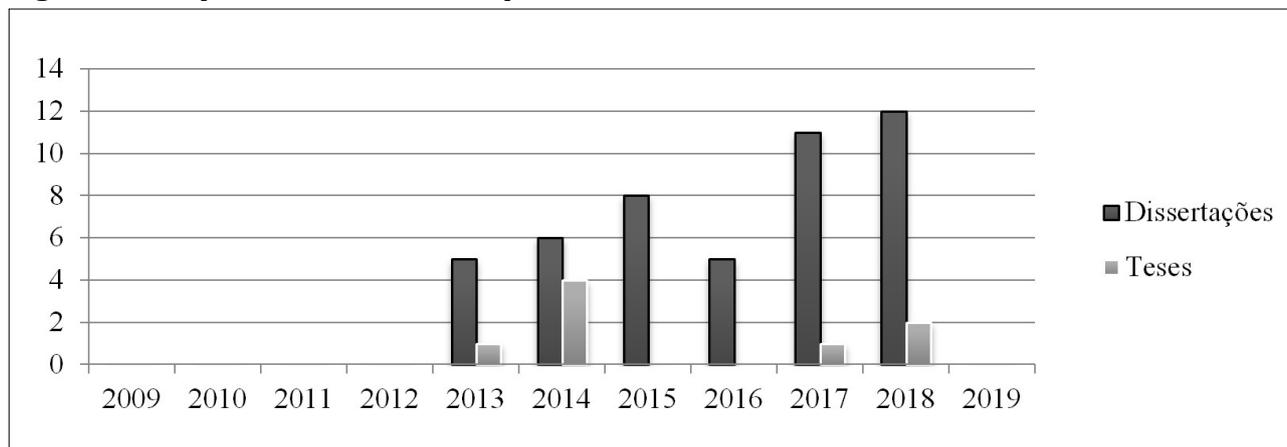
Considerando o objetivo da pesquisa, em consonância com os pressupostos do método Estado do Conhecimento, analisaram-se as contribuições dos estudos relacionados ao ensino de Ciências no EF I, em um respectivo espaço-tempo de 10 anos, a fim de identificar os principais resultados e abordagens, assim como pontuar as lacunas que necessitam ser exploradas. A partir da visitação ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas 87 pesquisas desenvolvidas, considerando a expressão “ensino de Ciências nos anos iniciais”. Dessas, 86 atendiam ao segundo requisito, o qual se referia a estudos desenvolvidos entre os anos de 2009 e 2019. Como último descritor da pesquisa, desconsideraram-se tanto os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira quanto aqueles disponíveis somente na biblioteca depositária, ou seja, aqueles que não estão disponíveis em meio digital, restando 55 trabalhos.

A partir do mapeamento das produções acadêmicas, o corpus da investigação aqui descrita é composto pelas 55 pesquisas selecionadas. Desse total, têm-se 47 dissertações e 8 teses desenvolvidas no respectivo período, conforme especificado na Figura 2. Nesta, percebe-se que entre 2009 e 2012 não há estudos que atendam aos descritores estabelecidos na busca. Ou seja, do corpus da pesquisa estabelecido

no espaço-tempo delimitado para o Estado do Conhecimento, identificou-se a produção de trabalhos com o fio condutor a partir do ano de 2013. Além disso, conforme a Figura 2, percebe-se um aumento significativo de pesquisas de mestrado desenvolvidas a partir de tal época,

o que não ocorre ao se analisar as teses produzidas. Em relação ao ano de 2019, quando a presente pesquisa foi desenvolvida, supõe-se que as pesquisas ainda estavam em fase de desenvolvimento e, portanto, não se encontrou publicações até o término deste estudo.

**Figura 2** – Pesquisas realizadas nos respectivos anos.

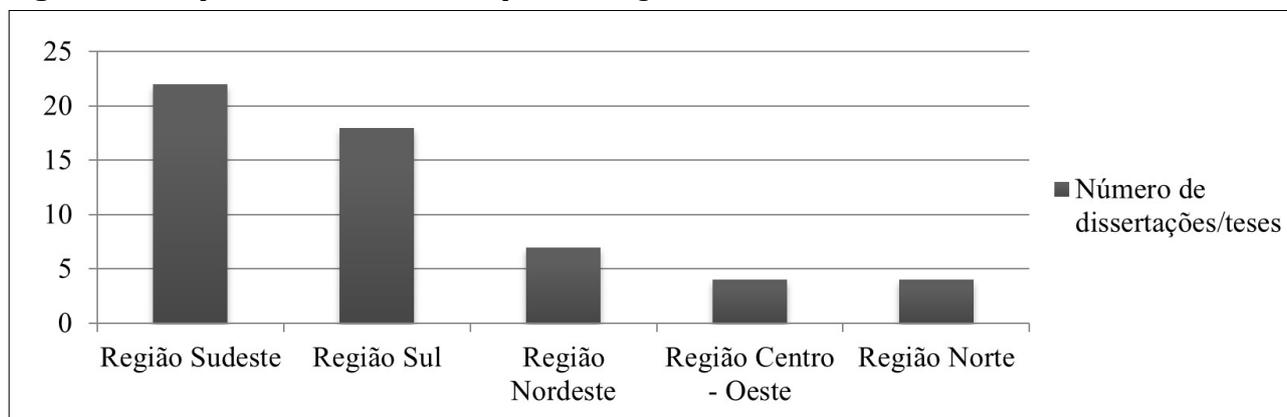


**Fonte:** Autores da pesquisa, 2020.

A partir da análise da Figura 3, contata-se que foram desenvolvidas na região Sudeste 22 pesquisas, das quais 10 se concentraram no Estado de São Paulo. Na região Sul, foram desenvolvidos 18 estudos, com destaque ao estado do Paraná. Na sequência, apresenta-se a região Nordeste com 7 pesquisas, sendo a Bahia referência regional em estudos deste gênero. Por fim, tem-se apenas 04 trabalhos desenvolvidos tanto na região Centro-Oeste, com notoriedade ao Estado de Goiás, quanto no Estado do Pará, representante da região Norte do Brasil.

Neste sentido, é evidente que a região Sudeste se destaca em relação à produção científica de pesquisas desta temática no país. Supõe-se que este fato esteja diretamente relacionado aos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior 2016, que indicam que a região Sudeste concentra aproximadamente 42,5% das Instituições de Ensino Superior do país. Além disso, há uma série de particularidades históricas, econômicas e socioculturais que contribuem para essa maior produção na região; logo, estes fatores possibilitam uma produção mais abrangente nesta região brasileira.

**Figura 3** – Pesquisas realizadas nas respectivas regiões.

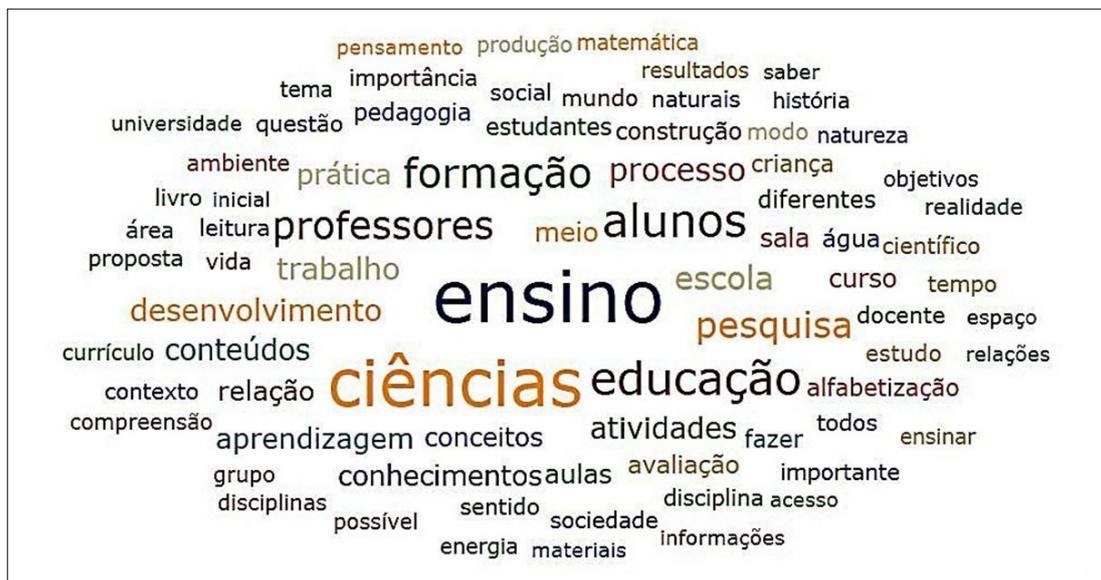


**Fonte:** Autores da pesquisa, 2020.

Após a identificação da produção por região do corpus da pesquisa, utilizou-se como ferramenta de apoio para análise qualitativa das pesquisas o software *Atlas.ti*, a partir do qual se elaborou uma nuvem de palavras,

sendo esta composta por agrupamentos de termos em função de sua frequência e de sua densidade nas pesquisas investigadas. A referida nuvem de palavras é apresentada na Figura 4.

