



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CLAUDIA CRISTINA PINTO SANTOS**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COMO  
DIREITO E PRÁTICA SOCIAL - UM ESTUDO DE CASO EM REDE  
MUNICIPAL DA BAHIA NO PERÍODO DE 2013-2023: MEDIAÇÕES,  
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Salvador

2024

**CLAUDIA CRISTINA PINTO SANTOS**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COMO  
DIREITO E PRÁTICA SOCIAL - UM ESTUDO DE CASO EM REDE  
MUNICIPAL DA BAHIA NO PERÍODO DE 2013-2023: MEDIAÇÕES,  
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel

Coorientadora: Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Salvador

2024

Santos, Claudia Cristina Pinto.

Política de educação integral em tempo integral como direito e prática social - um estudo de caso em Rede Municipal da Bahia no período de 2013-2023 [recurso eletrônico] : mediações, contradições e possibilidades / Claudia Cristina Pinto Santos. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi Nelza Zülke Taffarel.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Souza Carvalho.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

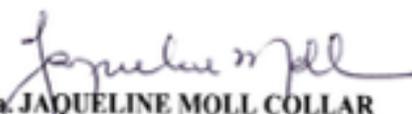
Disponível em formato digital.

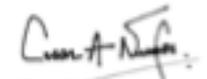
Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação integral. 2. Formação humana. 3. Direitos humanos - Políticas públicas. 4. Pedagogia histórico-crítica. 5. Escolas públicas. 6. Prática social. I. Taffarel, Celi Nelza Zülke. II. Carvalho, Marize Souza. III. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. IV. Título.



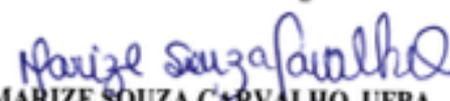
Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 19/01/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. <numAta/>, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) CLÁUDIA CRISTINA PINTO SANTOS, de matrícula 2020109540, intitulada POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COMO DIREITO E PRÁTICA SOCIAL - UM ESTUDO DE CASO EM REDE MUNICIPAL DA BAHIA NO PERÍODO DE 2013-2023: MEDIAÇÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES. Às 09:00 do citado dia, Faculdade de Educação, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. PENILDON SILVA FILHO, Profª. Dra. NAIR CASAGRANDE, Profª. Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, Profª. Dra. JAQUELINE MOLL COLLAR e Prof. Dr. CÉSAR APARECIDO NUNES. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

  
**Dra. JAQUELINE MOLL COLLAR**  
Examinadora Externa à Instituição

  
**Dr. CÉSAR APARECIDO NUNES**  
Examinador Externo à Instituição

  
**Dr. PENILDON SILVA FILHO, UFBA**  
Examinador Externo ao Programa

**Dra. NAIR CASAGRANDE, UFBA**  
Examinadora Externa ao Programa

  
**Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, UFBA**  
Examinadora Externa ao Programa



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

*Celi Zulke Taffarel*  
CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, UFBA

Presidente

*Cláudia Cristina Pinto Santos*  
CLÁUDIA CRISTINA PINTO SANTOS

Doutorando(a)

À Lucas, Jamile e Juliana, filho e filhas que me  
revelam o lado lindo do amor incondicional.  
À Maria Luiza e Lyara, minhas netas, pequenas  
meninas negras, belas representantes de todas as  
demais meninas e meninos, filhos e filhas da classe  
trabalhadora razão de nossas lutas pelo direito a  
educação com qualidade sociocultural.  
À Durval Machado, companheiro de todas as horas.  
Aos amigos e amigas do Comitê Territorial Baiano de  
Educação Integral Integrada  
Amo Vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

A minha Mãe querida, Maria de Lourdes, e em nome dela a todos meus irmãos e irmãs (Jorge, Augusto, Jane, Haroldo, Tânia, Rita, Marinho e Nívea) e, pela construção de laços familiares verdadeiros e solidários. Fazer parte dessa família que construímos é motivo de orgulho.

A Lucas e Juliana pela atenção, cuidado, dedicação, carinho e apoio em todos os momentos de minha vida, vocês são fenomenais.

Gratidão a Jaqueline Moll, pela irmandade amorosa, construída ao longo desses anos. Um verdadeiro farol que vai iluminando os caminhos.

À Professora Marize Carvalho e Márcia Cordeiro, pelo apoio, amizade e oportunidade de partilha no café, nos debates, nas formulações e compreensão de mundo.

Ao professor Claudio Lira, pela composição dos primeiros passos. Muito respeito e admiração.

À professora Celi Taffarel, pelo acolhimento, força, lucidez e amorosidade tão voluntariamente concedido.

Aos queridíssimos professores César Nunes, Penildon Silva e Márcio Tascheto que compuseram a banca examinadora com rigor e afetividade.

As Professoras Nair Casagrande e Marinalva Nunes, pelas valiosas contribuições e aceite em compor a banca examinadora.

Ao Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada por toda partilha, em especial, a Tatiane Cavalcante, Iamara Junqueira, Rosemária Joazeiro, Rodrigo Ferreira, Higo Silva, Iranildes Santos, Henrique Júnior e Zilmeine Cardoso. Vocês são gigantes!

A rede de ensino do Município de Lagedo do Tabocal, que abriram espaço de trabalho, estudos e pesquisas com troca respeitosa e afetuosa sustentada por alto nível de confiança. Em especial ao Prefeito Marcos Antônio Sena, ao Vice-Prefeito Flávio, a Secretária de Educação Telma Nascimento, as queridas Elzeni Damasceno, Ivonete Araújo de Sena, Núbia Ferreira de Souza, Rozânia Souza Barbosa, Graciene

Pires do Nascimento da Silva, Antônio Carlos Passos Sampaio, Valdir Silva Lima e o grande amigo Romenildon, que me conduziu durante esses anos de Salvador para Lagedo do Tabocal e vice-versa. Construimos, juntos e juntas, conhecimentos, oportunidades de uma educação digna para crianças, adolescentes e jovens estudantes de nossa rede pública de ensino.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação a política de Educação Integral em Tempo Integral enquanto política de direito e prática social. Concebe a Educação Integral como formação e desenvolvimento do ser humano na perspectiva da formação omnilateral, compreende o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões, considerando as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Tem como objetivo central analisar as mediações, contradições e possibilidades da política de Educação Integral na rede municipal de Lagedo do Tabocal - Bahia, no período de 2013-2023, enquanto estudo de caso e assim apresentar uma síntese crítica propositiva de possibilidades superadoras a respeito da política de Educação Integral em Tempo Integral. Como problema de pesquisa situamos a seguinte questão: quais as mediações, contradições e possibilidades de superação na política pública de Educação Integral que vem sendo implementada, na rede municipal de ensino de Lagedo do Tabocal - Bahia, no período de 2013-2023? Neste sentido, a partir da concepção materialista histórico-dialética e da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos alcançar a raiz do problema por meio da análise da formação omnilateral enquanto concepção de Educação Integral aqui demarcada; refletir sobre classes sociais buscando compreender o papel e importância da escola pública para classe trabalhadora e da política pública educacional enquanto garantia de direito e papel do Estado. Defendemos com base na investigação a importância da luta da classe trabalhadora na defesa da escola pública, da política educacional, da educação integral e integrada, enquanto garantia de direito e dever do Estado.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Formação Humana; Omnilateral; Política de Direito; Pedagogia Histórico-Crítica; Escola Pública; Prática Social.

## ABSTRACT

The object of this research is the policy of full-time comprehensive education as a policy of law and social practice. It conceives of full-time education as the formation and development of the human being from the perspective of omnilateral formation, and includes the development of subjects in all dimensions, considering the real objective and subjective conditions for their full historical development. Its central objective is to analyze the mediations, contradictions and possibilities of the full-time education policy in the municipal network of Lagedo do Tabocal - Bahia, in the period 2013-2023, as a case study and thus present a critical synthesis proposing overcoming possibilities regarding the full-time education policy. The research problem is the following: what are the mediations, contradictions and possibilities for overcoming them in the public policy of full-time education that has been implemented in the municipal education network of Lagedo do Tabocal - Bahia, in the period 2013-2023? In this sense, based on the historical-dialectical materialist conception and historical-critical pedagogy, we seek to get to the root of the problem by analyzing omnilateral education as a conception of comprehensive education, reflecting on social classes in order to understand the role and importance of public schools for the working class and public educational policy as a guarantee of rights and the role of the state. We defend, based on research, the importance of the working class struggle in defending public schools, educational policy, comprehensive and integrated education, as a guarantee of the State's rights and duties.

**Keywords:** Integral Education; Human Formation; Omnilateral; Politics of Law; Historical-Critical Pedagogy; Public School; Social Practice.

## RESUMEN

El objeto de esta investigación es la política de educación integral de tiempo completo como política de derecho y práctica social. Concibe la Educación Integral como la formación y desarrollo del ser humano desde la perspectiva de la formación omnilateral, e incluye el desarrollo de los sujetos en todas las dimensiones, considerando las condiciones objetivas y subjetivas reales para su pleno desarrollo histórico. Su objetivo central es analizar las mediaciones, contradicciones y posibilidades de la política de educación a tiempo completo en la red municipal de Lagedo do Tabocal - Bahía, en el período 2013-2023, como estudio de caso, y así presentar una síntesis crítica proponiendo posibilidades superadoras en relación con la política de educación a tiempo completo a tiempo completo. El problema de investigación es la siguiente pregunta: ¿cuáles son las mediaciones, contradicciones y posibilidades de superación de la política pública de educación a tiempo completo que se ha implementado en la red municipal de educación de Lagedo do Tabocal - Bahía, en el período 2013-2023? En este sentido, a partir de la concepción materialista histórico-dialéctica y de la pedagogía histórico-crítica, buscamos llegar a la raíz del problema analizando la educación omnilateral como concepción de educación integral, reflexionando sobre las clases sociales para comprender el papel y la importancia de la escuela pública para la clase trabajadora y la política pública de educación como garantía de derechos y el papel del Estado. Defendemos, con base en investigaciones, la importancia de la lucha de la clase trabajadora en la defensa de las escuelas públicas, la política educativa, la educación integral e integrada, como garantía de los derechos y deberes del Estado.

**Palabras clave:** Educación Integral; Formación Humana; Omnilateral; Política del Derecho; Pedagogía Histórico-Crítica; Escuela Pública; Práctica Social.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Abrangência do Programa MAIS EDUCAÇÃO nos Municípios .....	57
<b>Figura 2</b>	Abrangência do Programa MAIS EDUCAÇÃO nos Municípios da BA.....	57
<b>Figura 3</b>	Abrangência e Evolução do Programa MAIS EDUCAÇÃO .....	58
<b>Figura 4</b>	Escolas no Programa MAIS EDUCAÇÃO em 2012 .....	58
<b>Figura 5</b>	Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019) .....	73
<b>Figura 6</b>	Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil - 2019) .....	74
<b>Figura 7</b>	Localização geográfica de Lagedo do Tabocal/BA .....	90
<b>Figura 8</b>	Rede de Ensino de Lagedo do Tabocal .....	94
<b>Figura 9</b>	Dinâmica ou movimento de mediações fundantes que se entrelaçam e que vão tecendo a política educacional local.....	95
<b>Figura 10</b>	Conceitos e estratégias que se articulam e fortalecem os aspectos fundantes do processo de desenvolvimento da Política de Educação Integral da Rede Municipal de Lagedo.....	99
<b>Figura 11</b>	Aspectos intermediários da política de Educação Integral e seus desdobramentos .....	106
<b>Figura 12</b>	Constituição do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada.....	129
<b>Figura 13</b>	Encontros do Comitê .....	133
<b>Figura 14</b>	Observatório Nacional de Educação Integral .....	142

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Pontos fortes (positivos) da escola (respondido pela família).....	108
<b>Gráfico 2</b>	Pontos que considera mais frágeis (negativos) na escola (respondido pela família) .....	109
<b>Gráfico 3</b>	Questionamento sobre a alimentação escolar (respondido pela família).....	110
<b>Gráfico 4</b>	Pontos fortes (positivos) da escola (respondido pelos estudantes)...	110
<b>Gráfico 5</b>	Pontos que considera mais frágeis (negativos) na escola (respondido pelos estudantes).....	111
<b>Gráfico 6</b>	Questionamento sobre as atividades que gostariam que tivesse na escola (respondido pelos estudantes).....	111
<b>Gráfico 7</b>	Conceito atribuído a escola (respondido pelos estudantes) .....	112
<b>Gráfico 8</b>	Pontos fortes (positivos) da escola (respondido pelos professores).....	112
<b>Gráfico 9</b>	Pontos que considera mais frágeis (negativos) na escola (respondido pelos professores) .....	113
<b>Gráfico 10</b>	Sobre a implantação de Política de Educação Integral em Tempo Integral na escola que trabalha (respondido pelos professores).....	114

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Número de Pesquisas de Mestrado e Doutorado envolvendo a temática da Educação Integral nos últimos 30 anos .....	52
<b>Tabela 2</b>	Macrocampos e as atividades relacionadas a cada um deles constantes no manual operacional de 2013.....	54
<b>Tabela 3</b>	Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil, 1900-2010 .....	73
<b>Tabela 4</b>	Relação de encontros/eventos do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada.....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEUs</b>	Centros Educacionais Unificados
<b>CIEPs</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>DICEI</b>	Diretoria de Currículo e Educação Integral
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDAJ</b>	Fundação Joaquim Nabuco
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGBTI+</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, assexuais e Pansexuais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PDDE</b>	Programa de Dinheiro Direto na Escola

<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico-Crítica
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PUC-Rio</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SIMEC</b>	Sistema Integrado de Monitoramento e Controle
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>26</b>
2.1	PROBLEMATIZANDO .....	30
2.1.1	<b>Educação Integral como Direito e Prática Social.....</b>	<b>35</b>
2.1.2	<b>Dialogando com as obras: Educação não é Privilégio e a Pedagogia do Oprimido.....</b>	<b>41</b>
2.1.3	<b>História da Política de Educação Integral no Estado da Bahia, a partir do Programa Mais Educação.....</b>	<b>52</b>
2.2	O PROBLEMA DA PESQUISA E O REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO .....	66
<b>3</b>	<b>REALIDADE CONCRETA, MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES .....</b>	<b>83</b>
3.1	EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM LAGEDO DO TABOCAL - BAHIA: UM ESTUDO DE CASO.....	88
<b>4</b>	<b>POSSIBILIDADES: SUJEITOS, COLETIVOS E MOVIMENTOS ORGANIZADOS, NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DA BAHIA .....</b>	<b>122</b>
4.1	COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA E O CONCEITO DE RESISTÊNCIA ATIVA.....	124
4.2	OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FORTALECENDO A PAUTA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	139
<b>5</b>	<b>SÍNTESE CONCLUSIVA.....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE A – PERCURSO E TRAJETÓRIA DA AUTORA - MEMORIAL.....</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXO A - QUADRO DE MATRIZ CURRICULAR DE LAGEDO DO TABOCAL – BAHIA .....</b>	<b>161</b>

<b>ANEXO B – CARTA DE PRINCÍPIOS DO COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO C – REGIMENTO INTERNO DO COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO D – CARTA MANIFESTO DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL AO PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA.....</b>	<b>174</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Não se explica a escola pela escola e por seus regimentos, seu currículo, sua identidade institucional. Quem quiser decifrar a educação e a escola terá que estudar a sociedade que a definiu e a mantém.”  
(César Nunes).*

A presente pesquisa tem como objeto de investigação a política de Educação Integral em Tempo Integral enquanto política de direito indissociável dos demais direitos sociais. Se insere na linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer, fazendo parte dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC), do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A Educação Integral concebe a formação e desenvolvimento do ser humano na perspectiva formação omnilateral, e compreende o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões, considerando as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

A problemática diz respeito a como construir uma política de direito social na perspectiva de uma Educação Integral em Tempo Integral e formação humana omnilateral, se a classe dominante, detentora dos meios de produção e do poder hegemônico vê no direito à educação a ameaça aos seus interesses? O objetivo central da tese é analisar as mediações, contradições e possibilidades da política de Educação Integral na rede municipal de Lagedo do Tabocal - Bahia, no período de 2013-2023, e assim apresentar uma síntese crítica propositiva de possibilidades superadoras a respeito da política de Educação Integral.

Neste sentido, a partir da concepção materialista histórico-dialética e da Pedagogia Histórico-Crítica, visa alcançar a raiz do problema por meio da análise da formação omnilateral enquanto concepção de Educação Integral aqui demarcada; refletir sobre classes sociais buscando compreender o papel e importância da escola pública para classe trabalhadora e da política pública educacional enquanto garantia de direito e papel do estado. O problema de pesquisa que se apresenta trata da seguinte questão: quais as mediações, contradições e possibilidades de superação

na política pública de Educação Integral que vem sendo implementada, na rede municipal de ensino de Lagedo do Tabocal - Bahia, no período de 2013-2023?

Os procedimentos metodológicos que foram utilizados são: revisão bibliográfica fundamentada nos teóricos da Educação Integral, a saber: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Jaqueline Moll, César Nunes, dentre outros, e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o debate com Dermeval Saviani, Newton Duarte, Julia Malanchen e Celi Taffarel; acompanhada de pesquisa bibliográfica histórica de caráter jurídico como a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), Decreto Federal nº 7.083 (Brasil, 2010), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Planos Municipais de Educação (Salvador, 2015), Programa Mais Educação (2007-2015) (Brasil, 2009b; 2010) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); e análise de experiências por meio de estudo de caso em rede municipal de educação de Lagedo do Tabocal na Bahia.

Importa salientar que a presente pesquisa tem como abrangência escolas públicas que atendem as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Lagedo do Tabocal - Bahia no período de 2013 a 2023. Tem como hipótese: a Educação Integral, enquanto desenvolvimento humano integral e formação omnilateral, ainda que não exclusivamente, representa uma proposta educacional concreta de enfrentamento histórico às injustiças sociais promovidas por meio da negação do direito a uma educação com qualidade sociocultural para todos e todas no âmbito da sociedade brasileira.

Os objetivos específicos que orientaram o processo de desenvolvimento metodológico da investigação foram: a) Definir concepções de Educação Integral a partir de projetos de sociedade em disputa; b) Analisar a concepção de omnilateralidade, prática social e classes sociais enquanto eixos estruturais para compreensão do direito a educação pública com qualidade sociocultural; c) Identificar e analisar a política de Educação Integral e as experiências dela derivadas na rede municipal de educação de Lagedo do Tabocal - Bahia, no período de 2013 a 2023.

Educação Integral na perspectiva da formação omnilateral enquanto política de emancipação humana, constitui ação fundante para o desenvolvimento social e superação do Estado Democrático Burguês em direção ao Estado Democrático Popular, portanto, a escola ocupa papel central neste processo.

A escola é, pois, um espaço privilegiado de conhecimento, lugar de desenvolvimento humano, socialização do saber sistematizado, troca de experiências, acesso ao saber científico, apropriação e produção de conhecimentos, bem como lugar de convivências. Por isso é, também, onde se vive e se prepara para vida, lugar destinado ao processo e aprimoramento da nossa humanização.

O processo educacional contribui para a humanização ao promover o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e ética. A escola desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos conscientes e comprometidos com o bem comum. Pois, ao reconhecermos a escola como um espaço tão significativo, importa a promoção de uma educação humanística que se desenvolva a partir de práticas antirracista, que seja um espaço de inclusão visando a construção de um ambiente educacional saudável e humano.

Em sociedades de classes, trata-se de uma invenção ou reinvenção, (dos detentores dos meios de produção e da propriedade privada), criada para “formar” pessoas para viverem em sociedade e a ela se conformarem, é também, uma reinvenção quando apresenta uma perspectiva crítico emancipatória dessa socialização, capaz de “formar” pessoas, transformando-as em sujeitos capazes de modificar a sociedade em que vivem. Desta forma, situa-se enquanto instituição formal de ensino, embora tendo contradições, ocupa centralidade para formação humana; daí, sua relevância histórica.

No âmbito da sociedade capitalista, especificamente, na atual sociedade Brasileira, bem como considerando o lugar que o país ocupa na divisão internacional do trabalho desde os anos de 1990, a escola pública tem sido organizada de maneira fragmentada em seu tempo, forma e conteúdo. Educação flexível, educação como negócio, (mercadoria) e não como direito.

Como consequência, precarização da escolarização e do trabalho escolar: professores e professoras com extensa carga horária de trabalho, baixos salários, turmas numerosas, sem equipamentos e recursos; unidades escolares com tímidas e precárias infraestruturas; profissionais da educação em geral sem direito a formação inicial e continuada de qualidade socialmente referenciada; além de sistemas de ensino, como é o caso do estado da Bahia, que segue militarizando escolas públicas em diversos municípios, aspecto que vem se mantendo, ainda em 2023, sem sinais de recuo, apesar da luta dos contrários. Além disso, o número crescente de redes que

aprisionadas pelo ranking da avaliação em larga escala, padronização e simplificação do ensino, seduzidos pelos pacotes de promessas do campo empresarial articulados a uma política nacional de currículo formulada e implementada pelos grupos privatistas, que avançam nessa escalada.

Conforme Freitas (2018),

A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (Freitas, 2018, p.29).

Importa considerar que não se trata de uma característica específica da realidade baiana. Trata-se de um movimento amplo, global, visando a garantia dos direitos individuais em detrimento do coletivo, e a destruição de políticas democráticas e fortalecimento do neoliberalismo. Educação pública sempre foi campo de disputas.

De acordo com Erika Martins, em sua dissertação de mestrado intitulada “Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais pro educação”,

A educação pública – que na maioria dos países da América Latina é a educação para a classe trabalhadora – , historicamente, tem sido objeto de atenção do empresariado. Neste quesito, o paradoxo educativo consiste em admitir a importância e, concomitantemente, tentar traçar os limites da educação da classe trabalhadora, uma vez que os homens de negócios reconhecem que uma estratégia de acumulação não se restringe a um tema econômico, mas se estende a questões políticas e ideológicas, nas quais a educação representa uma dimensão estratégica decisiva (Martins, 2019, p. 22).

É o determinismo econômico, fruto da lógica da sociedade capitalista que nunca abrirá possibilidades para promoção do desenvolvimento humano da classe trabalhadora por meio do acesso aos direitos humanos universais dentre os quais o direito à liberdade ocupa centralidade. Neste sentido, para a classe trabalhadora, a educação pública emancipatória consiste em elemento estratégico para transformação da sociedade, ao mesmo tempo que representa os interesses do capital, um caminho a ser bloqueado.

Os donos dos meios de produção entendem e são conscientes da importância que a educação pública, na perspectiva da formação integral humana, representa para o desenvolvimento da classe trabalhadora, logo sua negação não é um acaso, é

estratégia ou efetivo projeto da classe dominante para manutenção de seus interesses.

Se por um lado, na sociedade capitalista, há uma evidente “impossibilidade” da Educação Integral omnilateral, aqui compreendida como sinônimo de educação pública no seu sentido mais amplo de emancipação política, com qualidade sociocultural pautada no desenvolvimento das diversas dimensões do sujeito, com acesso aos variados campos do conhecimento historicamente elaborados. É, por outro lado, justamente essa educação, enquanto direito que constitui luta pela e para classe trabalhadora que contribuirá, efetivamente, para construção de uma outra sociedade.

Neste sentido, importa considerar o que diz o Professor Demerval Saviani ao desenvolver o conceito de “socialização do saber sistematizado”, ou seja, forma de oposição a privatização do saber na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola pública é então, peça primordial para a engrenagem necessária às transformações da sociedade.

Uma educação contextualizada, crítica, emancipatória e humanizadora, para acontecer enquanto política de direito universal e, conseqüentemente, sua possibilidade, representa caminhos em direção às profundas mudanças sociais, uma proposta contra hegemônica, vez que contribui para qualificação da formação e organização da classe trabalhadora. Nessa mesma direção acrescenta, Duarte:

A radical superação da sociedade capitalista precisa ocorrer como um movimento coletivo guiado por um projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos (Duarte, 2016, p.14).

É neste sentido que tomamos a concepção da educação histórico-crítica como pressuposto básico para esta tese. De acordo com Duarte (2016), a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, por um lado a educação, é um meio para além da sociedade capitalista. É preciso construir um outro modo de vivermos a vida, pois, na atual realidade que estamos imersos, prevalece cada vez mais, o individualismo, a violência, o acirramento das desigualdades, a barbárie e desumanização.

É possível afirmar que o avanço da pobreza associado ao desemprego, ao racismo, homofobia, feminicídio e exclusão social está diretamente relacionado ao nosso sistema de ensino que corrobora para manutenção e conformação de uma

visão de mundo perversa que atribui ao indivíduo toda responsabilidade de ser o que é. Pensar, buscar e construir uma outra sociedade faz parte da história da humanidade.

Longe da concepção da escola redentora, a escola pública deve preparar sujeitos críticos, livres, detentores e produtores de conhecimentos, uma escola humanizada e consciente do seu papel na sociedade, conseqüentemente, uma escola transformadora. É nesta perspectiva que apontamos para Educação Integral omnilateral enquanto concepção e proposta concreta para formação da classe trabalhadora, sujeitos da escola pública.

Mas, o que é Educação Integral? Em que consiste a proposta de Educação Integral? Por que a Educação Integral representa estratégia para construção de uma educação escolar emancipada e emancipadora? Como a Educação Integral omnilateral, na perspectiva da concepção histórico-crítica, pode apontar caminhos para emancipação e superação coletiva da educação unilateral, restrita ao plano dos interesses capitalistas e processos educativos em disputa pela formação da classe trabalhadora?

Para melhor explicitar a concepção de Educação Integral em questão, importa dizer que a Educação Integral concebe a formação e desenvolvimento do ser humano como premissa, tem em sua natureza a formação humana omnilateral, compreende o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões, considerando as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Neste sentido, a Educação Integral representa, ainda que não exclusivamente, uma proposta educacional concreta de enfrentamento histórico às injustiças sociais promovidas por meio da negação do direito a educação, de acessar e produzir conhecimentos elaborados; traz a perspectiva de uma escola pública de qualidade; versa pela ampliação de oportunidades, tempos e espaços educativos; reflete no desenvolvimento de uma educação emancipatória.

Essa educação plena é um direito humano, e compõe o papel da escola à medida que se entrelaça com seus territórios, suas comunidades, sujeitos e diversos setores da sociedade; à medida que promove o acesso e apropriação do conhecimento historicamente construído, contribuem para formação de sujeitos críticos e capazes de perceber as injustiças produzidas pelo sistema de produção e

seus impactos para humanidade, buscando a construção de uma outra sociedade.

É neste contexto que se inserem as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, concepção contra hegemônica de educação, pois, de acordo com Saviani (2018), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.”

Para que a classe trabalhadora possa perceber, compreender e atuar em direção à transformação da sociedade, faz-se indispensável a apropriação de conhecimentos que permitam enxergar para além das aparências e da classe dominante, burguesa, eminentemente elitista, exploradora da força de trabalho, detentora do poder e promotora das duras desigualdades sociais, sabe disso. Portanto, estrategicamente, busca o controle do que se ensina e o que se aprende na escola. “A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias” (Ponce, 2001).

No Brasil, o sistema educacional, pelo seu caráter excludente, tem responsabilidade direta com o processo de alienação, ampliação da marginalização e a exclusão social da população menos favorecida. No âmbito da atual conjuntura política, importa-nos saber, qual o lugar e quais possibilidades existem para classe trabalhadora, para coletivos populares, nesse contexto de negação e usurpação de direitos? Como ou de que forma a Educação Integral omnilateral contribui para o fortalecimento da Educação Escolar e a Transformação Social?

Nesse íterim, reconhece o papel da Educação Integral omnilateral na perspectiva da concepção histórico-crítica como caminho no campo da educação escolar para o desenvolvimento pleno da formação humana, sua emancipação e superação coletiva da educação unilateral, restrita ao plano dos interesses capitalistas e processos educativos em disputa pela formação da classe trabalhadora.

Em meio a essas contradições que esta pesquisa se insere. A tese, tem como defesa a Educação Integral como caminho possível para reconstrução de uma escola pública com qualidade sociocultural, centrada na perspectiva da humanização, da justiça social, do desenvolvimento do conhecimento científico, da emancipação dos sujeitos com vista na transformação social.

Dessa forma, nossa tese está organizada em três capítulos: o primeiro capítulo tem como pressuposto abordar o contexto da pesquisa, a concepção e trajetória

histórica da Educação Integral no Brasil o problema da pesquisa, Educação Integral e projeto de sociedade e o referencial teórico metodológico.

No segundo capítulo buscamos refletir sobre implicações e influência do Programa Mais Educação e a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral implementada no município de Lagedo do Tabocal – BA, no período de 2013-2023, que a partir da indução do programa deu continuidade a proposta de Educação Integral no âmbito de uma sequência de adversidades produzidas pela conjuntura política e social do país, se configurando como estudo de caso, nesse contexto analisando as mediações, contradições e possibilidades da política.

No terceiro capítulo destacamos as possibilidades, a “aurora” e o papel dos sujeitos, coletivos e movimentos organizados, no campo da Educação Integral no estado da Bahia, na perspectiva da resistência ativa, concluindo com a apresentação de uma síntese crítica e propositiva acerca da política de Educação Integral enquanto política de direito.

## 2 CONTEXTO DA PESQUISA

*“A privatização intensiva quando possível ou, em alguns casos, a criação de um vetor de privatização progressivo, estão destinadas, igualmente, a transformar o “direito a educação” em um “serviço” a ser adquirido, em última instância, por vouchers (e suas variantes) de “provedores privados” de educação.”*  
(Luiz Carlos de Freitas).

O entrelaçamento entre Educação Integral enquanto formação humana omnilateral, política pública educacional e a prática social, no âmbito da sociedade brasileira, em especial no estado da Bahia, mais especificamente, na rede municipal de educação de Lagedo do Tabocal, locus desta pesquisa, constitui a origem do objeto desta tese intitulada: *Política de Educação Integral como Direito e Prática Social em Rede Municipal da Bahia no período de 2013-2023: Mediações, Contradições e Possibilidades*. Fruto de observações e estudos acerca da educação como direito e do direito à educação, assegurada por bases legais e impossibilitada no âmbito da realidade concreta.

Contudo, vale ressaltar, o momento histórico em que se desenvolve essa pesquisa, marcado pela pandemia do novo Coronavírus: grande parte do processo do trabalho pedagógico do curso de doutorado veio se construindo, de forma remota, porém, o objeto de pesquisa tem seu nascedouro em 2013, quando a rede municipal de ensino de Lagedo do Tabocal - BA, faz a adesão do Programa Mais Educação, da mesma forma, a consolidação dessa investigação é no pós-pandemia, já na retomada das atividades presenciais, período em que a rede saí do desenvolvimento de um programa federal para uma política municipal de Educação Integral em Tempo Integral.

Situar o tempo vivido é condição fundamental para compreensão de todo movimento de construção e formulação da pesquisa. A pandemia para além de uma crise sanitária, está diretamente associada à crise econômica, política e social; uma situação que impactou o mundo como um todo.

À primeira vista, houve quem colocasse que estamos “todos no mesmo barco”, mas não era bem assim. De fato, a crise foi mundial, e toda a humanidade se percebeu

ameaçada. Mas ainda assim, poderíamos afirmar que estávamos no mesmo mar, porém em barcos diferentes e em lugares diferentes, em condições bem controversas. Embora muitos discursos postulassem que os riscos de contaminação estavam para o preto, como estavam para o branco e, para o rico, como estavam para o pobre, a pandemia não nos aproximou, não colocou as pessoas no mesmo peso e na mesma medida, mas, o seu contrário, ela desnudou e acirrou, ainda mais, as desigualdades.

O contexto da pandemia teve início em março de 2020, sendo o mesmo período de meu ingresso no doutorado em educação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O Brasil já se destacava pela forma com a qual o governo federal tratava a COVID -19, doença causada pela contaminação do novo Coronavírus.