**Figura 4** – Nuvem de palavras referente às palavras-chave do corpus da pesquisa



Fonte: Autores da pesquisa, 2020.

Por meio deste método, as palavras são agrupadas graficamente em função da sua frequência na área correspondente ao centro da nuvem de palavras, proporcionando facilmente a identificação das palavras-chave do corpus de investigação. Isto é, as palavras com maior frequência de aparecimentos nas pesquisas são posicionadas no centro da nuvem e escritas em tamanho maior, sendo este diretamente proporcional ao número de ocorrências do termo nas pesquisas. Nesse contexto, as palavras-chave que obtiveram maior densidade e assiduidade nas 55 pesquisas analisadas são: “ensino”, “ciências”, “formação”, “professores”, “pesquisas”, “conteúdos”, “processo”, “aprendizagem” e “atividades”, entre outras que apresentaram uma frequência média. Portanto, todas as palavras expressas nesta técnica são pertinentes à temática, visto que apresentam uma ideia inicial das pesquisas relacionadas ao ensino de Ciências nos anos iniciais, as quais se supõe estarem pautadas na formação de professores, em atividades que visam aos

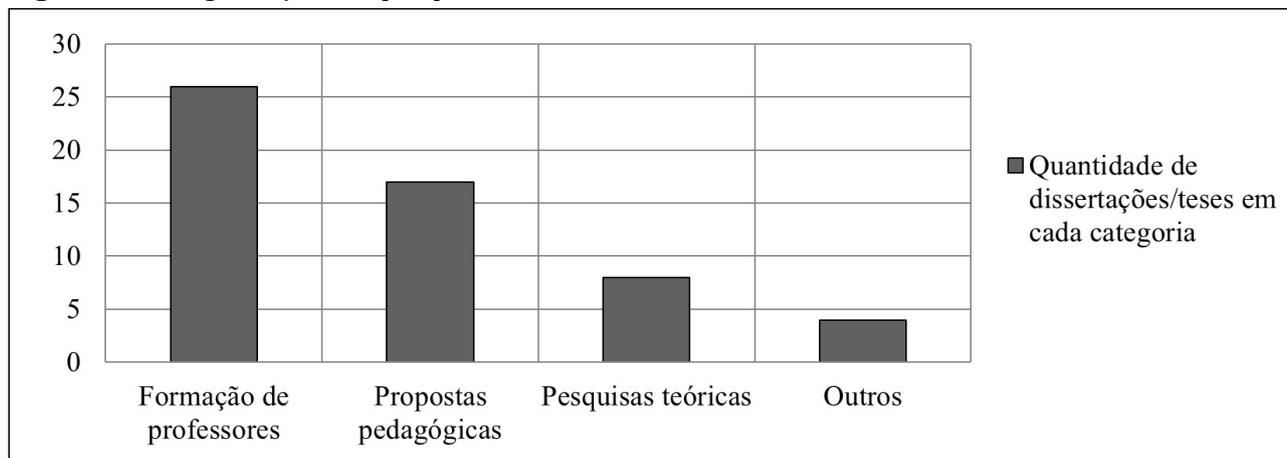
processos de ensino e aprendizagem e em pesquisas de modo geral, no intuito de entender as particularidades desta temática.

Ainda como supracitado, para a análise, a interpretação e a categorização das dissertações e teses examinadas à luz da qualificação teórica, optou-se por utilizar o método qualitativo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para isso, realizou-se a leitura dos resumos das respectivas pesquisas e, na sequência, a análise qualitativa dos dados, considerando tanto os significados atribuídos pelo pesquisador quanto as circunstâncias de produção de cada estudo para, ao término, emergir a categorização. Destaca-se, portanto, que as categorias emergiram a partir da leitura e da análise das pesquisas, bem como de sua articulação com a temática em investigação, permitindo a identificação de categorias mais amplas e transversais, capazes de englobar e integrar as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas presentes nas dissertações e teses analisadas.

Ao interpretar a Figura 5, pode-se observar a organização das pesquisas em quatro categorias: “formação de professores”, com 26 pesquisas desenvolvidas, “propostas pedagógicas”, com 17 estudos, “pesquisas teóricas”, somando 8 estudos, e “outros”, com 4 trabalhos. Res-

salta-se que uma mesma pesquisa pode estar vinculada a mais de uma categoria, uma vez que em sua amplitude, por meio da interpretação empírica do texto, perceberam-se expressivos desdobramentos e significados distantes uns dos outros.

**Figura 5** – Categorização das pesquisas.



Fonte: Autores da pesquisa, 2020.

Nesse contexto, como esta pesquisa contempla um número significativo de estudos, acredita-se ser importante explorar de forma expressiva e profunda as pesquisas selecionadas, considerando suas respectivas categorias, dando-se ênfase tanto à análise do conteúdo quanto ao contexto apresentado pelo respectivo autor. Portanto, na sequência, por meio de uma síntese de discussão sobre as 55 pesquisas analisadas, apresenta-se de forma sistematizada e específica as pesquisas mais relevantes em cada categoria, a fim de fundamentar e enriquecer a discussão.

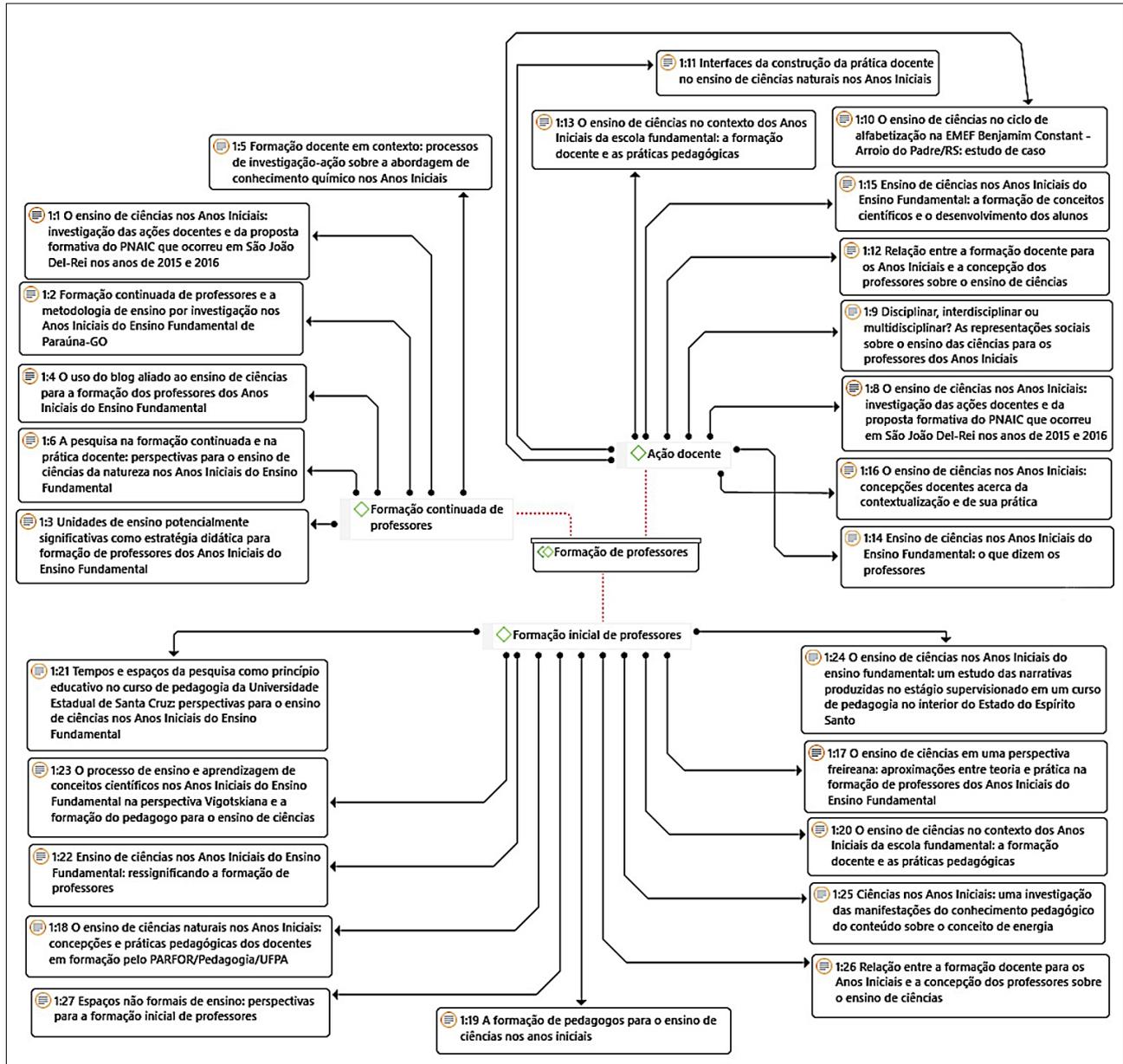
### Primeira Categoria: Formação de professores

Vinte e seis pesquisas, por propor uma investigação acerca da formação de professores, bem como de sua prática docente, se enquadram na categoria Formação de Professores. Nesse contexto, conforme representado pela Figura 6, as pesquisas foram agrupadas mediante as três seguintes perspectivas: Formação inicial de professores, Formação continuada de professores e Ação docente. Nesse

sentido, destaca-se que a análise das pesquisas selecionadas é fundamental para compreender as nuances da formação de professores e sua relação com a prática docente.

Em relação à Formação inicial de professores, os pesquisadores Bonelli (2014) e Guisso (2018) investigaram o estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Guisso (2018) analisou as abordagens metodológicas para o ensino de Ciências mobilizadas por acadêmicas e verificou que, mediante o uso das metodologias utilizadas durante o estágio, é possível promover um ensino de Ciências à luz da alfabetização científica. Em corroboração, Bonelli (2014) destaca que é possível desenvolver o ensino de Ciências visando à formação crítica do estudante, tanto na educação básica quanto no ensino superior, por meio da utilização de propostas pedagógicas que visam a fomentar o raciocínio, a curiosidade, a problematização e o trabalho colaborativo entre pares. Não diferente, Netto (2016) assevera que em tempos e espaços do curso de Pedagogia o uso da pesquisa permeia o princípio educativo em práticas pedagógicas investigativas no ensino de Ciências.

Figura 6 – Categorização da Formação de professores.



Fonte: Autores da pesquisa, 2020.

Em contrapartida, Silva (2014), ao investigar a formação inicial de pedagogos para o ensino de Ciências nas universidades estaduais do Paraná, identificou carências em relação à carga horária e abordagens de conhecimentos específicos no currículo, fato que também foi constatado por Oliveira (2014) nos cursos de graduação pelo PARFOR/UFPA. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de reflexão sobre os elementos que compõem o currículo da formação inicial dos professores que ensinam Ciências, de modo a corroborar para, além dos processos que envolvem a prática docente, as

disciplinas direcionadas à construção de conhecimentos relativos a Ciências (ROCHA; NETO, 2010). Nesse sentido, é necessário pensar sobre a reformulação nos cursos de formação docente, bem como a seleção dos professores formadores, de modo que estes profissionais tenham maior proximidade da área que lhes compete ensinar. Por conseguinte, Botelho (2017) e Muline (2018) apresentam uma análise sobre as matrizes curriculares de diferentes cursos de Pedagogia, enfatizando as relações entre a formação inicial, a prática pedagógica e a percepção docente sobre o ensino de Ciências.

Ademais, M. Rodrigues (2018) buscou analisar a concepção de acadêmicos da Licenciatura Integrada acerca da utilização de espaços não formais de ensino, bem como as contribuições dessa estratégia na formação dos sujeitos. Nesse contexto, o autor aponta alguns resultados que confirmam a ideia de que a utilização de espaços não formais de ensino, quando atrelados a temáticas regionais, caracteriza-se como uma estratégia didática para corroborar com os processos de ensino e aprendizagem, transcendendo aspectos decorrentes de práticas tradicionais de ensino. Semelhante, Epoglou (2013) investigou um grupo de pedagogas, mediante encontros periódicos, para entender como elas associam as ideias freireanas ao ensino de Ciências. Ao final da investigação, Epoglou evidenciou, em meio a uma concepção progressista acentuada, que a ação docente de forma reflexiva, responsável e autônoma pressupõe a compreensão do ensino de Ciências e seus aspectos social, intelectual, afetivo e político.

No que tange as especificidades da formação inicial de professores, Favretto (2018) procurou investigar as manifestações do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, ou seja, a capacidade da ação docente em abordar determinado conhecimento de forma que ele possa ser compreendido pelo discente. Em decorrência disto, caso o professor não tenha um repertório de conhecimentos específicos sobre determinado objeto de estudo, se evidencia um maior grau de dificuldade em desenvolver subsídios conceituais nos estudantes, acarretando obstáculos epistemológicos aos processos de ensino e aprendizagem. Não diferente, Souza (2013), em sua pesquisa, objetivou averiguar as bases epistemológicas que amparam a formação do pedagogo.

Nesse aporte, as investigações supracitadas buscam suprir lacunas referentes à formação inicial dos professores que ensinam Ciências, na medida em que compreendem que o caráter polivalente do processo formativo tende a implicar negativamente na ação docente para o ensino de Ciências (KURZ; BEDIN, 2019).

Afinal, a falta de compreensão dos objetos conhecimentos relativos a esta área, articulada a insegurança do professor quanto à abordagem de tais conhecimentos, tem implicações no planejamento docente e na elaboração de estratégias de ensino, bem como na contextualização do conteúdo com base nos elementos que circundam a realidade do estudante, na concepção em relação ao conhecimento científico e na compreensão de como deve ser desenvolvido no início do processo de escolarização (ROCHA; NETO, 2010). Ainda, os autores destacam a necessidade de atentar-se a tais aspectos, uma vez que estes influenciam nas concepções, na significância e no interesse sobre a construção do conhecimento científico por parte dos estudantes.

Todavia, no que diz respeito à Formação continuada de professores, Moreira (2015) ressalta que esta consiste em um processo permanente e substancial, visto que proporciona refletir sobre a prática, em busca de alternativas plausíveis para as demandas educacionais. Essa necessidade se torna ainda mais evidente quando se trata da formação continuada de professores dos anos iniciais, devido a questões atreladas tanto à ação docente quanto à necessidade de se apropriar de diferentes áreas do conhecimento, que são frequentemente abordadas de forma superficial durante a formação docente inicial. Em vista disso, ressalta-se a primordialidade de processos formativos, de modo que seja possível desenvolver um ensino de qualidade que contribua com a formação integral dos estudantes.

Em contrapartida, Blaszkó (2014), a partir de sua pesquisa, aponta indícios de que os cursos de formação continuada voltados para a temática têm apresentado pouca demanda e baixa eficácia para o aperfeiçoamento do corpo docente, em função da curta duração, da desconsideração da realidade escolar, da desarticulação entre teoria e prática e, dentre outros fatores, da contemplação de abordagens superficiais. Nesse contexto, entende-se que é preciso compreender que a formação

continuada não se refere apenas a um curso de formação, visto que envolve uma linha cronológica tanto de tempo quanto de eventos e fatos. Assim, entende-se que a formação continuada deve propiciar momentos de reflexão, discussão e trocas de saberes e experiências a fim de que seja possível compreender a ação docente e aprimorá-la constantemente.