Somente em 5 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou o fim da emergência de saúde pública de importância internacional referente a COVID-19, isto sob o alerta que os países devem seguir em alerta sem “baixar a guarda” tendo em vista que o vírus continua em suas diferentes mutações, continua circulando. Nesta data o Brasil, de acordo com o site do Ministério da Saúde, contabilizou, 704,421 óbitos pelo Coronavírus.

Enfim, não é intenção deste trabalho analisar o contexto pandêmico ao qual o Brasil e o mundo viveram. Contudo, é impossível ter passado por este momento sem fazer referência aos seus impactos e implicações na sociedade Brasileira que além do cenário de crise sanitária, vivia os descabros causados por um governo extremamente descomprometido com a vida humana e com o conhecimento científico.

Com relação à ciência, que foi alvo de ataques, da política negacionista do Governo Federal, importa considerar que os estudos científicos são fundamentais para orientar tomadas de decisões. Inegavelmente a Ciência tem impacto significativo no futuro das sociedades e, portanto, a produção do conhecimento científico exige investimentos. Além disso assistimos o estímulo à desconfiança das vacinas, fato que comprometeu o enfrentamento e mitigação dos danos da epidemia.

Não dá para ser indiferente a processos que impactam no direito à vida humana. Vivemos tempos sombrios em que a vitória consistia em estar vivo sem estar doente, trabalhando e recebendo algum provento para pagamento das despesas básicas do cotidiano. As milhares de vidas perdidas de brasileiros e brasileiras, os

milhares de empregos perdidos ou reduzidos em tempo e vencimento, a ampliação da pobreza em grande parte da população, a notável situação de miserabilidade frente ao aumento da riqueza de alguns pequenos grupos que concentram as riquezas do país, é extremamente avassaladora. Como não pensar na realidade concreta?

No âmbito educacional, período de (2020/2021), a suspensão das aulas presenciais, o distanciamento social, uma das medidas indispensáveis para o controle da pandemia atingiu diretamente o funcionamento das escolas. A pandemia expôs, mais ainda, as fragilidades das nossas escolas públicas, as desigualdades sociais de modo geral.

Nessa batalha perversa e contraditória, enfrentamos os desafios das chamadas atividades ou aulas remotas para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Vivemos a sobreposição e o avanço das propostas da Educação a Distância, já em curso antes da pandemia e que agora se consolida, sobretudo no ensino superior, e dos diversos pacotes e diversas “plataformas educacionais” para a rede básica de ensino que chegam a inaugurar “núcleos de atividades virtuais” sem importar-se com o alcance, abrangência e qualidade. As ferramentas tecnológicas ocuparam centralidade.

Neste cenário, foi uma das alternativas possíveis para o desenvolvimento de aulas, orientações de estudos e continuidade do “calendário escolar formal” para execução das atividades remotas. De acordo com Saviani (2020) o ensino remoto “por definição não pode se equivar ao ensino presencial, sendo admitido como uma exceção” ao mesmo tempo este autor diferencia o chamado ensino remoto da Educação à Distância. Contudo, pontua elementos pelos quais seria indispensável para que essa proposição de ensino remoto fosse viabilizada:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas residências, estas deverão estar todas equipadas com o acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (Saviani, 2020, p. 06).

Vale lembrar que foram adotadas estratégias de envio de atividades impressas e transmissão de aulas por rádio e tv. Entretanto, o uso das tecnologias, via internet,

foram as mais frequentes, ainda que se tratasse de ferramenta de segregação e exclusão, isto em função das condições de pobreza e marginalidade, das desigualdades sociais, em função das dificuldades de acesso aos equipamentos e à rede *wifi* por grande parte dos estudantes da rede pública de ensino.

Essa situação poderia ser resolvida se não fosse o descaso e inoperância do governo em não prover acesso de rede de internet e equipamentos para as camadas mais pobres. O descaso do poder público com a educação em tempos de pandemia se ampliou, agravando o cenário da educação pública no país. Segundo Frigotto (2021), em relação às ocorrências sobre o impacto do ensino remoto e híbrido,

No campo da educação a pandemia da Covid-19 explicitou de forma clara a fetichização da tecnologia. Primeiro, passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos e, segundo que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor. Em relação ao acesso o que existe é mais exclusão que inclusão. Dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário da internet; 56% acessam por celular sendo que destes, 51% têm celular pré-pago. A fetichização se expressa por um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou aluno digital (Frigotto, 2021, p. 643).

Além de todos os desafios de acesso e de alcance da qualidade da educação pública, historicamente, enfrentados por movimentos sociais e educadores brasileiros; da disputa pelos recursos financeiros travada pelas fundações e outras organizações no movimento pelo empresariamento da educação pública; dos desmontes das políticas em andamento e dos programas orientados pelo atual governo pautados na militarização da escola básica, na educação domiciliar e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A pandemia nos expôs desafios, extremamente, complicados referentes ao trabalho remoto, a saber: profissionais da educação, que não sabiam lidar com as tecnologias educacionais, isso pela ausência de formação e recursos, a reinvenção e a adaptação foram atitudes que cada profissional precisou tomar, ademais investiu seus recursos financeiros na aquisição de recursos tecnológicos e digitais para, mesmo sem condições econômicas e estruturais favoráveis, desenvolver o trabalho remoto. Frigotto (2021) alerta sobre a questão do trabalho docente afirmando que,

Com o ensino remoto ou híbrido o trabalho docente entra na lógica do processo capitalista de trabalho e suas leis imanentes sob o controle da gerência científica. Já nas contrarreformas da década de 1990 mudou-se o nome de coordenador de ensino para gerente. Agora, com ou sem este nome, está se instalando o papel da gerência científica fabril na escola mediante: a

separação entre quem organiza planeja e prescreve o conteúdo e o método de ensinar, cabendo aos professores executar; controle dos tempos e hiatos no processo educativo visando a intensificação e a produtividade do trabalho; controle mediante processos de avaliação estandardizados da “qualidade” de ensino que serve ao mercado e não à sociedade; aumento crescente de capital morto(tecnologias) no processo de ensino e diminuição do trabalho vivo (as Emendas Constitucionais 95/2016 e 109/2021 sancionam esta lógica); e ataca frontalmente a luta histórica dos trabalhadores pela diminuição da jornada de trabalho, superexplorando a poucos e desempregando em massa (Frigotto, 2021, p. 644).

O trabalho remoto foi coordenado por cada professor, por cada escola e seus sistemas sem nenhuma ação coordenada nacionalmente sob orientação ou apoio do Ministério da Educação. Com seus pobres e poucos recursos, o trabalho docente caminhou, em grande medida, de forma precarizada. Infelizmente, um processo que ainda não se esgotou, pois, o retorno às atividades presenciais se configura de forma extremamente fragilizada.

No início do ano letivo de 2022, as escolas públicas no Brasil se organizaram em direção ao retorno às atividades presenciais. Vale ressaltar que, no estado da Bahia, muitas escolas retardaram seu retorno em função da ausência de reforma e adequações na infraestrutura dos prédios escolares que, em sua maioria, ficaram dois anos sem reparos e tantas outras escolas retomaram as atividades sem nenhuma reforma, e conseqüentemente funcionando precariamente.

Foi a partir desse cenário sombrio, com ausência do papel do estado, especialmente para educação pública brasileira, que nos propomos a investigar a proposta de Educação Integral, na perspectiva da concepção histórico-crítica, e enquanto política de direito na construção de uma educação de qualidade em resposta e enfrentamento ao projeto histórico que atende, exclusivamente, a lógica do capital.

## 2.1 PROBLEMATIZANDO

*“À educação, medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.”  
(Dermeval Saviani).*

Brasil, país que viveu quase trezentos e noventa anos sob a lógica de um sistema escravocrata, uma longa e lamentável história de dominação marcada pela desumanidade, preconceito, ódio e exploração de corpos e mentes com vistas a acumulação de riquezas nas mãos dos pequenos grupos detentores do poder. Em um sistema de produção pautado na escravidão de homens e mulheres negras de origem africana e seus descendentes; do extermínio e silenciamento dos povos originários, por mais de três séculos de escravização, hoje, depois de mais de cento e trinta anos, ainda seguimos acorrentados e aprisionados nas amarras de uma elite dominante que concentra a riqueza do país por meio da exploração da força de trabalho e da negação de direitos.

Historicamente, a elite brasileira resiste em assegurar, de forma potente, a educação escolar da classe trabalhadora, mesmo nos seus raros e incipientes “intervalos democráticos”. De acordo com Brettas (2020), nem nos governos petistas, período em que foi possível identificar alguns avanços no âmbito das políticas educacionais, o país deixou de curvar-se às determinações do capital financeiro.

Se, nos governos federais do Partido dos Trabalhadores, o estágio dos monopólios (inaugurados com a ditadura empresarial militar) ganhou um salto por meio da constituição endógena do capital financeiro, com o golpe de 2016 este processo foi intensificado. A aceleração das mudanças e os desdobramentos sobre a luta de classes conduziram à ascensão em 2019 do governo Bolsonaro. Absorvendo as principais pautas da grande burguesia e do imperialismo, este governo se iniciou alimentando um discurso reacionário com inclinações fascistas e permeado de intolerância e preconceito (Brettas, 2020, p. 8).

Apesar das lutas e mobilizações dos movimentos sociais, sindicatos e outras organizações de classes por garantia do direito à educação; apesar de toda a base legal já conquistada, leis escritas/produzidas à revelia da classe trabalhadora, em grande medida, asseguram muito mais os interesses dos que dominam que dos dominados, ainda assim, reafirmam a educação escolar como direito de todos. O que observamos como realidade concreta é a estrutura econômica como uma determinante dos processos sociais. Dessa forma, se consolidam projetos de sociedade que visam garantir os interesses do mercado em detrimentos da garantia dos direitos sociais.

De acordo com Moll (2014),

A história da educação escolar no Brasil é marcada pelas mesmas desigualdades que nos constitui como sociedade. Os degradados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, por sua condição

étnico-racial, apenas tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo. A inclusão tardia se soma à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas na permanência e na aprendizagem (Moll, 2014, p. 369).

O processo histórico de um sistema educacional excludente, desigual e tardio tem contribuído de forma efetiva para o crescimento das injustiças e desigualdades sociais do país. Vale lembrar a citação de Darcy Ribeiro (1977) ao falar sobre a crise da educação no Brasil “*A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um programa*”<sup>1</sup>. Rememorar esta citação é fundamental para nos recolocar na problemática central da pesquisa, pois, a quem interessa uma população sem acesso e garantia de educação escolar com qualidade sociocultural? Como construir uma política de direito social na perspectiva de uma Educação Integral e formação humana omnilateral, se a classe dominante, detentora dos meios de produção e do poder hegemônico vê no direito à educação a ameaça aos seus interesses?

A classe trabalhadora, produtora direta de riquezas, historicamente, escravizada e explorada, independente do modelo de sistema, tem, ao longo dos tempos, em diferentes lugares do mundo, a força produtiva para o desenvolvimento das bases econômicas e, concomitantemente, a vulnerabilidade social de sua própria existência. O que produz tamanha contradição? Os mesmos desapropriados, há trezentos anos têm suas histórias repetidas por gerações e gerações. Encontramos, em nossos ancestrais, as nossas histórias de luta pela sobrevivência, de igual modo. Onde reside a lógica destes ciclos?

Trata-se de uma maioria de sujeitos que, debaixo da opressão do “chicote”, fizeram e fazem mover a produção do açúcar, do café, do milho e da soja, a criação do gado, a exploração das minas, a produção e reprodução de mercadorias e do capital. A opressão do “chicote” é real e invisível, é uma força que além de promover a dor e o medo promove a ignorância, dela nasce a ilusão, a alienação, a submissão e, conseqüentemente, a naturalização da desigualdade.

As torturas aplicadas pelo sistema escravista foram substituídas por outras torturas, não foram suplantadas com o fim da escravidão. A liberdade, sonho dos homens escravizados ainda é sonho dos homens “livres”; a luta pela justiça social e pela igualdade, é pauta de reivindicações de diversos movimentos sociais

---

<sup>1</sup> Fala intitulada “Sobre o óbvio” proferida por Darcy Ribeiro no Simpósio sobre Ensaio Público, na 29ª Reunião da SBPC, realizada em São Paulo, em julho de 1977.

organizados, pois, apesar da Constituição Federal, em seu artigo 205, assegurar o direito a educação como condição para o pleno desenvolvimento humano, ainda temos muito o que avançar para que este direito constitucional seja de efetivamente garantido. Veja-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

No âmbito da sociedade brasileira, economicamente capitalista, historicamente escravista e culturalmente opressora; a negação de direitos é a via pela qual a classe dominante garante seu poder e domínio, pois, a classe trabalhadora organizada, com acesso e apropriação ao conhecimento representa ameaça ao poder hegemônico.

Dada a lógica de dominação da ordem capitalista é impossível a consolidação da formação humana omnilateral. Saviani e Duarte (2021), destacam que, “a sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos”. Para Saviani e Duarte (2021), a educação escolar é um ato político, pois, ou está posta para atender aos interesses da classe dominante, a serviço do capital, ou ser posicionada em direção aos interesses da classe trabalhadora. Dessa lógica decorre a clareza de que a educação não se refere a um processo neutro e se impõe como ato político. Dessa forma:

Dizer, então que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (Saviani; Duarte, 2021, p. 106).

É, exatamente, por esta razão que a educação pública, laica, com qualidade socialmente referenciada para todos, ocupa lugar de luta histórica. Luta, porque se faz necessário vencer a resistência da classe dominante. Uma educação escolar de qualidade que permita aos filhos da classe trabalhadora compreender a sociedade em toda sua complexidade, certamente, produziria impactos profundos no modelo do sistema de produção. Manacorda (2017), ao citar trecho de Marx, sobre a humanidade dividida, ressalta:

Pode-se, portanto, concluir que, nesse quadro de humanidade dividida e, por isso, igualmente unilateral, em que toda via uma parte está excluída de toda participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais e intelectuais, evidentemente – e a outra tem privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que

transmuta a estupidez em inteligência e torna o valoroso o covarde, é a classe excluída que se deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral (Manacorda, 2017, p.87).

Neste fragmento é possível compreender a força exercida pela classe detentora do capital e o processo de desumanização ao qual é submetido os desapropriados dos meios de produção. É a luta da humanidade, e por isso, é uma luta histórica. A luta de classes é uma categoria fundamental no contexto das políticas educacionais se apresenta como mobilidade objetiva da prática social. A sociedade brasileira, caracteristicamente, dividida em classes antagônicas, a política educacional se move no âmbito dos interesses destas lutas.

O reconhecimento de que a luta de classes é uma categoria central nas políticas educacionais, possibilita o desenvolvimento de uma abordagem mais sensível e direta às desigualdades existentes e tem como objetivo contribuir para ações que promovam uma educação mais justa e igualitária para todos os membros da sociedade. Ao mesmo tempo assume uma posição descartando a abordagem de uma educação que “forma”, “molda”, “adequa” ou “conformam” os sujeitos segundo as demandas de mercado ou da sociedade que está posta. Situa, a abordagem direta sobre a educação transformadora e emancipatória.

Não exclusivamente pela via da educação escolar mas, prioritariamente por meio dela, com a promoção e acesso à leitura, filosofia, arte, esporte, ciências, ao pleno desenvolvimento humano, considerando suas múltiplas dimensões é que poderíamos sair da condição de um Estado Democrático Burguês para um Estado Democrático Popular, gerando possibilidades de produção e acúmulo de conhecimentos, contribuindo, efetivamente, para transformação social, ou seja, para superação da sociedade capitalista/escravista.

Na perspectiva da superação do modo de produção capitalista importa o alcance da formação omnilateral, conforme Duarte:

Por um lado, para não cairmos em fantasias idealistas, precisamos partir do reconhecimento de que a formação humana omnilateral não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois essa formação requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte. É igualmente imprescindível uma mudança radical das atividades por meio das quais produzimos e reproduzimos a vida humana como uma realidade social histórica, o que não é possível sem a superação das relações capitalistas de produção. Por outro lado, a luta para que a formação dos seres humanos na sociedade atual aproxime-se o máximo possível desse ideal é uma das

condições indispensáveis ao processo revolucionário socialista (Duarte, 2016, p.103).