Em suma, Lamêda (2018) destaca a necessidade de a formação continuada ser compreendida como um prolongamento da formação inicial, tendo como finalidade o aperfeiçoamento profissional e abrangendo tanto aspectos práticos como teóricos em relação ao respectivo contexto de atuação. Segundo Lamêda, a formação docente contínua é crucial para uma profissão que possui compromisso com a construção e a internalização de saberes à formação humana, principalmente em um período no qual ocorrem mudanças significativas nos currículos, na aquisição e na utilização das tecnologias em sala de aula, bem como se salientam os problemas socioeconômicos. Em consonância, as escolas vivenciam dois processos, o primeiro referente a reformulação, seja por inovações estruturais ou alternativas na gestão e mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas, e o segundo referente a gestão, em decorrência da mudança do perfil de aluno, que se transforma em função da assimilação de novos valores e impactos dos meios de informação que repercutem nas salas de aula.

Complementarmente, Moreira (2015) e Lamêda (2018) objetivam em suas pesquisas investigar e compreender como a formação continuada pode contribuir para o ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do EF. Para tanto, os autores mencionados propõem a estruturação de cursos de formação continuada atrelados ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), a implantação do programa de formação continuada de professores do Espaço Ciência InterAtiva (ECI), propostas de investigação-ação, blog educativo (como plataforma de cursos de extensão) e sistematização de Unidades de Ensino Poten-

cialmente Significativas (UEPS), com o intuito de subsidiar a ação docente.

Nessa linha, as pesquisas relacionadas à formação de professores com ênfase na Ação docente apontam concepções de que esta deve propiciar diversificação e inovação nas abordagens em sala de aula, bem como primar pelo envolvimento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de corroborar para a construção do conhecimento e da formação crítica do sujeito. Nesse sentido, Muline (2018) buscou identificar quais são as características necessárias para ser um bom professor, além de elencar estratégias para formar este docente a fim de que seja capaz de atender as demandas da sociedade. De maneira semelhante, Lobo (2018) observou e analisou a prática docente no que tange a formação de conceitos em Ciências, com base na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e na teoria do Ensino Desenvolvimental de Davíдов. Com o intuito de captar os sentidos dos termos disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, Gonçalves (2014) investigou a ação docente para identificar as representações sociais em relação ao ensino de Ciências à luz da Teoria das Representações Sociais na concepção de Moscovici.

Lamêda (2018) e Mota (2018) investigaram a ação docente a partir das metodologias utilizadas por professores nas abordagens de conhecimentos atrelados ao ensino de Ciências. Em outro viés, Silva (2013) buscou tecer relações entre a formação inicial, a ação docente e a concepção destes profissionais sobre o ensino de Ciências da Natureza. Por meio de um relato de como concebem e desenvolvem o processo de ensino a partir de práticas formativas, Silva (2015) apresenta uma reflexão acerca da interpretação que os professores realizam das orientações sobre o ensino de Ciências. Torres (2017) analisou as dúvidas e as dificuldades apresentadas pelos professores dos anos iniciais em relação à alfabetização científica, no intuito de elencar estratégias para fomentar o uso de diferentes táticas de ensino.

A partir destas pesquisas, as quais se relacionam direta e indiretamente a formação inicial e continuada de professores de Ciências, pode-se constatar que há um consenso em relação à importância de promover espaços propícios à (re)construção do conhecimento. Esses espaços permitiriam que os estudantes vivenciassem situações investigativas e tivessem a oportunidade de questionar, experimentar e socializar as suas ideias à luz da resignificação de saberes sociais aos conhecimentos científicos. Mediante tais elementos, seria possível propiciar momentos de reflexão para que os profissionais da educação possam dialogar sobre suas práticas e concepções frente aos processos de ensino e aprendizagem, de modo que possam resignificar seus saberes sobre o ensino de Ciências, a fim de que suas ações docentes possam propiciar a construção do conhecimento de forma potencialmente significativa por parte dos estudantes (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013; KURZ; BEDIN,

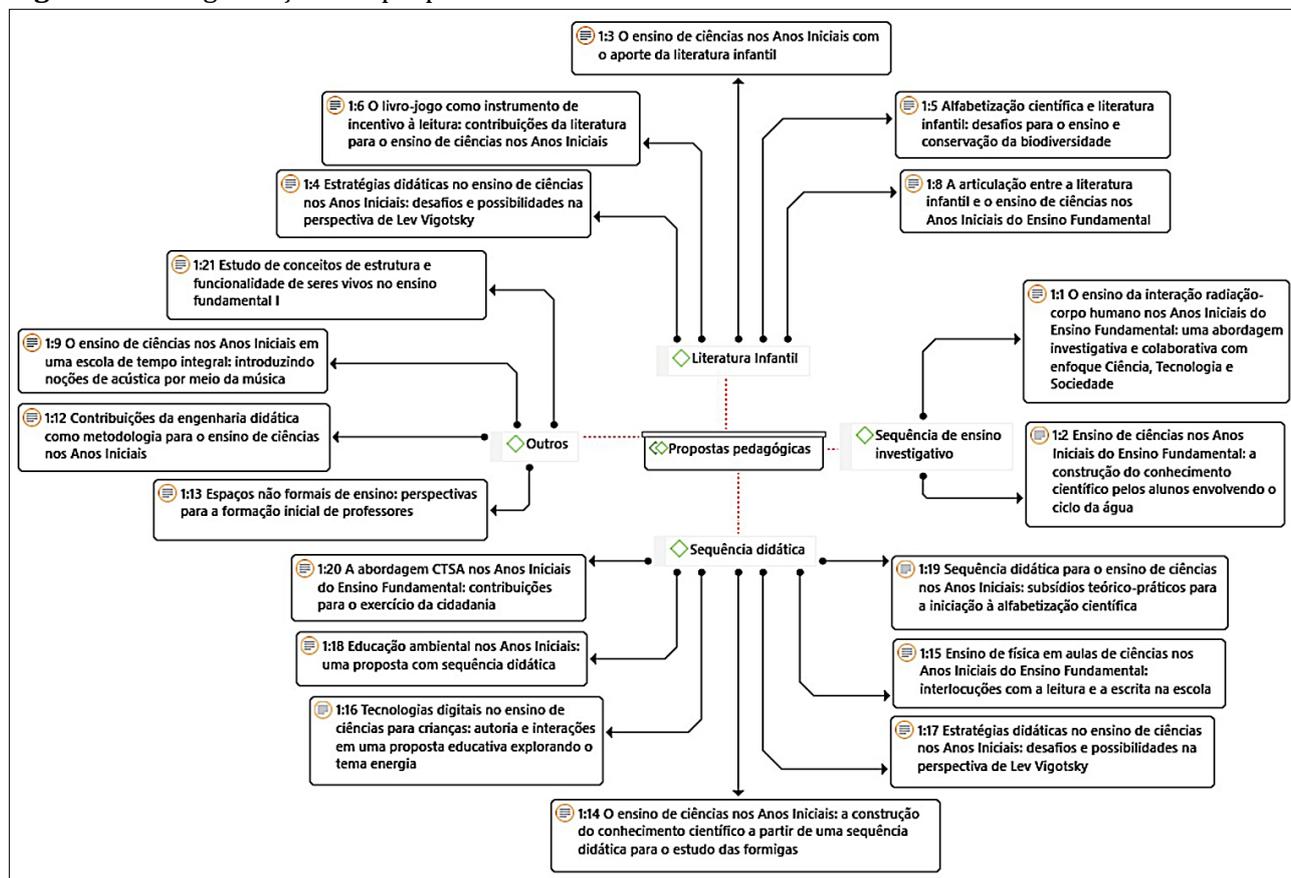
2019). É importante destacar que essa reflexão é especialmente relevante nos anos iniciais, visto que uma parte dos professores ainda compreende que as crianças dessa faixa etária não possuem condições de se apropriar dos saberes científicos (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012).

### Segunda Categoria: Propostas pedagógicas

Foram analisadas e sistematizadas dezessete pesquisas acerca de metodologias e propostas pedagógicas com o intuito de promover aprendizagens significativas e expressivas no ensino de Ciências da Natureza. Como se pode observar na Figura 7, essas pesquisas foram agrupadas em quatro categorias: Literatura Infantil, Sequência Didática, Sequências de Ensino Investigativo e Outros, identificadas a partir da análise dos trabalhos.

Em concordância com os pesquisadores Antloga (2014), Dentz (2018) e Pirôpo (2018),

Figura 7 – Categorização das propostas didáticas



Fonte: Autores da pesquisa, 2020.

destaca-se a articulação entre a literatura infantil e o ensino de Ciências, como uma possibilidade para os estudantes vivenciarem um processo de exploração e de descoberta do conhecimento científico. Assim, a abordagem contextualizada e interdisciplinar do objeto de estudo, a qual contempla elementos que permeiam o cotidiano do estudante, bem como o ambiente lúdico, reflexivo, dinâmico e instigante, fomentam o envolvimento do sujeito de forma ativa nos processos de ensino e aprendizagem, além de aperfeiçoar sua capacidade argumentativa a partir de relações entre a literatura e os conhecimentos científicos, evidenciando sua presença no cotidiano. Portanto, a literatura infantil embasada nos conhecimentos científicos contribui para o desenvolvimento da compreensão de mundo, no que tange o aspecto natural, social e tecnológico, contribuindo significativamente para a formação do discente e a promoção de sua capacidade como sujeito transformador de sua realidade.

Nascimento (2016) salienta que a sequência didática se caracteriza como um conjunto de atividades sistematizadas, que possuem um objetivo em comum, visando colaborar para os processos de ensino e aprendizagem. Esta metodologia, que tem como premissa a qualificação científica da formação do sujeito, engloba a utilização de uma série de recursos como a literatura infantil, tecnologias de informação e comunicação, jogos, utilização de espaços não formais de ensino, entre outras possibilidades (MEZACASA; KURZ; BEDIN, 2020). Nesse sentido, com base na Teoria Histórico-Cultural, Dallabona (2013) desenvolveu uma sequência didática denominada “Formigas”, a qual contemplou uma investigação sobre insetos, a fim de averiguar os processos de construção do conhecimento científico pelos estudantes. Complementarmente, Moreira (2016) apresentou em seus estudos a elaboração e a aplicação de uma sequência didática abordando conceitos de física, como a construção de um caleidoscópio, no intuito de investigar a formação de múltiplas imagens nos espelhos planos.

Destarte, segundo as orientações episte-

mológicas dos pressupostos de Ciências, Tecnologia e Sociedade, os autores Viecheneski (2013), Sobreira (2017) e Maestrelli (2018) elaboraram sequências didáticas com o intuito de averiguar suas contribuições para o processo de alfabetização científica nos anos iniciais do EF. Em especial, Viecheneski (2013) apresenta uma investigação acerca da “Alimentação Humana”, no que tange a alimentação saudável, práticas de higiene e prevenção da contaminação de alimentos, pontuando como esta pode potencializar aspectos atrelados à leitura e à escrita do estudante. Não distante, Sobreira (2017) apresenta as contribuições de uma sequência didática relacionada à temática energia, enquanto Maestrelli (2018) pauta a temática educação ambiental, dando ênfase aos aspectos relacionados à reciclagem e à água, respectivamente. Em ambos os trabalhos, como pano de fundo, objetivou-se desenvolver os conhecimentos científicos, os valores e as atitudes dos estudantes nas aulas de Ciências.

Em consonância, os pesquisadores Barcellos (2017) e Castro (2014), com base na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, apresentam uma sequência de ensino investigativa. Barcellos (2017) elaborou uma proposta didática para o ensino da temática interação entre radiação ultravioleta e o corpo humano, enquanto Castro (2014) apresenta um estudo de conceitos de estrutura e funcionalidade dos seres vivos. Ambas as propostas têm como finalidade a ação de analisar como as sequências de ensino analisadas podem corroborar para o processo de construção e de apropriação do conceito. No que lhe concerne, T. Rodrigues (2018) estruturou uma sequência de ensino investigativo para abordar a temática Ciclo da Água, a fim de promover propostas significativas de ensino que contribuam para o desenvolvimento de forma significativa e autônoma dos processos de (re)construção do conhecimento.

Visando promover o letramento científico desde o início do processo de escolarização, Cândido (2017) sistematizou em sua pesquisa estratégias qualitativamente significativas a partir da utilização de instrumentos musicais,

os quais foram elaborados a partir de materiais reutilizados. Na mesma linha, enquanto Ozelme (2015) destacou as contribuições de uma visita a um espaço não formal de ensino para a abordagem da temática fauna, Zborowski (2017), por sua vez, analisou as contribuições da Engenharia Didática como metodologia de ensino atrelada à temática cadeia alimentar.

Neste sentido, consoante ao apresentado na categoria Propostas Pedagógicas, evidencia-se que as propostas contemplam uma relação dialógica e participativa do saber de Ciências com os sujeitos envolvidos. Além disso, salientam aspectos de contextualização e de interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas; a diversificação tanto das tarefas quanto dos recursos pedagógicos utilizados fundamenta ações e processos que qualificam a sistematização dos conhecimentos prévios dos estudantes como subsídios no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, as pesquisas aqui destacadas contribuem para a apropriação do conhecimento científico pelo aluno que, em meio a competências e habilidades docentes, capacitam o estudante para analisar e compreender melhor o mundo em que se encontra inserido, propiciando o desenvolvimento e o posicionamento crítico e reflexivo em relação aos aspectos fundamentais para o exercício da cidadania.

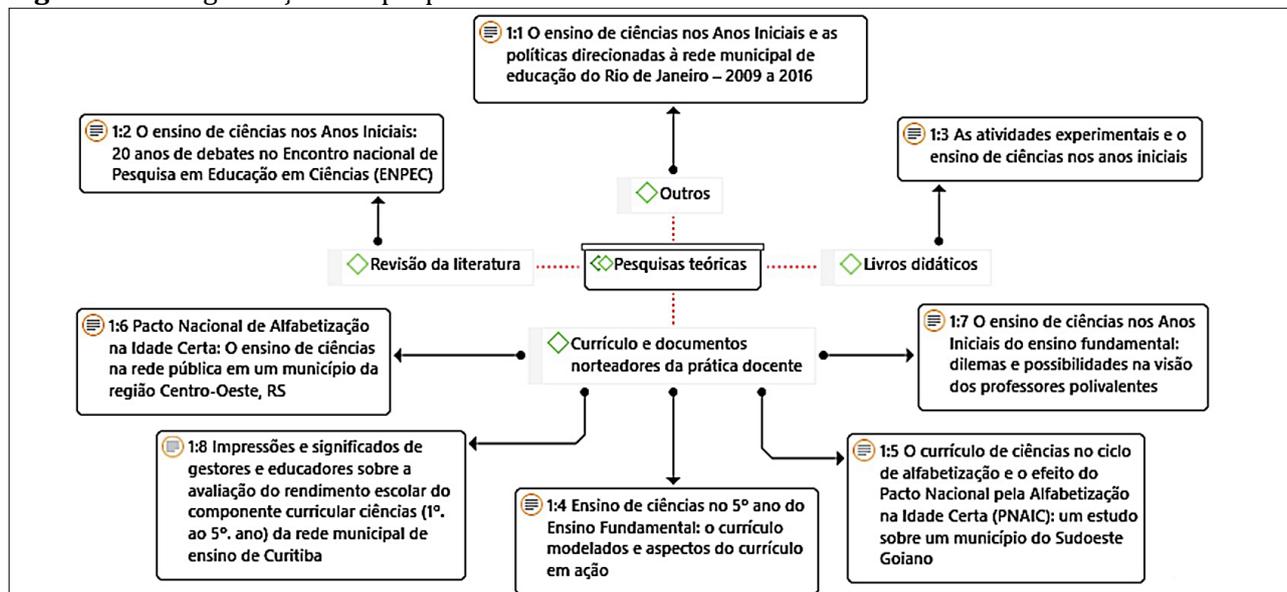
Com base neste cenário, espera-se romper

com o ensino de Ciências que se limita, em sua maior parte, à transmissão de informações e à memorização de vocábulos e fenômenos, pois embora os estudantes consigam compreender tais conceitos, são incapazes de atribuir significados aos mesmos e de correlacioná-los a elementos que permeiam seu cotidiano (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Assim, embora a realização de práticas educativas dialógicas e investigativas ainda seja, de acordo com as pesquisas supracitadas, um grande desafio para muitos professores, tais práticas propiciam experiências potencialmente significativas, especialmente nos anos iniciais do EF (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012); portanto, espera-se que sua utilização possa corroborar para a formação integral do sujeito, bem como do pensamento científico dele (TOLENTINO-NETO; POSSEBON, 2013).