Essa é uma abordagem de extrema importância, no atual contexto, para a sociedade brasileira e se coloca no centro da luta de classes. De acordo com Duarte (2016), a formação omnilateral é a via pela qual construiremos uma sociedade justa com valores humanísticos, uma sociedade capaz de viver com e na coletividade.

Uma escola democrática e emancipatória, é ela, o horizonte desta defesa que tem como problemática central investigar como construir uma política de direito social na perspectiva de uma Educação Integral e formação humana omnilateral, se a classe dominante, detentora dos meios de produção e do poder hegemônico vê no direito à educação a ameaça aos seus interesses? Ao recuperar o conceito de escola unitária em Gramsci, para Saviani e Duarte, é estratégico que:

Em vez de centrar a defesa da escola pública na oposição entre o ensino público e o ensino privado, cabe centrá-la na oposição entre ensino de elite e a educação escolar unitária, lutando decididamente pela ampliação das oportunidades educacionais a toda a população e pelo aprimoramento da educação destinada às camadas populares (Saviani; Duarte, 2021, p. 259).

O que preconiza a concepção da escola unitária para Gramsci?

De acordo com Gramsci:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá refletir em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2010, p.40).

Refere-se a formação integral, em que elementos culturais mais avançados como a ciência, tecnologia, filosofia e arte passam a compor a formação plena dos estudantes. A apropriação destes elementos produzidos pela humanidade contribui diretamente para o acúmulo de conhecimentos e desenvolvimento do nível de consciência dos estudantes proporcionando maior clareza e compreensão sobre si e sobre o mundo.

### **2.1.1 Educação Integral como Direito e Prática Social**

*“Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de conhecimentos e valores,*

*como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada estudante, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com a matemática, com a literatura, onde cada um e todos em relação possam se humanizar e se singularizar entendendo o mundo e entendendo-se no mundo.”*  
(Jaqueline Moll).

Educação Integral refere-se a uma concepção de educação, é um processo pleno de formação humana, reconhece os sujeitos de forma plena a partir de suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal, ética, espiritual, estética, psicossocial, cultural e política. Nessa medida, refere-se à formação humana omnilateral, entende a pessoa, seja ela, criança, adolescente, jovem ou adulto, como sujeitos de direitos, o direito a educação é, entre todos os direitos sociais um elemento fundamental e inalienável para o desenvolvimento integral e para o processo de humanização.

Formação humana omnilateral, de acordo com o professor Gaudêncio Frigotto (2012) é uma concepção de educação que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. O autor afirma que:

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade – e conseqüentemente, uma subjetividade – que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais (Caldart *et.al.* 2012, p. 265).

Nessa direção, Educação Integral, na perspectiva da formação omnilateral, tem como pressuposto o caráter emancipatório; educar para e pela liberdade enquanto valor vital. Essa concepção de formação humana exige uma educação contextualizada que permita compreender o mundo, suas artes e manhas, suas formas e conteúdos objetivos e subjetivos; de igual forma, compreender a existência humana e tudo aquilo por ela criada. Assim, construir a capacidade de conhecer o passado, compreender o presente e inventar o futuro.

Nesse movimento, desenvolver outras formas de vida humana no mundo, que sejam justas, humanizadas, solidárias, participativas e respeitadas com possibilidades de convivência em meios a conflitos sem violência, sem preconceitos e sem barbárie,

pois, estes são estágios de ignorância que podem ser superados por uma educação humanizadora, omnilateral, por inteiro, integral.

A Educação Integral é, assim, possibilidade de superação do modelo social, ao qual estamos inseridos, pautado na lógica da desigualdade, exploração do trabalho e de todas as formas de injustiça. Neste sentido a Educação Integral ao qual defendemos está intrinsecamente relacionada com a concepção da educação como direito, enquanto categoria fundamental para o desenvolvimento e o aprimoramento do processo de humanização dos sujeitos.

Conforme afirma Nunes (2020),

Nossa humanização é um longo e delicado processo de desenvolvimento e de apropriação do que reconhecemos como sendo característica de nossa humanidade. Nesse sentido, a humanização é uma projeção do que aspiramos que seja, ou que deva ser, a condição e a identidade humana; tudo aquilo que aspiramos para a identidade do que reconhecemos como próprio do homem e da condição humana perfaz o ideal da Educação. Educar e humanizar, são processos e ideais que guardam os mesmos sentidos, são conceitos que podem ser considerados sinônimos ontológicos (Nunes, 2020, p. 39).

Pela sua essência, formação das pessoas como caminho para a transformação social, a partir da produção de conhecimentos relacionados a transformação da compreensão e da prática social. Nesse contexto, ainda que não exclusivamente, a escola pública, enquanto instituição de ensino e formação dos sujeitos, ocupa papel preponderante para o enfrentamento do projeto de sociedade a favor do capital e desenvolvimento, um outro projeto de sociedade.

Para melhor explicitar a concepção de Educação Integral no âmbito da educação escolar, importa dizer que a Educação Integral concebe a formação e desenvolvimento do ser humano como premissa, tem em sua natureza a formação humana omnilateral, compreende o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões, considerando as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Neste sentido, a Educação Integral representa, uma proposta educacional concreta de enfrentamento histórico às injustiças sociais promovidas por meio da negação do direito a educação, de acessar e produzir conhecimentos elaborados; traz a perspectiva de uma escola pública com qualidade sociocultural; versa pela ampliação de oportunidades, tempos e espaços educativos; reflete no desenvolvimento de uma educação emancipatória no âmbito das disputas de projetos

societários.

Esta educação plena é um direito humano; do ponto de vista legal, está assegurado pela Constituição Federal em seu artigo 227, ao afirmar que:

Art. 227. A família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1988).

Trata-se, de direito assegurado em lei, mas, também, se trata de uma questão que do ponto de vista da prática social não está dada, ou seja, ainda não está consolidada; compõe o verdadeiro papel da escola à medida que o acesso e apropriação do conhecimento historicamente construído contribuem para formação de sujeitos críticos e capazes de perceber as injustiças geradas pelo sistema de produção e seus impactos para humanidade, buscando a construção de uma outra sociedade. A educação é uma fundamental expressão da prática social, está diretamente ligada ao projeto de sociedade que desejamos implementar. Para tanto, Nunes acrescenta:

A defesa que fazemos da Educação vincula-se à compreensão do trabalho como princípio educativo. O trabalho e a educação são as duas mais destacadas expressões da prática social. Por essas práticas sociais produzimos a vida, a cultura, inventamos e construímos toda civilização humana (Nunes, 2020, p.40).

É urgente construirmos políticas de direitos nos mais diversos setores que articulam a vida em sociedade. É urgente a retomada de políticas que possam convergir para o real processo de humanização, que possamos formar valores éticos, solidários, humanos de igualdade e justiça social. Passa por escolhas e tomadas de decisões políticas sérias, comprometidas com a vida, com as relações humanas, com a natureza, com uma sociedade sem pobreza, sem miséria, sem violência. A Educação Integral é via pela qual colocamos todas as criações no mesmo ponto de partida e de chegada. Para tanto a convergência de políticas públicas nessa direção é fator determinante.

No Brasil, o sistema educacional, pelo seu caráter excludente, tem responsabilidade direta com o processo de alienação, ampliação da marginalização e a exclusão social da população menos favorecida. No âmbito da atual conjuntura política, deparamo-nos com modelos que prezam pela padronização e uma lógica de preparação para o mercado, importa-nos saber: qual o lugar e quais as possibilidades

existem para classe trabalhadora, para coletivos populares, nesse contexto de negação e usurpação de direitos?

Nesse ínterim, reconhecemos o papel da Educação Integral omnilateral na perspectiva da concepção histórico-crítica como caminho no campo da educação escolar para o desenvolvimento pleno da formação humana, sua emancipação e superação coletiva da educação unilateral, restrita ao plano dos interesses capitalistas e processos educativos em disputa pela formação da classe trabalhadora.

Nesse conjunto de desafios e contradições, próprios de uma sociedade dividida em classes, observa-se que a Educação Integral em Tempo Integral, para filhos e filhas da classe média e alta da sociedade brasileira não se configura da mesma forma. Estes, possuem escolas com importante infraestrutura, acesso fácil a clubes esportivos e equipamentos especializados, teatros, cinemas, viagens culturais e diversas oportunidades educativas dentro e fora do ambiente escolar.

É possível afirmar que a classe média e alta da sociedade brasileira, participam de uma Educação Integral em Tempo Integral, especialmente durante a educação básica, não por acaso, seguem ocupando as melhores e mais privilegiadas posições. Segundo Gadotti 2009:

A escola privada das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado à sua educação. Geralmente ele dispõe de um “contraturno”, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô etc. (Gadotti, 2009, p. 32).

A correlação entre as condições socioeconômicas e o acesso a oportunidades educacionais, esportivas e culturais é evidente em nosso país. Disparidade que contribui de forma efetiva para manutenção das desigualdades sociais. Neste sentido cabe ao governo investimentos em políticas públicas educacionais que visem o enfrentamento dessas discrepâncias, assegurando que crianças, adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora tenham acesso a uma educação com qualidade sociocultural.

Nesse contexto importa salientar a importância do que Ponce (2018), chama de justiça curricular, que se refere a um conceito e uma prática em construção, tem como fim lançar mão do currículo escolar como meio para superação das desigualdades. Na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, este é um

conceito de grande relevância para composição de uma proposta curricular que tem no horizonte a formação omnilateral.

São três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna; a do cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da convivência escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação (Ponce, 2018, p.795).

O conceito de justiça curricular refere-se a uma abordagem fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. Contudo, para que isso se desenvolva e se consolide no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral, é imprescindível investimentos em processos de formação continuada de professores e professoras na perspectiva da formação política.

A formação política possibilita a compreensão das desigualdades e suas raízes, como elas se manifestam e refletem no ambiente escolar. Isso torna os professores e professoras mais aptos para identificar e abordar as disparidades existentes no currículo.

Nesse sentido, a articulação de processos formativos desta natureza, passa pela parceria direta com universidades e instituições de ensino superior público. A formação política contínua dos professores e professoras representa estratégia essencial para promoção da justiça curricular.

A justiça curricular é, assim, uma construção que busca equidade e inclusão no currículo escolar, superação de pensamentos e atitudes preconceituosas, enfrenta a intolerância, o ódio e a opressão; visa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação para diversidade buscando promoção dos respeitos a todos e a cada um, nessa perspectiva desenvolve a compreensão da realidade a qual os estudantes estão inseridos oportunizando enxergar para além das aparências.

Em meio a essas contradições, esta pesquisa se insere, pois, visa defender a Educação Integral como caminho possível para construção de uma escola pública emancipada e emancipatória, centrada na transmissão e desenvolvimento do conhecimento sistematizado, priorizando os princípios da inclusão, da intersectorialidade, dos territórios em estreita relação com a arte, cultura, esporte, meio ambiente, etc., pensando a formação integral como processo que permita superar os

limites estruturais impostos pela sociedade capitalista. A Educação Integral, num enfrentamento antagônico com o percurso histórico da educação brasileira cujo processo se traduz em uma educação unilateral.

De acordo com Manacorda:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2017, p. 90).

O processo de alienação formula um ser unilateral, ainda de acordo com este autor, “o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, onilateral” (Manacorda, 2017). Coloca-se nesse conjunto a divisão social do trabalho e a educação como causadores diretos da formação humana unilateral. No contexto da sociedade brasileira capitalista, extremamente desigual e injusta, a escola ocupa papel de primordial e de grande importância para superação desse modelo de sociedade.

### **2.1.2 Dialogando com as obras: Educação não é Privilégio e a Pedagogia do Oprimido**

*“O país é aquele de que dizia Nabuco: falta solides para medrarem raízes. Tudo nasce, mas não pega. Como escrevera Paulo Duarte: muito aplauso, muito prazer – mas... Tudo depois continua do mesmo. No Brasil, aplaudem-nos, mas, no fundo não nos aceitam.”  
(Anísio Teixeira).*

Educação não é privilégio. Trata-se de uma obra escrita por Anísio Teixeira em 1957, refere-se a uma leitura crítica da educação escolar e da escola brasileira, neste contexto vai tecendo reflexões que são nossas e atuais. Algumas passagens desta grande contribuição de Anísio Teixeira a educação, merecem destaque por nos possibilitar estreita aproximação com o pensamento e importância deste educador baiano, que viveu no período de 1900-1971, é no Brasil, ícone na abordagem sobre Educação Integral na perspectiva da ampliação do tempo escolar, a partir da criação

da Escola Carneiro Ribeiro – Escola Parque em Salvador, daí sua relevância, enquanto referencial teórico, no âmbito desta pesquisa.

Neste sentido, considerando a história da Educação Integral no Brasil, a criação e construção da Escola Parque foi um projeto pioneiro na perspectiva da Educação Integral pensada e protagonizada por Anísio Teixeira. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque, incorporada às escolas classe, compõe um complexo educacional estruturalmente pensado para o desenvolvimento da Educação Integral, a partir da proteção social e garantia da educação e da saúde como direitos.

Nas Escolas Classe que, do ponto de vista estrutural, refere-se a uma construção simples e econômica e, do ponto de vista pedagógico, promove a educação escolarizada e o desenvolvimento do conhecimento sistematizado, as crianças e adolescentes estudam em um turno, e no outro turno frequentam as atividades na Escola Parque, a qual possui um espaço com uma infraestrutura que possibilita o desenvolvimento de atividades social, assistencial, artística, esportiva e profissional; em tese, as crianças deveriam frequentar paralelamente as duas unidades escolares. Nesse complexo educacional, dizia Anísio, “os filhos dos pobres teriam acesso àquilo que os filhos dos ricos têm nas suas casas.”

Considerando que a Escola Parque foi inaugurada no início da década de 50, constata-se o caráter revolucionário do pensamento anisiano para educação na Bahia. Seu projeto era construir seis dessas escolas na Bahia, mas conseguiu criar apenas uma, certamente limites no campo do poder público da época, situada em bairro populoso e periférico da capital baiana. A influência e o impacto de sua iniciativa e pensamento espalharam-se pelo país, em um marco para educação brasileira. Em verdade, a concepção anisiana de educação escolar não se limitou à Escola Parque e Escolas Classe na Bahia, estendeu-se influenciando outras experiências em diversos estados do país. A que escola Anísio se referia:

Tal escola, com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada, regida por professores provindos das suas camadas populares mais verdadeiras, percebendo salários desses meios, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante da escola propedêutica aos estudos ulteriores ao primário. Esta escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural (Teixeira, 2007, p.67).

A escola e seu território, sua comunidade e sua realidade. Essa concepção também permeava a proposta de política educacional de forma mais direta, pois, em

Educação não é privilégio, Anísio Teixeira chama a atenção pela necessidade de repensar o sistema nacional de educação e assume defesa pela municipalização da educação ao destacar a importância da descentralização do orçamento público. Teixeira (2007) afirma que, “A descentralização, assim, contingência da nossa extensão territorial e no nosso regime federativo democrático, é hoje uma solução, além de racional e inteligente – absolutamente segura”. E continua:

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criam nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mais vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais (Teixeira, 2007).

A história da educação no Brasil, em diferentes conjunturas social e política, é marcada pela categoria de classe, aos filhos de quem tem poder do capital, mais estreitamente, os filhos da elite brasileira; uma escola robusta de caráter conteudista, para além de uma concepção bancária de educação, profícua no desenvolvimento e na formação para profissões de gabarito e prestígio social e econômico; uma escola rica, equipada e preparada para elevação do conhecimento e manutenção da ordem. Para os filhos da classe trabalhadora uma escola básica e de currículo mínimo, objetivando a manutenção de sua condição de classe.