### Terceira Categoria: Pesquisas teóricas

Oito estudos caracterizam-se como pesquisas teóricas, os quais, mediante as análises e as interpretações realizadas, foram agrupados, em função da similaridade temática, em quatro conjuntos, a saber: Revisão da literatura, Currículo e documentos norteadores da prática docente, Livros didáticos e Outros, como pode ser observado na Figura 8.

Figura 8 – Categorização das propostas didáticas



Fonte: Autores da pesquisa, 2020.

Como se vê na Figura 8, Garvão (2018) objetivou, em sua pesquisa com enfoque no ensino de Ciências nos anos iniciais do EF, sistematizar a produção acadêmica socializada no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Nesse sentido, a partir de um *corpus* de 328 trabalhos, a autora destaca que o estudante neste nível de ensino está em pleno processo de apropriação e de elaboração dos conceitos científicos, caracterizando-o como uma etapa profícua para fomentar a curiosidade e a imaginação do sujeito, de modo a oportunizar-lhe desenvolver competências e habilidades para capacitá-lo a intervir no mundo. Salienta ainda que, embora haja uma discrepância significativa entre as pesquisas sobre o ensino de Ciências em comparação com os demais estudos desenvolvidos no âmbito escolar, é possível evidenciar lentamente um processo de constituição de uma comunidade de pesquisadores desta área de estudo, aspecto também observado por Rocha e Neto (2010).

Em relação à análise de livros didáticos, Albuquerque (2017) buscou compreender a abordagem das atividades experimentais em livros de Ciências destinados aos 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos. A pesquisadora evidenciou um caráter demonstrativo e ilustrativo das atividades experimentais que compõem o livro didático, assim como uma falta de contextualização em relação ao cotidiano vivenciado pelo estudante, tampouco ponderando os conhecimentos prévios deste. Portanto, enfatiza-se a necessidade de contemplar propostas experimentais de cunho investigativo e reflexivo, bem como sugestões de estratégias interdisciplinares, como uma possibilidade de articular as diferentes áreas de conhecimento e transcender a compartimentalização dos conhecimentos, além de visitação a espaços não formais de ensino, a fim de instigar no sujeito o espírito científico (TOLENTINO-NETO; POSSEBON, 2013).

Dourado (2015) investigou o ensino de Ciências em relação ao currículo modelado pelos docentes em comparação ao currículo em ação. A partir de sua pesquisa, é possível entender que

o acesso ao ensino de Ciências consiste em um direito do discente, cabendo à escola promover e qualificar este acesso à cultura científica; neste desenho, a ação docente possui um papel decisivo na concretização dos conteúdos. No entanto, a autora destaca que as particularidades do ensino de Ciências emergem sob diferentes perspectivas, decorrentes do acesso aos conhecimentos científicos e da prática docente, a qual, segundo a autora, ainda se encontra pautada na ação passiva e acrítica, aspectos também pontuados por Rocha e Neto (2010).

Com base nos documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura, e materiais didáticos de estudantes oriundos de diferentes escolas, Ortiz (2017) procurou analisar os documentos oficiais que norteiam o currículo de Ciências em diferentes respectivas regiões. Tal análise enfatizou o PNAIC articulado a vivências de uma dada instituição de ensino e à priorização dos conhecimentos atrelados a Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais, principalmente em função do tempo, assim como pontuado nas pesquisas de Kurz e Bedin (2019). Adicionalmente, a pesquisa de Ortiz (2017), com base no cenário vivenciado, propõe um recurso didático visando a formação de um indivíduo cientificamente alfabetizado. Por sua vez, Barros (2017) averiguou os aspectos pertinentes à implantação de políticas governamentais, como: a inclusão de Ciências nas avaliações de larga escala, a adesão ao Programa Cientistas do Amanhã e ao Programa Ciência Hoje, e a formulação e a distribuição de recursos pedagógicos.

Ademais, a pesquisa de Zago (2015) buscou demonstrar os desdobramentos da avaliação em larga escala de Ciências da Natureza com estudantes do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, bem como a percepção dos professores sobre esta. Neste aspecto, Tolentino-Neto e Possebbon (2013) pontuam que o desmerecimento do ensino de Ciências é evidente nas avaliações externas de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que este

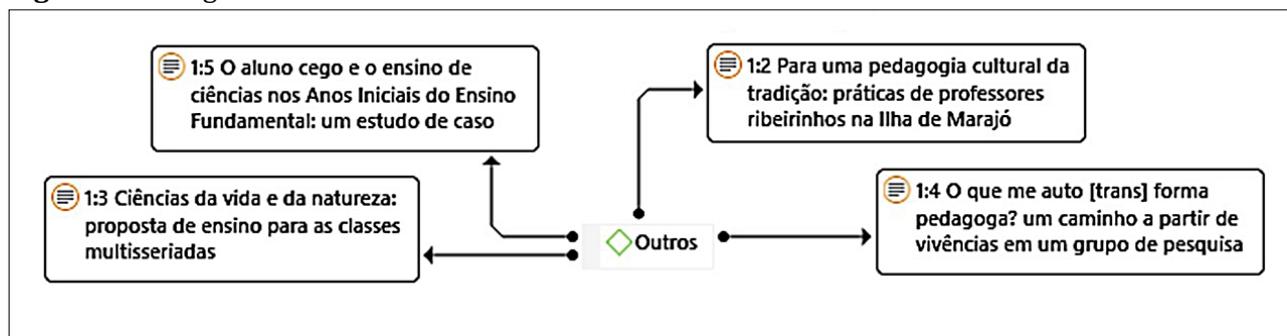
pretende avaliar a qualidade do ensino, mediante a coleta de dados junto as instituições de ensino. Esta avaliação ocorre a cada dois anos, sendo avaliados estudantes matriculados nas turmas de 2º, 5º e 9º anos do EF e do 3º ano do Ensino Médio, das redes pública e privada de ensino, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de forma censitária. Somente nas primeiras edições, e em 2019, houve testes de rendimento para as áreas de Ciências da Na-

tureza e Ciências Humanas, porém em caráter amostral, sendo aplicadas apenas a turmas de 9º ano.

### Quarta Categoria: Outros

Nesta categoria, encontram-se quatro pesquisas que não se enquadraram nas unidades anteriores, porém contemplam aspectos pertinentes e contribuições significativas à temática em estudo.

**Figura 9** – Categorias “Outros”



Fonte: Autores da pesquisa, 2020.

Considerando a diversidade cultural das populações ribeirinhas na Amazônia, Pires (2017) questiona quanto à ação docente em turmas multianos, com ênfase no ensino de Ciências nos anos iniciais do EF. Desse modo, com o intuito de perscrutar a respectiva questão, principalmente no que tange a apropriação de conhecimentos teóricos-científicos, Pires evidenciou a prevalência do ensino de conhecimentos empíricos, pouco envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento e a limitação da ação docente quanto a apropriação do conhecimento pedagógico-didático. Sob o mesmo viés, Cruz (2016) elaborou um modelo de ensino de Ciências para subsidiar a ação docente nas classes multisseriadas frente à heterogeneidade, seja decorrente da faixa-etária ou do nível de conhecimento.

A pesquisa de Manga (2013) traz uma importante contribuição para o debate sobre inclusão no âmbito escolar, evidenciando a importância da instrução científica para alunos com deficiência visual e as necessidades específicas desses alunos em relação aos materiais utilizados e às relações interpessoais no am-

biente escolar. Além disso, a pesquisa ressalta a importância de compreender a situação do aluno com deficiência visual com base em seus contextos sociais e históricos. Nesse sentido, a pesquisa de Possebon (2015) sobre a formação inicial do professor apresenta uma abordagem complementar, destacando a importância de incluir discussões sobre educação especial nas disciplinas de formação de professores, a fim de aperfeiçoar a atuação dos profissionais da educação em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

### Considerações finais

Diante do exposto, a partir das pesquisas socializadas neste estudo, evidencia-se uma série de contribuições para o ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange as propostas didáticas, a formação de professores, as pesquisas teóricas e demais particularidades, as quais corroboram para a consolidação da produção científica na área de Ciências da Natureza no contexto dos anos iniciais.