Em verdade, precisamos reconhecer que a pauta da Educação Integral, tem anseio por uma educação escolar de qualidade sociocultural, democrática com alcance e compromisso para todos e todas. Para Anísio Teixeira, a escola pública representava a “mola propulsora” da democracia no Brasil. Essa escola, contudo, não poderia ser aquela escola em prédios alugados, precários em suas estruturas e em seus serviços; escola, diminuída em tempos, espaços e prestígio. Para Anísio, a escola pública, “menina dos olhos das verdadeiras democracias”, exigia nova orientação e atenção do estado em relação ao seu orçamento para educação pública. Esse é um debate fundamental para educação brasileira.

Ao defender a educação de tempo integral na perspectiva de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, pensando no contexto do seu tempo histórico, é evidenciado, um pensamento revolucionário sim, tanto que demarca e defende a necessidade da ampliação de investimentos para educação pública e reconhece a importância da centralidade da escola no âmbito do desenvolvimento humano social.

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas, a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social (Teixeira, 2007, p.82).

O caráter democrático do seu pensamento refere-se ao modelo, estrutura e formação humana integral enquanto direito de todos e todas, a defesa por uma escola efetivamente justa. Para Anísio Teixeira, a escola pública era o instrumento de promoção da justiça e de enfrentamento às desigualdades sociais. Um convicto democrata, compreendia que “em uma sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter programa de formação comum” (Teixeira, 2007). Neste sentido acreditando na superação dos preconceitos e desigualdades. Esse é o caráter idealista do pensamento de Anísio Teixeira, identificado por diversos teóricos e estudiosos este autor ainda nessa obra, refere-se a possibilidades de construirmos uma espécie de “um capitalismo melhor”. Vejamos essa passagem:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e direitos (Teixeira, 2007, p.85).

Nesse contexto, contudo, o autor afirma que a sobrevivência do capitalismo em grande parte do mundo, se dá em função da negação do direito a educação escolar com boa qualidade. Uma escola ampla, plena de atividades e oportunidades educativas, essencialmente digna em suas estruturas e fortalecida pelo seu projeto de formação integral com vistas ao mundo do trabalho. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar era uma necessidade e, portanto, ocupava lugar de relevância, pois, uma de suas críticas à educação escolar brasileira se referia a oferta do tempo escolar regular de quatro horas diárias. Escola minimizada em seu tempo.

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 2007, p.67).

Compreensível em seus argumentos, afinal a ampliação do tempo se dá como consequência da ampliação das oportunidades educativas que a escola passa a oferecer. Contudo, as discussões em torno da ampliação do tempo seguem questionando a sua qualificação, pois, de nada adiantará ampliar o tempo, se não garantirmos que a escola cumpra, de fato, seu papel. Ampliar tempo não significa Educação Integral ou formação humana integral. Esse é um debate muito presente no campo da educação básica na atualidade e envolve pensar em política pública, aspecto que Anísio reforça ao defender a Educação Integral em Tempo Integral.

O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescindível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e a escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização (Teixeira, 2007, p.64).

Assim, Anísio Teixeira em suas diversas obras, trajetória de vida e em especial no livro Educação não é privilégio, tem na escola pública, na democracia e na Educação Integral, a defesa pela construção de um projeto de sociedade que se afirma a partir do enfrentamento das desigualdades e das injustiças sociais. Daí a relevância de suas contribuições. A descontinuidade de seu projeto para educação na Bahia, revela o quão a disputa deste campo importa para manutenção do poder hegemônico.

A descontinuidade do projeto pensado por Anísio Teixeira na Escola Parque não é exclusividade no contexto da realidade baiana; esse é o modelo de política educacional da história brasileira que insiste em negar o direito a educação. A política de descontinuidade é uma forma de jogar fora investimentos públicos, faz parte de ausência de planos de governos, pois, cada governo que assume a gestão pública, independente da esfera de poder, tem como ação prioritária desconstruir o que o governo anterior implementou. Cada governo vai gerenciando seu planejamento a partir da desconstrução do que já existe ou encontra-se em desenvolvimento. Essa descontinuidade das políticas educacionais desencadeia perdas de investimentos financeiros, pedagógicos e formativos. Nesse sentido, vale destacar o que diz Saviani.

Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular

metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (Saviani, 2013b, p.109).

Esse posicionamento, embora pareça inconsequente ou imaturo, trata-se de um posicionamento recorrente, irresponsável e perverso, é reflexo do descaso com a educação do povo brasileiro. Isso não é ingênuo: é intencional. A elite brasileira sabe quem, no fim das contas, pagará a conta. Demonstra, sobretudo, a falta de compromisso e seriedade com a gestão da educação no país. Discutir e revelar a mentalidade da elite brasileira que se articula com nossos governantes é condição *sine qua non* para rompermos com pensamentos idealista e compreendermos o campo da educação pública enquanto direito a ser conquistado. Trata-se de enfrentamento do qual a classe trabalhadora precisa se ocupar, pois, é a classe trabalhadora que recebe todo impacto do descaso com a educação pública.

No contexto atual, a luta se faz contra o empresariamento da educação pública. Os grandes grupos empresariais, que além de atuarem no ensino com seus sistemas, atuam no interior das redes de ensino, impondo seus interesses e ditando o rumo dos processos curriculares. No âmbito nacional, grupos de empresários criaram o *Movimento pela Base* que se intitulam como grupo não governamental formado por profissionais da educação preocupados com a qualidade da educação pública. Preocupação que, no mínimo, instiga-nos, pois, se grupos empresariais passam a se unirem em torno da educação pública, logo se apresenta o campo de atuação que estes deveriam investir, a saber: a requalificação da malha física e abastecimento de equipamentos tecnológicos para as escolas públicas.

É sabido que muitas das escolas públicas de diversas regiões do Brasil sofrem com a falta de estrutura física e ausência de equipamentos básicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, destarte compreendemos que este é o espaço oportuno para atenção às preocupações dos grupos empresariais com a educação pública.

Os grupos empresariais não objetivam, necessariamente, o investimento na educação pública, mas, o seu inverso. Essa é a grande batalha a ser enfrentada na atualidade, pois, estas instituições, que enxergam a educação como mercadoria, verdadeiras representantes dos interesses e da lógica do capital, estão infiltradas nos

organismos públicos: Ministério da Educação, Secretarias Distrital, Estadual e Municipais de Educação; são parceiras nos projetos de formação de professores, serviços e plataformas tecnológicas, diagnósticos de rede. Mediadoras competentes para aquisição de resultados, aumentar o IDEB e “melhorar” a qualidade da educação pública, vendendo propostas milagrosas. Como fazer enfrentamento a essa lógica?

Infelizmente, a Bahia, também, aderiu a estas, ditas, soluções educacionais. Embora o Estado seja governado pelo Partido do Trabalhadores (PT), a Rede Estadual de Ensino e diversas Secretarias Municipais de Educação seguem e acolhem as propostas dos grandes grupos empresariais. São institutos e fundações que, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, operam milhões de reais para a elaboração, implantação, implementação e formação do Documento Referencial Curricular da Bahia, Plano de Formação Continuada, Novo Ensino Médio e tantas outras frentes.

No campo das disputas é possível observar que as “parcerias institucionais” das fundações e organizações com a esfera pública de ensino, avançam. A defesa pela educação pública de qualidade a partir da formação omnilateral, vai ficando cada vez mais difícil, pois, o que se disputa e a formação para o mercado e ao contrário da Educação como Direito vão empurrando a Educação como mercadoria. E, justamente, por esta razão, precisamos avançar em nossas defesas, convocando diuturnamente os profissionais da educação para reflexão, análise de conjuntura e formação política, pois, a compreensão destas relações é indispensável para compreensão no contexto das disputas pela educação no Brasil.

São inúmeros os desafios da política de Educação Integral no Brasil. Contudo o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, elaborado para o decênio de 2014-2024, definiu dez metas que deveriam guiar a educação brasileira, o plano, ainda em vigência, apesar de desconsiderado pelo governo em exercício até 2022, constitui-se em um potente instrumento legal para o debate da Educação Integral. Na sexta, das dez metas estabelecida pelo PNE, a educação brasileira deve “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014). Mas, ainda que o novo governo de Luíz Inácio Lula da Silva, eleito para 2023/2026, faça cumprir a referida meta 6, faz-se necessário ampla organização de educadores, professores, estudantes e

pesquisadores da área para que se debata de qual Educação Integral desejamos implementar.

As disputas ideológicas no campo da educação estão cada vez mais fortes, pois, a imposição da base nacional comum curricular, da forma que foi elaborada e com sua defesa pela lógica das “competências e habilidades”, definindo propostas curriculares, vinculados aos processos de avaliação em larga escala que orienta pelo treinamento e padronização do ensino visando apenas resultados, compromete e deturpa a proposta de Educação Integral, minimizando a uma proposta de escola de tempo integral.

A garantia ampliação de tempos e espaços não, necessariamente, refere-se à Educação Integral. O tempo integral não é sinônimo de Educação Integral. E, essa é uma discussão que precisamos enfrentar, pois, a ampliação do tempo deve e é consequência de uma educação escolar plena e mais robusta.

Vale lembrar que no âmbito da Educação Integral, no que se refere a base legal encontramos, além do PNE, a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206, 208, 213 e o já citado 227. Da mesma forma, está prevista pelas políticas educacionais do Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, que em seu artigo 34, afirma que o ensino fundamental deve ter ao menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula e, de modo progressivo, o período de permanência na escola deve ser ampliado (Brasil, 1996). Também no referido artigo, a LDBEN ressalta que o ensino será ministrado progressivamente em tempo integral, conforme critério do sistema de ensino.

Encontramos, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069) prevê a necessidade de que todas as instâncias e segmentos compartilhem o compromisso de assegurar a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, reforçando a importância da união e do diálogo entre os familiares, a comunidade escolar, sociedade como todo e o poder público, em torno desse propósito. Como também, a lei nº 11.494/07 que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Por fim, o decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

Os marcos legais, constituem um legado que ampara e subsidia a agenda da Educação Integral. Mas, pelos seus recorrentes esquecimentos, não se bastam em

sim mesmos, sem negar sua importância, a verdade é que no Brasil, estas e outras bases legais, são comumente ignoradas. Fato é que esta educação que aqui defendemos não faz parte da realidade concreta. Como diz Anísio Teixeira (2007) ainda é privilégio, o que reforça a atualidade seus escritos, vejamos:

Mas são, por força da tradição, escolas que “selecionam”, que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras (Teixeira, 2007, p. 53).

O caráter atual do pensamento de Anísio Teixeira, nos revela a dificuldade que o país (classe dominante) possui em reconhecer a educação como princípio básico para construção de uma sociedade justa, onde todos e todas possam viver a vida com dignidade, no pleno exercício da cidadania. É preciso superar essa mentalidade ou estaremos, definitivamente, fadados ao fracasso que produz a ignorância e a desumanização pela via histórica da opressão.

Segundo Freire (2020), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que aqui ocupa lugar estratégico e fundamental para esta tese, a “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2020, p. 40). Neste sentido, se ambas são possibilidades, de acordo com o autor, a nossa vocação, apesar das contradições, é para humanização. Esta é a razão de aqui chegarmos na leitura e deste trabalho.

Paulo Freire (1921-1997), pernambucano, Educador Popular, na atuação com professores, estudantes e famílias, descobriu a importância do diálogo para o processo do desenvolvimento humano, um defensor da educação popular humanizadora na perspectiva da emancipação dos sujeitos. Em 1964, com o golpe militar, foi preso, acusado de comunista, foi expulso do Brasil. Exilado, passou por vários países da América Latina, Estados Unidos, Europa e África. No Chile, Paulo Freire e sua família, que lá viveram por cinco anos, ele escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, uma das obras mais lidas no mundo.

De certo, Paulo Freire, não é, como Anísio Teixeira, reconhecido como referência na abordagem da Educação Integral. Contudo, é uma das maiores referências mundial, no trato da educação como direito, e é sobre esta premissa que assentamos a importância da formação integral dos sujeitos, esta que promove a

autonomia, a criticidade, a emancipação e o pleno desenvolvimento humano. Aqui conjugamos autores e suas específicas obras para fundamentar o campo do direito a educação e a educação como direito. Este campo político, que representa e defende os direitos de todas as pessoas, em especial, a classe trabalhadora.

Conforme Freire (2020),

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2020, p.51).

Se é tarefa histórica, é nossa tarefa. Afinal, a realidade brasileira, ainda apresenta desafios que já deveríamos ter superado se não fosse o nosso ranço histórico e cultural criado pelas perversas práticas escravistas, pois, insistimos em ser uma sociedade profundamente racista, homofóbica, machista, misógino e sexista. Parte de uma cultura arraigada no ódio e na ignorância que produzem uma sociedade cada vez mais preconceituosa. Práticas, sentimentos e comportamentos que só podem ser superados por meio do avanço qualitativo em nosso processo de humanização, a qual se produz por meio de uma Educação Integral dos sujeitos.

Somos um país que cometeu e segue cometendo práticas de violência e perseguição aos povos originários, ao invés de reverenciá-los e protegê-los em seus territórios, segundo o Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas (CIM, 2022), dados de 2021, os registros totalizam 355 casos de violência contra pessoas indígenas em 2021, em 2020, haviam sido catalogados 304 casos do tipo. Vale ressaltar, que este período, marcado pelo governo que apoiava, publicamente, a invasão das terras indígenas e conseqüentemente, atos de violência a estes cometidos.

Esse relatório, retrata essas e outras ações vinculadas ao governo, relacionadas ao aumento da violência brutal em aldeias. Aumento das invasões aos territórios ameaças e assassinatos, ou seja, um cenário cotidiano de violência sob o consentimento, justamente, daqueles que deveriam proteger, sobretudo no contexto de pandemia.

Somos um país que se destaca nos índices de violência contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersexo (LGBTI+), de acordo com o Dossiê de Mortes e Violência LGBTI+ no Brasil em 2022, elaborado pelo

Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2023). No Brasil, a cada 32 horas uma pessoa LGBTI+, é assassinada. Contexto agravado por outros tantos tipos de violências sofridas no cotidiano da vida familiar, escolar, no trabalho e nos mais diferentes espaços e setores sociais. O preconceito e a discriminação residem no processo de construção de valores e respeito a pessoa humana. O projeto educacional reflete no projeto societário, estão diretamente imbricados.

Somos um país que mata uma mulher a cada seis horas, dados de 2022, divulgado por diversas manchetes de jornais e telejornais. Um dado assustador. Segundo levantamento realizado pelo Monitor da Violência, o Brasil em 2022, bateu recorde em números de feminicídios, cresceu 5%, atingindo 1,4 mil casos. Este é um dado que revela o perfil da sociedade brasileira.

As mulheres, os negros, indígenas e comunidade LGBTI+, chamados grupos de minorias, sofrem cotidianamente os efeitos de uma sociedade que violenta e desumana. Trazer esses temas é condição para compreendermos que é parte de uma Educação Integral uma educação antirracista, antifascista e, sobretudo, inclusiva, busque combater todos os tipos de discriminação e preconceito, esta é, pois, uma tarefa histórica, isto nos conduz a uma prática social necessária para a humanidade. Neste sentido, Freire (2020) ressalta:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2020, p.108).

O autor segue afirmando “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2020,p.108), palavra, trabalho e práxis como direito de todos e todas, não restrita a alguns. Neste sentido, aponta o diálogo sob a forma de encontro entre os homens. Ao destacar o diálogo e criticar uma educação autoritária e impositiva, Freire, afirma que por meio das relações dialógicas os sujeitos se transformam e se humanizam, por meio do diálogo, ensinamos uns outros e aprendemos uns com os outros.

### 2.1.3 História da Política de Educação Integral no Estado da Bahia, a partir do Programa Mais Educação

*“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.”*  
(Paulo Freire).

A Educação Integral é uma das pautas mais discutidas na agenda nacional e tem sido um tema de grande relevância no âmbito da política educacional brasileira sob diferentes perspectivas e concepções políticas. Na história da educação pública brasileira, a Educação Integral ganha visibilidade no início da década de 1950 com a experiência da Escola Parque na Bahia, os CIEPs na década de 1980 no Rio de Janeiro e as escolas politécnicas. Contudo, é com o Programa Mais Educação, que o debate e pesquisas entorno do tema vai se desenvolver e adquirir maior evidência. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior (CAPES), o número de pesquisas de mestrado e doutorado envolvendo a temática da Educação Integral tem crescimento exponencial nos últimos trinta anos, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1** - Número de Pesquisas de Mestrado e Doutorado envolvendo a temática da Educação Integral nos últimos 30 anos

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
1987	311	46
1997	1328	326
2007	4721	1104
2017	7953	2908
<b>2019</b>	<b>8567</b>	<b>3329</b>
Fonte: CAPES, 12/2021		

Fonte: CAPES (2021)

Importa observar com atenção os dados da tabela acima, o crescimento do número de teses (envolvendo palavras chaves como Educação Integral), em 1997, é de 326 produções, 20 anos depois, 2017, este número salta para 2.908, teses. O que ocorre no cenário da educação brasileira, diz respeito aos impactos causados pelo

Programa Mais Educação, implementada pelo Governo Federal em 2007, que visava induzir a criação de políticas de Educação Integral. Daí, o contexto acadêmico passa a se ocupar dessa agenda que de alguma forma começava a se movimentar nas escolas públicas.

O Programa Mais Educação, criado em 2007 por meio de portaria interministerial teve como pressuposto básico induzir Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil durante o período de 2007 a 2015. Articulava ações e interesses relacionados ao Programa Bolsa Família do Ministério do Desenvolvimento Social; Programas na área dos Esportes junto ao Ministério dos Esportes; Ações como Saúde na Escola com o Ministério da Saúde, Programa Mais Cultura junto ao Ministério da Cultura e outros. Inicialmente foi dirigido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), que posteriormente assumiu o Programa Mais Educação por meio da Diretoria de Currículo.

O programa foi implantado em mais de 60 mil escolas espalhadas pelos diversos municípios do país, logo, um programa de larga escala, se organizava a partir do repasse de recursos por meio do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que permitia a gestão financeira pela própria unidade escolar, fato que contribuía para sua autonomia, o programa descentralizava um volume de recursos que possibilitava a escola fazer escolhas das atividades que desejavam desenvolver enquanto atividade complementar ao currículo vigente; adquirir os equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades escolhidas, além de selecionar e ressarcir educadores sociais, chamados monitores, para desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico, atividades artísticas, esportivas dentre outras.

Os macrocampos se referiam a áreas do conhecimento a partir dos quais se elencavam inúmeras atividades educativas que poderiam ser desenvolvidas pelas escolas segundo seus interesses e possibilidades, o programa disponibilizava a descrição dos macrocampos e os materiais relacionados a cada atividade no manual operacional. Cabia às unidades escolares eleger as atividades e montar seu plano de desenvolvimento. A tabela abaixo demonstra os macrocampos e as atividades relacionadas a cada um deles constantes no manual operacional de 2013. De acordo

com este manual o macrocampo denominado Acompanhamento Pedagógico, era um macrocampo obrigatório para todas as escolas, os demais eram de livre escolha.

**Tabela 2** - Macrocampos e as atividades relacionadas a cada um deles constantes no manual operacional de 2013

Acompanhamento Pedagógico	Meio Ambiente	Esporte e Lazer	Direitos Humanos em Educação	Cultura e Artes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática;</li> <li>• Letramento;</li> <li>• Línguas Estrangeiras;</li> <li>• Ciências;</li> <li>• História e Geografia;</li> <li>• Filosofia e Sociologia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade;</li> <li>• Horta escolar e/ou comunitária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atletismo;</li> <li>• Ginástica rítmica;</li> <li>• Corrida de orientação;</li> <li>• Ciclismo;</li> <li>• Tênis de campo;</li> <li>• Recreação/lazer;</li> <li>• Voleibol;</li> <li>• Basquete;</li> <li>• Basquete de rua;</li> <li>• Futebol;</li> <li>• Futsal;</li> <li>• Handebol;</li> <li>• Tênis de mesa;</li> <li>• Judô;</li> <li>• Karatê;</li> <li>• Taekwondo;</li> <li>• Ioga;</li> <li>• Natação;</li> <li>• Xadrez tradicional;</li> <li>• Xadrez virtual;</li> <li>• Programa Segundo Tempo (ME).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos humanos e ambiente escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura;</li> <li>• Banda fanfarra;</li> <li>• Canto coral;</li> <li>• Hip hop;</li> <li>• Danças;</li> <li>• Teatro;</li> <li>• Pintura;</li> <li>• Grafite;</li> <li>• Desenho;</li> <li>• Escultura;</li> <li>• Percussão;</li> <li>• Capoeira;</li> <li>• Flauta doce;</li> <li>• Cineclube;</li> <li>• Prática circense;</li> <li>• Mosaico.</li> </ul>

Cultura Digital	Promoção da Saúde	Educomunicação	Investigação no Campo das Ciências da Natureza	Educação Econômica e Cidadania
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Software educacional;</li> <li>• Informática e tecnologia da informação ( PROINFO);</li> <li>• Ambiente de Redes Sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornal escolar;</li> <li>• Rádio escolar;</li> <li>• Histórias em quadrinhos;</li> <li>• Fotografia;</li> <li>• Vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação econômica e empreendedorismo;</li> <li>• Controle social e cidadania</li> </ul>

Fonte: Brasil (2013)

A partir dos macrocampos as escolas podiam escolher até sete atividades educativas para desenvolver no âmbito do currículo escolar e das identidades locais. A partir do plano de ação elaborado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - SIMEC e PDDE Interativo, com base nas atividades eleitas e no número de turmas, a escola recebia recursos financeiros para aquisição de equipamentos e insumos, bem como, para ressarcimento dos monitores que eram contratados a partir da lei do voluntariado.

A escolha ou seleção dos Monitores ou Estagiários consistia em grande

polêmica, pois, muitos consideravam que a participação dos educadores sociais ou agentes culturais representava um arranjo que precarizaria o processo escolar, principalmente, pelo tipo de vinculação desse profissional com a escola, e de fato ocorria a precarização do trabalho voluntário, em algum momento gerou implicações negativas; outros, reconheciam na participação dos monitores o fortalecimento dos valores e vínculos com a comunidade local.

A articulação dos saberes populares aos saberes sistematizados, era o objetivo central desse movimento. Os Educadores Sociais, eram contratados por meio de Termo de Adesão ou Termo de Compromisso, baseado na Lei do Voluntariado lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Um arranjo que de fato, exige atenção e cuidado, pois, a precarização no tipo de contratação profissional gerava instabilidade, insegurança e uma imensa rotatividade desses profissionais.

O desenho proposto pelo Programa Mais Educação, inspirou diversas experiências municipais e estaduais que foram implementadas a partir do desenvolvimento do programa.

Os caminhos para pensar políticas locais de Educação Integral na perspectiva do Programa Mais Educação traduz a necessidade e emergência de comunicação com a comunidade e seus diferentes setores, trata-se de uma concepção sustentada no movimento que extrapola os muros da escola e pensa a educação com e na comunidade, reconhece a cidade ou o bairro, como território educador e educativo o que motiva pensar territórios educativos, a partir da concepção das cidades e campos que educam e transformam.

Valorizar e reconhecer a centralidade da escola no processo da formação humana integral em articulação com seu território envolve pensar inverso ao que foi proposto pelo projeto da Escola Parque por Anísio Teixeira. Enquanto a escola parque em seu projeto educativo se configurava como uma comunidade em miniatura; o Programa Mais Educação reconhecia a escola enquanto parte de uma comunidade e para ela se abria buscando convivência mútua. Pensar o território, a escola e seu entorno a comunicação e o diálogo permanente era caminho para construção de territórios educativos.

Sem dúvidas o programa guardava muita complexidade, justamente, pelo fato que ao ampliar o leque de atividades educativas, automaticamente, ampliava o tempo

do aluno/a na escola, carências de espaços e pessoal de apoio. As crianças, por serem cadastradas no programa passavam a compor carga horária escolar de 7 ou 8 horas diárias, o que correspondia a educação de tempo integral, segundo o decreto que regulamenta a Educação Integral, diz:

**Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021** - Art. 11. Para fins do disposto neste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2021, grifos meus).

A proposta era ampliar a jornada escolar em no mínimo 7 horas diárias, pois de acordo com o Decreto nº 6.253/2007, carga horária de 7 ou mais horas diárias, correspondia a Educação Integral em Tempo Integral, dado que representava aumento no fator ponderação do valor aluno ano para o FUNDEB e para o repasse do valor no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), um parâmetro de base para o financiamento, aspecto que progressivamente deveria contribuir para políticas de Educação Integral com ampliação da jornada escolar nas redes municipais e estaduais de educação.

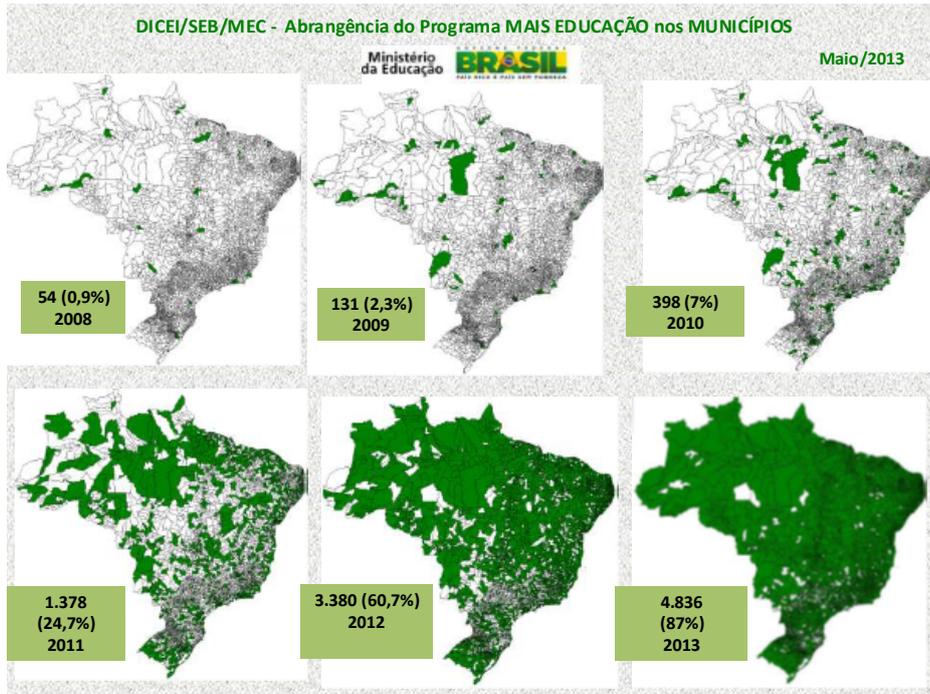
De fato a organização das redes/sistemas de ensino para o atendimento da demanda escolar na perspectiva da Educação Integral em Jornada Ampliada ganhou novo espaço na agenda brasileira. Os formatos educacionais adotados são provenientes de diferentes demandas e sua relação com a proposta do Programa Mais Educação é perceptível, em grande medida iniciam como projeto piloto e seguem enfrentando diversas contradições.

Proposta e gerenciamento do Programa Mais Educação, esteve alocado na Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), na Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), sob a direção da Professora Jaqueline Moll, que comandou o programa desde o seu lançamento em 2007 até 2014, quando o programa inicia sua fase de desmonte.

Sob a gestão da professora Jaqueline Moll, segundo dados do site do MEC (Brasil, 2009b), as atividades desenvolvidas pelo programa tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas cadastradas, envolvendo 55 municípios dos 26 Estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. 2009, foi ampliado 5 mil escolas, 126 Municípios com atendimento a 1,5 milhão de estudantes. 2010, ampliou-se o número de municípios envolvidos para 389, com cerca de 10 mil escolas

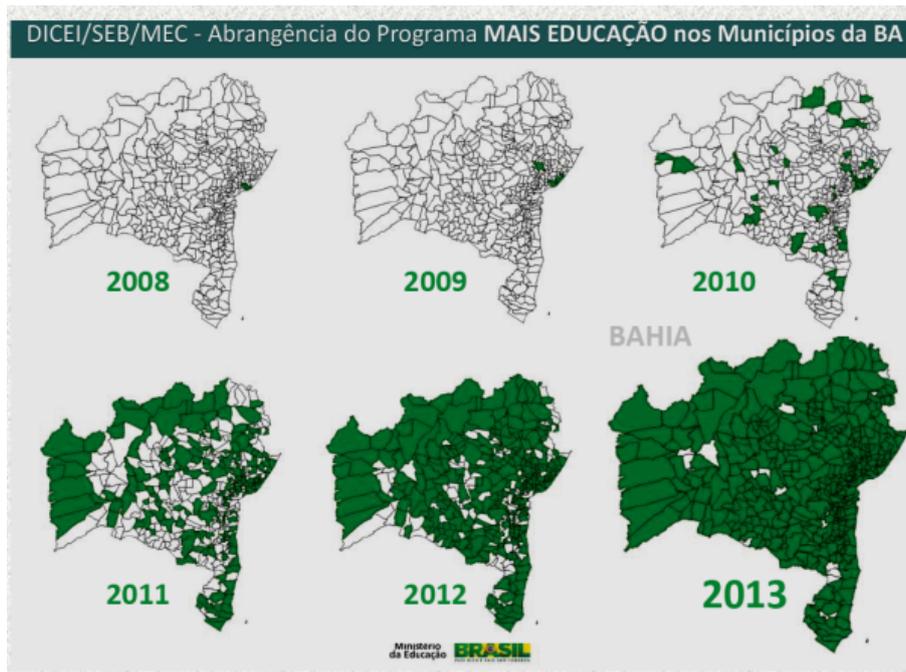
participantes. 2011, foram 14.995 escolas, 1.354 municípios, com 3.067.644 estudantes. No período de 2012-2013, o programa atingiu mais de 30 mil escolas em todo país. Neste cenário, o Estado da Bahia, se destacou na adesão de escolas no Programa Mais Educação, como demonstram os mapas de atendimento do programa:

**Figura 1 - Abrangência do Programa MAIS EDUCAÇÃO nos Municípios**



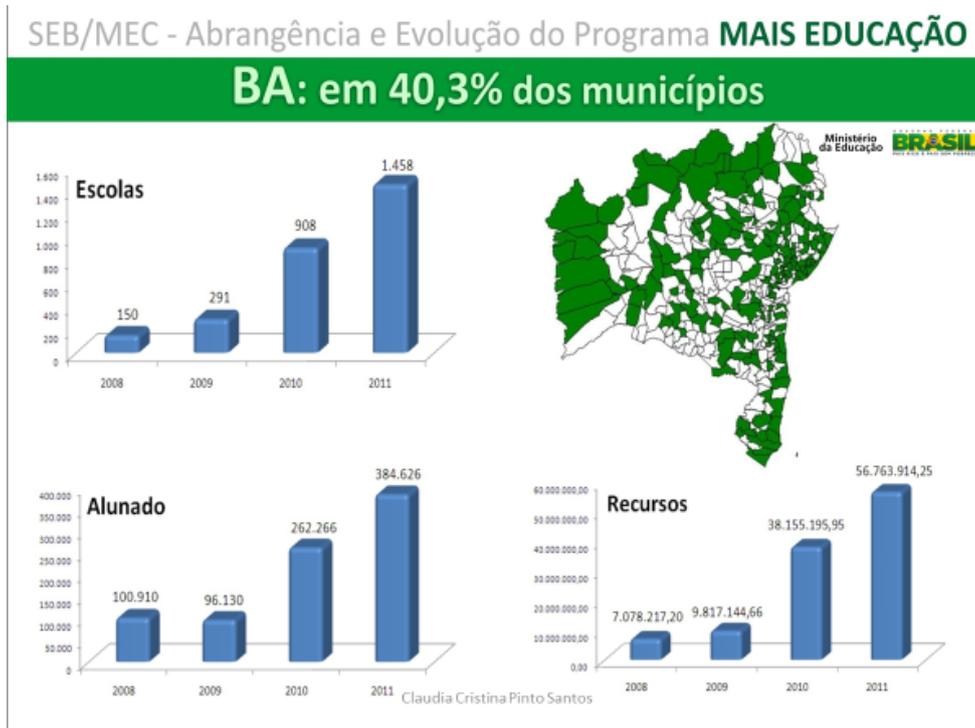
Fonte: site do MEC (Brasil, 2022)