Neste viés, ao retornar às indagações iniciais, no que se refere à primeira – distribuição geográfica das pesquisas –, pontua-se que a grande parte das pesquisas desenvolvidas sobre a temática se concentra nas regiões sul e sudeste do país, o que convida ao seguinte questionamento: Se a grande parte da produção científica na área de Ciências da Natureza está centrada nas regiões Sul e Sudeste, o que aconteceu/tem acontecido para haver uma produção singela sobre a temática nas demais regiões do país, considerando que o ensino de Ciências é primordial para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da argumentação crítica?

Em relação às principais vertentes relacionadas ao ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do EF, tema da segunda pergunta, foram encontradas, a partir da análise de conteúdo, as categorias Formação de Professores, Propostas Pedagógicas, Pesquisas Teóricas e Outros. Nelas, apresentam-se diferentes pesquisas que fundamentam a valorização deste ensino no início do processo de escolarização, enfatizando a formação do sujeito em múltiplas dimensões à luz da sua formação crítica e cidadã.

Quanto à terceira questão, que reflete sobre os principais resultados que emergem quando o ensino de Ciências é desenvolvido no início do processo de escolarização, de modo geral, percebeu-se que as pesquisas destacam um consenso em relação à importância do ensino de Ciências nos anos iniciais do EF, uma vez que, além de apontarem o processo de sistematização dos conceitos científicos, intensificam este processo na formação docente com vistas a estratégias de ensino que validam o contexto e a voz do estudante. Ao tocante, as propostas pedagógicas discutidas frisam a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento dos estudantes, para propiciar subsídios para a formalização do conhecimento científico, de modo que este consiga analisar e refletir acerca de seu entorno social.

Não obstante, as pesquisas apresentam distintas estratégias para fomentar o envolvi-

mento do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, como visitas a espaços não formais, a utilização de recursos e interfaces digitais, jogos, atividades experimentais e literatura infantil, dentre outros. Desse modo, tem-se a finalidade de transcender um ensino dogmático, e espera-se ir além de atividades de reprodução e de memorização de conteúdos.

Ademais, sugere-se que questões atreladas ao ensino de Ciências no início da escolarização permeiem os processos de formação inicial e continuada de professores, com o intuito de aprofundar as discussões relacionadas a esta temática, bem como de promover reflexões acerca da ação docente, a qual deve estar embasada em uma prática dialógica e reflexiva. Afinal, acredita-se que uma formação neste viés pode implantar ações educativas proíficas, as quais visam a instigar a curiosidade, o interesse e o envolvimento do sujeito nos processos de ensino e aprendizagem, corroborando para o desenvolvimento de competências e habilidades, assim como para a sua formação crítica e cidadã, uma vez que os conhecimentos científicos, quando articulados à realidade do sujeito, propiciam subsídios para que este tome decisões, argumente criticamente e intervenha na sociedade em que se insere.

Embora as pesquisas apontem diferentes vieses que contemplam a formação do sujeito para a cidadania, com ênfase nos conhecimentos das Ciências da Natureza desde o início da escolarização, salienta-se que algumas problematizações emergiram a partir da análise do corpus, tais como: 1) Como a implantação da BNCC, documento normativo que determina as competências e as habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, mudará a formação do aluno e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, considerando-se o desenvolvimento dos conhecimentos químicos, físicos e biológicos desde os anos iniciais? 2) Quais elementos de formação didático-pedagógica devem permear a formação e o aperfeiçoamento docente, considerando a necessidade

da reformulação dos processos educativos, a fim de atender as demandas impostas pela sociedade contemporânea e propiciar a formação de sujeitos críticos e reflexivos com vistas à construção de uma sociedade mais justa e cidadã? 3) O uso de abordagens interdisciplinares e contextualizadas é uma estratégia docente para desenvolver o ensino de Ciências nos anos iniciais e possibilitar a aprendizagem colaborativa e interativa?

Ademais, ressalva-se que como os dados, a interpretação e a discussão da pesquisa aqui apresentada emergiram a partir de um recorte no espaço-tempo de 10 anos, compete refletir que novas interpretações e resultados podem surgir a partir de outras pesquisas, uma vez que os descritores de escolha, tais como a base de dados, o período recorte e os documentos disponibilizados virtualmente, são considerados fatores que influenciam, talvez, na impossibilidade de uma pesquisa mais complexa e abrangente. Portanto, sugere-se que pesquisas vinculadas à temática e com outros descritores sejam desenvolvidas, a fim de averiguar, a partir de outras perspectivas, a produção e a implicação do desenvolvimento do ensino de Ciências da Natureza no início da escolarização.

Destarte, além de apresentar e refletir sobre as contribuições de teses e dissertações relacionadas a esta temática em um período de 10 anos, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a produção científica da área, objetivando expor brevemente os estudos realizados, identificando suas respectivas potencialidades e limitações, propiciando subsídios e indicativos para a realização de novas e sólidas investigações. Portanto, sugere-se que as novas pesquisas relacionadas ao tema enfatizem questões de interdisciplinaridade e contextualização, além de investigações que visam a criação de estratégias de ensino voltadas às Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), demonstrando resultados, possibilidades e impossibilidades de serem desenvolvidas em diferentes contextos da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. A. **Andrade Corrêa**. As atividades Experimentais e o ensino de Ciências nos anos iniciais. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, Nilópolis, Rio de Janeiro, 2017.
- ANTLOGA, D. C. **A articulação entre a literatura infantil e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, 2014.
- BARCELLOS, L. S. **O ensino da interação radiação-corpo humano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem investigativa e colaborativa com enfoque ciência, tecnologia e sociedade**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, M. L. T. **O ensino de Ciências nos Anos Iniciais e as políticas direcionadas à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro – 2009 a 2016**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- BEDIN, E. **A emersão da interdisciplinaridade no ensino médio politécnico: relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação**. 2015. 512 f. Tese (Doutorado em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126836>>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Avaliação no Ensino Médio Politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 66, p. 975-996, 2018.
- BLASZKO, Caroline Elizabel. **O uso do blog aliado ao ensino de ciências para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná, 2014. Disponível em: <<http://repositorio>.

[utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1441](http://utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1441)>. Acesso em 20 mar. 2020.

BONELLI, S. M. S. **O ensino de Ciências nos Anos Iniciais**: ressignificando a formação dos professores. 2014. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2014.

BOTELHO, R. **O processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva vigotskiana e a formação do pedagogo para o Ensino de Ciências**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Bauru, São Paulo, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, **Censo do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual>. Acesso em: 29 maio 2019.

CÂNDIDO, G. G. **O Ensino de Ciências nos anos iniciais em uma escola de tempo integral**: introduzindo noções de acústica por meio da música. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, Rio de Janeiro, 2017.

CASTRO, D. R. **Estudo de conceitos de estrutura e funcionalidade de seres vivos no Ensino Fundamental I**. 2014. 341 f. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade Federal da Bahia, Feira de Santana, Bahia, 2014.

CAVALCANTI, L. S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de**

**Geografia**, v. 36, n. 3, p. 399-419, 2016.

CORBIN, J. Grounded theory. **The Journal of Positive Psychology**, v. 12, n. 3, p. 301-302, 2017.

CRUZ, V. A. S. **Ciências da vida e da natureza**: proposta de ensino para as classes multisseriadas. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino e Docência) – Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

DALLABONA, Katia Girardi. **O ensino de ciências nos anos iniciais**: a construção do conhecimento científico a partir de uma sequência didática para o estudo das formigas. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, 2013.

DENTZ, K. V. **O livro-jogo como instrumento de incentivo à leitura**: Contribuições da Literatura Para o Ensino de Ciências Nos Anos Iniciais. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2018.

DOURADO, S. M. A. **Ensino de ciências no 5º ano do Ensino Fundamental**: o currículo modelado e aspectos do currículo em ação. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, São Paulo, 2015.

EPOGLOU, A. **O ensino de ciências em uma perspectiva freireana**: aproximações entre teoria e prática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 295 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FAVRETTO, T. **Ciências nos Anos Iniciais**: uma investigação das manifestações do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre o conceito de energia. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2018.