**Figura 2 - Abrangência do Programa MAIS EDUCAÇÃO nos Municípios da BA**



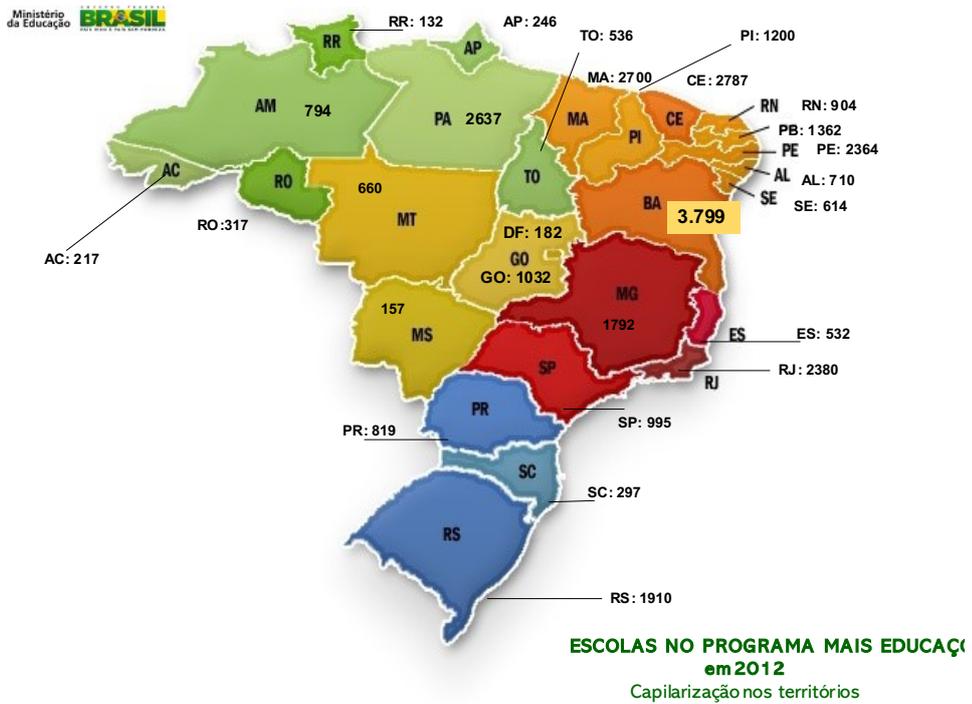
Fonte: site do MEC (Brasil, 2022)

**Figura 3 - Abrangência e Evolução do Programa MAIS EDUCAÇÃO**



Fonte: site do MEC (Brasil, 2022)

**Figura 4 - Escolas no Programa MAIS EDUCAÇÃO em 2012**



Fonte: site do MEC (Brasil, 2022)

Compreende-se, como programa, no âmbito das políticas públicas, o processo de implantação, desenvolvimento e conclusão como fluxo previsível, pois, um programa não é necessariamente uma política de Estado. Contudo, é inegável a força que o Programa Mais Educação exerceu no cenário da educação básica. Enquanto indutor, alcançou seu objetivo, foi além ao manter-se como referência para desenvolvimento de Políticas Estaduais e Municipais de educação, de modo específico essa é a realidade no Estado da Bahia, o programa impactou de forma tão contundente, que após o desmonte e total encerramento do programa, ainda assim, a Educação Integral em jornada ampliada, são inspiradas na proposta apresentada pelo Programa Mais Educação.

Frente ao exposto importa considerar as contribuições da professora Jaqueline Moll, para o debate da Educação Integral em Tempo Integral na agenda nacional e enquanto principal idealizadora do Programa Mais Educação.

Jaqueline Moll, é professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuou como diretora da DICEI/SEB/MEC, na implantação e implementação do Programa Mais Educação no período de 2007-2013. É uma das maiores referências no campo da Educação Integral no Brasil, em seu pós-doutorado realizado na PUC-Rio de Janeiro, aprofundou estudos sobre vida e obra de Anísio Teixeira. Defensora da Educação Integral, do “currículo integral” e da “escola de dia completo” como eixo estruturante para educação básica no Brasil, diz a autora: “a Educação Integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais” (Moll, 2014, p. 375). Neste sentido a Educação Integral enquanto campo de conhecimento e proposta de política pública com toda sua complexidade, no atual contexto, compõe campo de disputa de concepções educativas.

Para Jaqueline Moll, a Educação Integral reafirma a ideia de que a educação desempenha papel imprescindível na formação, por isso deve ultrapassar os muros da escola. Para que se possa organizar e propor um currículo integral, capaz de integrar as diversas áreas do conhecimento e as diversas dimensões formadora do sujeito. Para o debate da Educação Integral acrescenta a intersetorialidade como estratégia de fortalecimento da escola; a articulação com territórios educativos,

ampliação do orçamento para educação e a autonomia da escola. Pautas presentes no Programa Mais Educação:

Através do Programa Mais Educação, estratégia indutora para retomada dessa possibilidade, a ampliação do tempo foi compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor *per se*, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperadas em processos e em um processo de ressignificação das práticas escolares (Moll, 2014, p. 373).

Dessa forma, a abordagem acerca da ampliação da jornada escolar ou do tempo escolar, não está posta pelo simples fato de aumentar o tempo na escola, menos ainda, a ampliação de oportunidades educativas por meio de um currículo integral enquanto “oficinas” para ocupar o tempo desarticulado de uma proposta curricular, e de caráter assistencialista. Vai além, e tem como premissa, o direito a uma educação plena, com qualidade sociocultural, democrática e emancipatória.

Para tanto, a Educação Integral em Tempo Integral, se afirma no sistema formal de educação no Brasil por meio de Legislação específica. A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de educação (Lei 13.005/2014), no Fundo Nacional de manutenção e desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). Além do Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 e a recente Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, ambos sancionados pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Vale destacar que no processo de retomada da democracia brasileira pós golpe militar de 1964, a Constituição Federal em 1988, assegura importantes avanços, ao expressar que: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, grifos meus).

É a mais forte expressão do Direito à educação prevista na legislação brasileira.

Esta educação plena é um direito humano; do ponto de vista legal, está posto pela Carta Magna, também, em seu artigo 227, ao afirmar que:

[...] a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - prevê a necessidade de que todas as instâncias e segmentos compartilhem o compromisso de assegurar a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, reforçando a importância da união e do diálogo entre os familiares, a comunidade escolar, sociedade como todo e o poder público, em torno desse propósito.

Dessa maneira, a proposta da Educação Integral em Jornada Ampliada permite a articulação entre os diversos segmentos da sociedade para que sejam assegurados “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990), conforme esclarece o artigo 4º do ECA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/1996, em seu artigo 34, afirma que o ensino fundamental deve ter ao menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula e, de modo progressivo, o período de permanência na escola deve ser ampliado (Brasil, 1996). Também no referido artigo, a LDBEN orienta que o ensino será ministrado progressivamente em tempo integral, conforme critério do sistema de ensino. Ainda, de acordo com a LDBEN, em relação à educação, em especial à educação escolar, preconiza-se:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. O PNE avança para além do texto da LDBEN, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de no mínimo 7 (sete) horas diárias.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar

essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007b), conforme prevê o artigo 4º.

Foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07) cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território (Brasil, 2007a). Este compromisso significa a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

Neste contexto localiza-se o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/2010, como já citado, foi um programa indutor da construção da agenda de Educação Integral nas redes públicas de ensino Estaduais, Distrital e Municipais.

São inúmeros os desafios da política de Educação Integral no Brasil. Contudo o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, elaborado para o decênio de 2014-2024, definiu dez metas que deveriam guiar a educação brasileira, o plano, ainda em vigência, apesar de desconsiderado pelo Governo em exercício até 2022, constitui-se em um potente instrumento legal para o debate da Educação Integral. Na sexta, das dez metas estabelecida pelo PNE, a educação brasileira *deve* “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014). Nessa perspectiva destacam-se os

Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Ainda no âmbito de bases legais, não podemos deixar de refletir sobre a forma superficial, que a Educação Integral é tratada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, deveria constituir-se em documento fundamental para formulação de políticas de Educação Integral. Contudo, alerta para a diferença entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, mas, não aprofunda as discussões sobre proposta curricular voltada para formação humana integral.

A Base, se reporta a Educação Integral em Tempo Integral de forma evasiva. Neste sentido, sobre a Educação Integral este documento afirma:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de Educação Integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (Brasil, 2017).

Ancorada na concepção das competências e habilidades para o ensino fundamental e ensino médio a BNCC, reafirma seu compromisso com a Educação Integral ao prevê que os estudantes ao desenvolverem as dez competências gerais da educação básica, que visam assegurar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, estará alcançada uma formação humana integral. Neste contexto precisamos admitir a impossibilidade, posta pela Base, em atender a perspectiva de uma proposta comprometida com interesse do mercado e igualmente, comprometida com a formação omnilateral.

A BNCC, neste sentido destoa, da perspectiva da educação como direito de todos e de todas, destoa da Carta Magna, destoa das lutas e movimentos históricos por uma educação com qualidade sociocultural e formação humana integral.

Importa, pois, reconhecer que Educação Integral aqui ocupa duas frentes que se entrelaçam, duas perspectivas que se complementam: a Educação Integral como política pública e a Educação Integral como proposta pedagógica.

Política pública como campo de poder, como propõe Eloy Altuve Mejia (2021), a política pública tendo como princípio norteador a equidade e o alcance de todos sem exclusão, para tanto este autor cita Mendonza (2011 *apud* Altuve Mejia, 2021), que elucida:

*Pero cualquier del Estado NO es política pública. Es aquel que sí y sólo si se concreta como verdaderamente sustentable y confluyen indicativos que le otorgan al adjetivo de asunto de Estado: normativa jurídico-legal; sistema organizativo-administrativo (ministerios, institutos) para la materialización de programas y proyectos nacionales y municipales; presupuesto para alcanzar objetivos planteados a escala normativa. Es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y legitimidad gubernamental para la elaboración de planes, programas y proyectos, geración de acciones y desarrollo y cumplimiento de estrategias políticas, jurídicas y administrativas por parte de los órganos que se encargan del desarrollo de la gestión de esta organización em el sector público. Su materialización parte de la elaboración de los principios generales de administración, promoción, impulso y apoyo económico de carácter nacional concretados em planes, programas y proyectos precisos<sup>2</sup> (Mendoza, 2011, p. 9-13 apud Altuve Mejía, 2021).*

Neste sentido, política pública é resultado de uma atuação investida de poder, pois, não se trata de qualquer ação governamental, mas, da ação planejada, com objetivos claros é, pois, condição da articulação de processos enquanto estratégias políticas, legais e administrativas com previsão e orçamento que viabilizem sua materialização. Ainda, de acordo Eloy Altuve Mejía, a política pública é a materialização de ações concretas e objetivas do Estado é decisiva para garantir o funcionamento da sociedade.

Enfim, no âmbito das disputas que alcançam os pressupostos legais para Educação Integral em Tempo Integral, retomamos pós o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, com um novo marco legal para Educação Integral, com vistas ao atendimento a meta nº 6 (seis), do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, que tem por objetivo fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da Educação Integral.

Desse modo, a implantação e desenvolvimento de uma política pública de Educação Integral em Tempo Integral a partir do princípio da educação enquanto

---

<sup>2</sup> “Mas qualquer coisa do Estado NÃO é política pública. É aquilo que só se concretiza como verdadeiramente sustentável quando convergem indicadores que conferem ao adjetivo de assunto de Estado: normativa jurídico-legal; sistema organizativo-administrativo (ministerios, institutos) para a materialização de programas e projetos nacionais e municipais; orçamento para atingir objetivos estabelecidos em escala normativa. É o resultado da atividade de uma autoridade investida de poder público e legitimidade governamental para a elaboração de planos, programas e projetos, geração de ações e desenvolvimento e cumprimento de estratégias políticas, jurídicas e administrativas por parte dos órgãos que se encarregam do desenvolvimento da gestão desta organização no setor público. Sua materialização parte da elaboração dos princípios gerais de administração, promoção, impulso e apoio econômico de caráter nacional concretizados em planos, programas e projetos precisos” (Mendoza, 2011, p. 9-13 *apud* Altuve Mejía, 2021 tradução nossa).

direito, conforme os marcos legais, pressupõe algumas diretrizes e práticas compatíveis com a defesa da democracia e da construção de uma sociedade justa.

Assim, para além das bases legais, pensar a Educação Integral em Tempo Integral exige uma perspectiva de busca pela universalização da oferta da ampliação da jornada; regulação, gestão e aporte financeiro; controle e participação social na gestão da política; monitoramento constante dos processos de gestão da política e da proposta pedagógica.

Desse modo, a implantação e desenvolvimento de uma política pública de Educação Integral em Tempo Integral a partir do princípio da educação enquanto direito pressupõe algumas diretrizes e práticas compatíveis com a defesa da democracia e da construção de uma sociedade justa, dessa forma requer: financiamento que permitam todos os municípios capacidade de recursos para investir em suas redes; plano de carreira com profissionais da educação bem remunerados em regime de dedicação exclusiva; investimento na malha física das unidades escolares visando a requalificação dos espaços a partir de uma perspectiva sustentável; manutenção e fortalecimento do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); políticas públicas intersetoriais articuladas para superação de situação da pobreza; desenvolvimento de programa de formação continuada para profissionais da educação por meio da interlocução com Universidades Públicas; ampliação de espaços de debate com a comunidade escolar fortalecendo os conselhos e comitês de educação; acompanhamento e avaliação.

No que se refere a proposta pedagógica, de acordo com Jaqueline Moll, importa destacar o foco na aprendizagem, os conteúdos sistematizados, saberes populares, atuação intersetorial, articulação com a comunidade e seu território, qualificação do tempo escolar, o projeto político pedagógico e a proposta curricular que considere as diversidades e indenticidades locais. Neste sentido conceber o currículo enquanto currículo único superando a dicotomia entre as atividades educativas e do turno e contra-turno. Um currículo articulado com a formação humana pautada nos princípios da coletividade, do respeito, da amorosidade, solidariedade, da justiça e da liberdade humana.

A ampliação do tempo de permanência na escola, portanto, não restringe as ações pedagógicas ao conhecimento dito formal e não exclui o acesso a outros

espaços educativos, pois o currículo escolar e a vida não podem ser vistos como elementos desconectados.

A Educação Integral permite a elaboração de um currículo escolar amplo e articulado, não se limitando a um acúmulo das atividades soltas, apenas para preenchimento do tempo, mas para produzir significados e conhecimentos. Essas atividades devem, contudo, permanecer profundamente conectadas ao conjunto dos trabalhos escolares, sem, em momento algum, desmerecer a importância da sala de aula. A Educação Integral demanda que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e construção do conhecimento.

Por fim, compreender que Educação Integral não é uma modalidade de ensino ou programa de tempo integral. Refere-se a uma concepção de educação que compreende o sujeito enquanto sujeito de direitos e o enxerga a partir de suas diversas dimensões. Ao convergir a Educação Integral a educação escolar, coloca a centralidade do papel da escola considerando a importância da articulação com o território, a comunidade e a intersetorialidade como participantes do processo educativo.