FORTE, E. C. N. et al. A hermenêutica e o software atlas.ti: união promissora. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 4, p. 1-8, 2017.

GARVÃO, M. **O Ensino de Ciências nos anos iniciais**: 20 anos de debates no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó,

Santa Catarina, 2018.

GONÇALVES, C. R. **Educação ambiental nos anos iniciais**: uma proposta com sequência didática. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná, 2014.

GUISSO, S. M. **O ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo das narrativas produzidas no estágio supervisionado em um curso de pedagogia no interior do estado do Espírito Santo. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santos, 2018.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

KURZ, Débora Luana; BEDIN, Everton. As possibilidades de um e-book de experimentos para a promoção da alfabetização científica na área de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1439>. Acesso em: 15 mar. 2020.

KURZ, D. L.; BEDIN, E.; GROENWALD, C. L. O. O ensino de ciências: especificidades pedagógicas entre o dizer e o fazer. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 692-712, 2020.

LAMÊDA, A. M. C. **Ensino de ciências nos Anos Iniciais**: investigação das ações docentes e da proposta formativa do PNAIC que ocorreu em São João Del-Rei nos anos de 2015 e 2016. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, Minas Gerais, 2018.

LOBO, D. A. **Ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento dos alunos. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2018.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2000.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciên-**

**cias**: revista do Centro de Ensino de Ciências e Matemática da UFMG, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jan.-jun. 2001.

MACHADO, T. F. **Educação/Formação em Economia Solidária**: Análise de teses e dissertações produzidas entre 2006 e 2014. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.

MAESTRELLI, S. G. **A abordagem CTSA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: contribuições para o exercício da cidadania. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018.

MANGA, V. P. B. B. **O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2013.

MATTANA, Iria Izabel. **A educação de jovens e adultos e a educação sociocomunitária**: sobre o estado da arte. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, São Paulo, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6787712](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6787712)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MEZACASA, B. K.; KURZ, D. L.; BEDIN, E. O Uso da sequência didática no ensino de Química: um caso específico no estágio supervisionado. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 6, n. 2, p. 270-290, 2020.

MOREIRA, E. C. S. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas como estratégia didática para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2015.

MOREIRA, D. S. **Ensino de física em aulas de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: interlocuções com a leitura e a escrita na escola**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – polo Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

MOTA, M. R. S. **Ensino de Ciências nos Anos Iniciais**: concepções docentes acerca da contextualização e de sua prática. 2018. 124 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018.

MULINE, L. S. **O ensino de ciências no contexto dos Anos Iniciais da escola fundamental: a formação docente e as práticas pedagógicas.** 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NASCIMENTO, T. A. **Estratégias didáticas no ensino de ciências nos anos escolares iniciais: desafios e potencialidades na perspectiva da teoria de Lev Vygotsky.** 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2016.

NETTO, M. Z. C. **Tempos e espaços da pesquisa como princípio educativo no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz: Perspectivas para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2016.

OLIVEIRA, S. M. M. **O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: Concepções e práticas pedagógicas dos docentes: Em formação pelo PARFOR/Pedagogia/UFPA.** 2014. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2014.

ORTIZ, N. L. F. **Pacto Nacional De Alfabetização Na Idade Certa: o ensino de ciências na rede pública em um município da região Centro-Oeste, RS.** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

OZELAME, D. M. **Possibilidades de construção do pensamento complexo em espaço não formal de aprendizagem no ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

PALANCH, Wagner Barbosa; FREITAS, Adriano Vargas. Estado da arte como metodologia de trabalho científico na área de educação matemática: possibilidades e limitações. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, p. 784-802, 2015.

PIRES, E. T. **Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na**

Ilha de Marajó. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2017.

PIRÔPO, V. F. **Alfabetização científica e literatura infantil: desafios para o ensino e conservação da biodiversidade.** 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado Graduação em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, 2018.

POSSEBON, N. B. **O que me auto[trans]forma pedagoga: um caminho a partir de vivências em um grupo de pesquisa.** 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

ROCHA, Maína Bertagna; NETO, Jorge Megid. Práticas de formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão da literatura. **Ensino em Re-Vista**, v. 17, n. 1, p. 155-176, 2010.

RODRIGUES, M. H. S. **Espaços não formais de ensino: perspectivas para a formação inicial de professores.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2018.

RODRIGUES, T. S. **Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a construção do conhecimento científico pelos alunos envolvendo o Ciclo da Água.** 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, 2018.

SILVA, Maurilio Mendes da. **Relação entre a formação docente para os anos iniciais e a concepção dos professores sobre o ensino de ciências.** 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5396>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SILVA, V. S. **Formação de pedagogos para o ensino de ciências nos Anos Iniciais.** 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2014.

SILVA, T. G. **Interfaces da construção da prática docente no ensino de ciências naturais nos Anos Iniciais da escola pública municipal de**

**Manaus-AM.** 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, 2015.

**SOBREIRA, E. S. R. Tecnologias digitais no ensino de ciências para crianças:** autoria e interações em uma proposta educativa explorando o tema energia. 2017. 263f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2017.

**SOUZA, A. L. M. A formação do pedagogo na UESB, campus de Jequié, para o ensino de ciências nos anos iniciais.** 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, 2013.

**TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant; POSSEBON, Natália Borba.** Ciências nos anos iniciais-contexto brasileiro e possibilidades. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 569-573, 2013.

**TORRES, E. M. O Ensino de Ciências nos anos iniciais na EMEF Benjamin Constant – Arroio do Padre/RS:** Um estudo de caso. 2017. 51 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2017.

**VIECHENESKI, J. P. Sequência didática para o ensino de ciências nos anos iniciais:** subsídios teórico-práticos para a iniciação à alfabetização científica. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná, 2013.

**VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M.** Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2013.

**VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R.** Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012.

**ZAGO, M. R. R. S. Impressões e significados de gestores e educadores sobre a avaliação do rendimento escolar do componente curricular ciências (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Curitiba.** 2015. 245 f. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2015.

**ZBOROWSKI, C. A. Contribuições da engenharia didática como metodologia para o ensino de ciências nos Anos Iniciais.** 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

*Recebido em: 05/12/2022*  
*Aprovado em: 14/03/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
71	<p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</b></p> <p>Isabel Maria Sabino de Farias (Univesidade Estadual do Ceará)</p> <p>Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Federal de São Carlos)</p>	13/03/2023	01/07/2023
72	<p style="text-align: center;"><b>CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES</b></p> <p>Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande)</p> <p>Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)</p>	31/05/2023	01/10/2023
73	<p style="text-align: center;"><b>INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b></p> <p>Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)</p>	31/08/2023	01/01/2024

## DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE	TO BE PUBLISHED
71	<p style="text-align: center;"><b>EDUCATION AND TEACHING LEARNING</b></p> <p>Isabel Maria Sabino de Farias (Univesidade Estadual do Ceará)</p> <p>Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universi- dade Federal de São Carlos)</p>	03/13/2023	07/01/2023
72	<p style="text-align: center;"><b>BODIES, GENDERS AND SEXUALITIES</b></p> <p>Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande)</p> <p>Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)</p>	05/31/2023	10/01/2023
73	<p style="text-align: center;"><b>INTERNACIONALIZATION AND EDUCATION</b></p> <p>Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)</p>	08/31/2023	01/01/2024

## ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
71	<p><b>EDUCACIÓN Y PRENDIZAJE DE LA PROFESIÓN DOCENTE</b></p> <p>Isabel Maria Sabino de Farias (Univesidade Estadual do Ceará)</p> <p>Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Federal de São Carlos)</p>	13/03/2023	01/07/2023
72	<p><b>CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES</b></p> <p>Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande)</p> <p>Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)</p>	31/05/2023	01/10/2023
73	<p><b>INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN</b></p> <p>Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)</p>	31/08/2023	01/01/2024

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[livia.fialho@yahoo.com.br](mailto:livia.fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atu/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção**: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Editoras Científicas:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com);

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Site da Revista da FAEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

**1.** In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

**2. Resumo, Abstract and Resumen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

**3.** Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

**4.** Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

**5.** This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

**6.** Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

**7. Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

**Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

#### **Contact and informations:**

**General Editor:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Executive Editor:** Lívia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>