## 2.2 O PROBLEMA DA PESQUISA E O REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

*“A travessia de um período de transição exige cuidados redobrados. Para não perder o que já conquistamos, por um lado; e para seguir avançando na direção da utopia que nos move, por outro. Trata-se de realizar uma dupla tarefa: continuar a perseverante atividade coletiva de construir o mundo que desejamos fazer existir, com a pá numa mão, acrescida da permanente necessidade de manter na outra mão a espada, metáfora da defesa.”  
(César Nunes).*

O problema da pesquisa representa o eixo mobilizador de todo conjunto da investigação, porque ela é a investigação, que em alguns momentos se compõe como se fosse uma música, uma dança, uma canção que nos faz pensar, sentir e inquietar-se, pois, nos toca e nos dá ritmo, por vezes numa dinâmica dialética, nos questiona e questiona, e as respostas nos remetem a outras tantas perguntas que nos tiram do

lugar e nos fazem duvidar das próprias e velhas crenças. Assim vai se construindo o pesquisador, a partir do objeto e problema de pesquisa.

Neste sentido, o problema que nos mobilizou e guiou nesta pesquisa, refere-se: quais as mediações, contradições e possibilidades da política de Educação Integral em Tempo Integral que vem sendo implementada, na Rede Municipal de Ensino de Lagedo do Tabocal - Bahia, no período de 2013-2023? Trata-se da formulação de um problema com enfoque dialético. Tal enfoque tem sua raiz no referencial teórico que ao qual estamos fundamentados.

A base teórica a qual esta pesquisa está referenciada é a teoria do materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), enquanto uma teoria educacional que ilumina os caminhos pedagógicos para a real possibilidade de construção de uma política de Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da formação omnilateral.

Apesar de sua importância, o processo educativo pedagógico não se desenvolve ou se institui por meio de leis, diretrizes, documentos orientadores, muito menos por decreto ou imposição das mais diversas naturezas.

Sem desmerecer a relevância da institucionalização e da legislação no âmbito educacional, o que desejamos afirmar é que para consolidarmos uma educação com qualidade sociocultural, emancipatória, omnilateral, faz-se indispensável a promoção de processo de formação de professores e demais profissionais da educação, embasada em teorias educacionais avançadas e capazes de promover uma formação qualificada e politizada. Uma pedagogia contra hegemônica.

De acordo com Freitas (2003, p.1119) o debate deve ser travado no plano das ideias, concepções e dos projetos históricos para o qual devemos ter como ponto de apoio nas construções históricas dos educadores para a formação docente, resgatando os referenciais teóricos e metodológicos construídos coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação profissional da educação que continuam orientando a produção nesse campo no que diz respeito às condições de formação.

Dentre estes referenciais, ressalta a concepção de base comum curricular nacional e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores que se

centra na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana tais como os aspectos cognitivos, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético.

Isto também requer avançar para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e uma outra escola fundada em um projeto histórico social emancipador (Freitas, 2003, p. 1119).

No âmbito da educação como prática da liberdade Bell Hooks (2017), ao falar sobre a pedagogia engajada, expressa a potencialidade do papel do professor com formação política:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (Hooks, 2017, p. 36).

Esse posicionamento, é sem dúvidas, oriundo de um processo formativo fundamentado e qualificado na perspectiva histórico-crítica. Comprometida com o desenvolvimento humano, transformação da sociedade, logo, uma prática social contra hegemônica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, emerge deste esforço. Embora, este trabalho não tenha a pretensão de dar conta da questão da formação inicial e, ou continuada de professores, é fundamental, observar e registrar, que sem a viabilização dessa formação, nenhum avanço será possível no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como pressuposto, justamente, responder as demandas da classe trabalhadora frente as condições postas pelo sistema capitalista de produção. Como ressalta Carvalho e Galvão (2022),

A Pedagogia Histórico-Crítica objetiva a construção de um fazer pedagógico envolto em uma escola ativa em que o contato com os clássicos que contêm o saber universalizado no passo dos avanços da humanidade é entendido como parte da ação transformadora sobre a prática social (Carvalho; Galvão, 2022)

A centralidade da escola no âmbito da formação humana, aqui destacando a escola pública por nos dedicar a pensar a educação da, para e com a classe trabalhadora e, conseqüentemente, para construção de um projeto de sociedade pautado na perspectiva humanística. Nossas escolas públicas precisam ser Escolas

de Educação Integral e formação omnilateral e à luz da PHC, considerar a necessidade de promover a humanização nas relações entre os indivíduos.

Como explica Saviani:

Em outros termos, o que quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se (Saviani, 2008, p. 76).

Não obstante todo nosso percurso reflete as categorias de classes e contradições reconhecendo a importância da historicidade em todo processo de investigação do fenômeno. O materialismo histórico-dialético tem a prática social como um de seus princípios, sem essa compreensão é impossível compreender o papel da escola, o porquê e para que de sua existência; tem como pressuposto a compreensão de que a humanidade não está posta naturalmente aos seres humanos, a educação escolar é o *locus* para o desenvolvimento de nossa humanização.

Conforme destaca, Taffarel:

A humanidade, para formular conceitos que explicassem o que está fora de sua mente, realizou um percurso histórico fenomenal de milênios para desenvolver capacidades psíquicas de teorizar o real concreto, ou seja, conhecer o que está para além de nós mesmos. Este processo de humanização tem que se repetir com cada ser humano, caso contrário não se reproduzem as condições que nos fazem – seres humanos (Taffarel, 2016, p.5).

Neste sentido Saviani (2008), principal expoente da Pedagogia Histórico-Crítica, afirma que “A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida historicamente”. A partir desta assertiva a escola ocupa papel fundamental, pois, cabe a ela, promover o acesso e apropriação do conhecimento construído ao longo da história, de forma específica, o conhecimento elaborado. Essa concepção do papel da escola, em nenhum momento, exclui do cotidiano escolar, do seu currículo, a importância de trocas de saberes populares, menos ainda, restringe o trabalho pedagógico a mera transmissão do conhecimento.

Para Andery (2014), “A transmissão dessas experiências e conhecimentos – por meio da educação e da cultura – permite que a nova geração não volte ao ponto de partida da que a precedeu.” Mas, busca reconhecer que em outros espaços desenvolvem-se diversos saberes independente da escola, mas, é na escola que se

encontra a responsabilidade direta com a socialização do saber sistematizado, é a sua função política.

Entretanto, as respostas não estão dadas, a construção do conhecimento exige investigação, idas e vindas, conexões e desconexões para enxergarmos e compreendermos os fenômenos para além das aparências. Afinal, “o conhecimento é sempre resultado da análise de mediações e conexões que o constitui e, como tal, sempre síntese de múltiplas determinações. Se o conhecimento do real fosse evidente não haveria a necessidade da pesquisa” (Frigotto, 2017). Assim, temos o materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento capaz de possibilitar a compreensão da prática social na sua totalidade.

Para tanto, a pesquisa se concentra no âmbito das contradições, mediações e possibilidades, isto por entender que a consciência é reflexo do mundo objetivo e exterior aos sujeitos, daí a importância da análise das contradições, da unidade e da luta dos contrários. Segundo Cheptulin (2014) “São os chamados contrários, os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou ‘luta’ dos contrários”.

A partir de uma abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos utilizados foram: revisão bibliográfica fundamentada nos teóricos da Educação Integral e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva de uma teoria educacional enquanto base formativa; acompanhada de pesquisa bibliográfica histórica de caráter jurídico e estudo de caso por meio da observação participante. Trata-se de um referencial teórico e um processo de construção não linear.

A escola pública Brasileira, elemento fundamental desta pesquisa, é o *espaço/tempo*, de onde se manifestam as nossas inquietações. Não se trata de investigar um determinado tipo de escola ou, especificamente, em qual esfera ela se situa, menos ainda sua infraestrutura ou funcionamento. Trata-se de compreender a escola pública em sua totalidade, enquanto parte de um sistema nacional de ensino e seu papel na formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora, a partir do campo teórico, que mobiliza a abordagem acerca da educação como direito na da formação omnilateral de acordo com a concepção histórico- crítica.

Partindo do conceito da escola dualista, baseada na teoria de C. Baudelot e R.

Establiet, que refletem a escola no contexto da luta de classes, identificando o caráter ideológico da escola, enquanto instrumento de uma classe para “formar” outra; seja a classe dominante, burguesa em detrimento da classe proletária. Teoria que converge com a concepção de Althusser ao afirmar que a escola é um dos aparelhos do Estado, instrumento de reprodução dos interesses capitalistas por meio da “inculcação” massiva.

Diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante (Althusser, 1980, p.22).

A escola, neste sentido, além de cumprir o papel de instrução para formação da força de trabalho, é ela, na concepção reprodutivista, responsável por desenvolver a ideologia da classe burguesa. Neste contexto, importa perceber a escola, no seio da luta de classes, essa é uma condição que nos permite considerar suas contradições, potencialidades e limites acerca das possibilidades de transformação no movimento de luta por uma educação promotora da formação e do desenvolvimento humano.

Nesta direção, a base teórica do materialismo histórico ao qual se situa a concepção histórico-crítica, representa um farol teórico que guia o movimento contra hegemônico da construção por uma Educação Integral com formação omnilateral, humana, plena, emancipatória e transformadora. Talvez, bastasse-nos dizer, omnilateral, mas, consideramos que este é também, tempos de reafirmação do que defendemos.

No curso do processo histórico, concebemos a escola como lugar de transformação da realidade social, não o seu contrário, e essa é a disputa que hoje se localiza na formação de professores, na produção dos livros e materiais didáticos, nas políticas educacionais, na política nacional de currículo, nas condições de trabalho e de estudos; além das teorias pedagógicas que direta ou indiretamente, mas, intencionalmente, sustentam a lógica do mercado, fortalecendo o projeto histórico de interesse do capital. Por isso importa-nos a demarcação de uma corrente pedagógica.

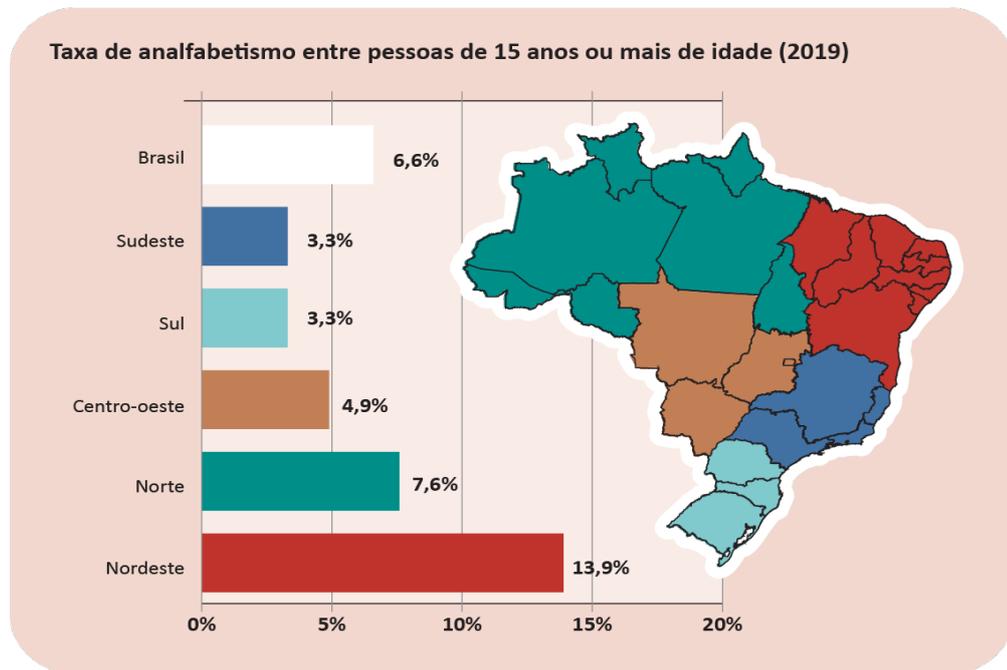
Vale ressaltar que ao tomarmos experiências do estado da Bahia, em determinado período, esta tese não se coloca, sem nenhum demérito, a serviço de

uma abordagem, estritamente, epistemológica, é, sobretudo, uma abordagem, no âmbito das políticas públicas.

Ao analisarmos a escola pública enquanto instituição, esbarramo-nos com uma história marcada por um estado de carências e abandono pelo poder público em todos os sentidos. Embora, constitucionalmente, a educação escolar seja um direito de todos, dever do Estado e da família, a educação pública está mais para um elemento de luta que de direito propriamente dito.

Do ponto de vista estrutural, ainda nos deparamos com prédios de estruturas precárias, insalubres, sem quadra, refeitórios, salas multifuncionais, equipamentos e materiais didáticos insuficientes; professores desmobilizados pela luta por melhores salários e condições de trabalho, má qualidade na alimentação escolar e transportes escolar, escassez de funcionários, dentre outros tópicos dignos de considerações.

Ainda registramos alto índice de evasão e abandono escolar. Estão fora da escola, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 11,8% dos jovens entre 15 a 17 anos o que equivale a 1,2 milhão de adolescentes e jovens sem acesso ao currículo escolar (IBGE, 2019). E quem são esses jovens? Filhos e filhas da classe trabalhadora, vítimas de sucessivas reprovações, com defasagem idade/ano de escolarização que, em busca da sobrevivência, lançam-se no mercado de trabalho e, em sua maioria, não retornam para concluir o ensino médio. A taxa de analfabetismo, no mesmo ano, ficou estimada em 6,6% entre as pessoas de 15 anos ou mais, ou seja, 11 milhões de analfabetos, com incidência maior na região nordeste, conforme demonstrado no mapa abaixo:

**Figura 5** - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019)

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: IBGE (2019)

Na tabela abaixo, é possível perceber os níveis da taxa de analfabetismo no período de 1900 a 2010, os índices vão caindo em paralelo ao crescimento populacional, mas são números preocupantes e que desafiam as políticas educacionais.

**Tabela 3** - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil, 1900-2010

**Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil, 1900-2010**

Ano	Total*	Analfabeta*	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,25%
1920	17.564	11.409	64,96%
1940	23.648	13.629	57,63%
1940	30.188	15.272	50,59%
1960	40.233	15.964	39,68%
1970	53.633	18.100	33,75%
1980	74.600	19.356	25,95%
1991	94.891	18.682	19,69%
2000	119.533	16.295	13,63%
2010	144.824	13.941	9,63%

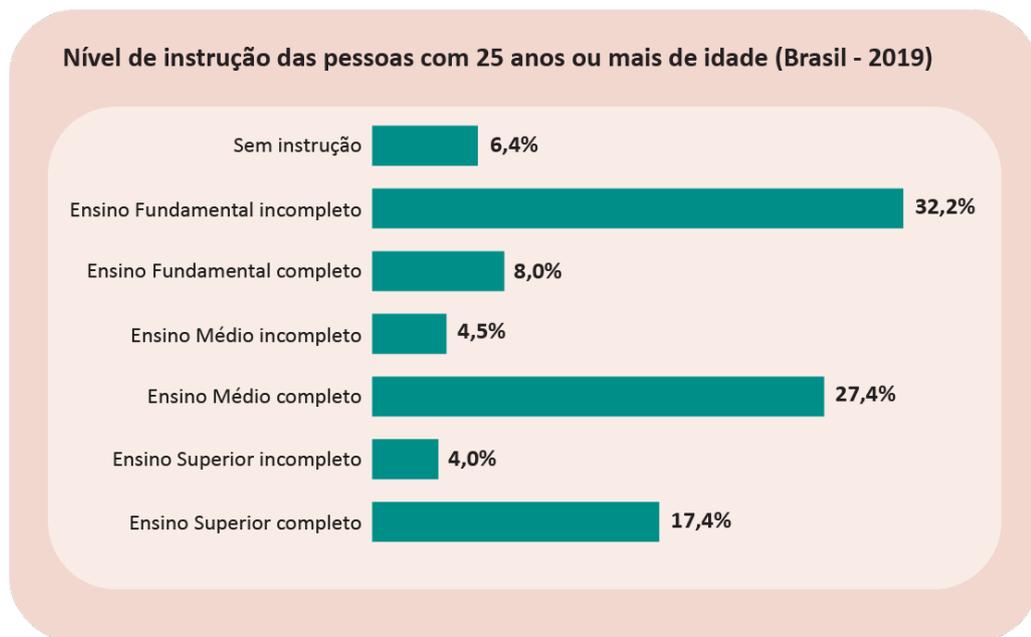
Fonte: IBGE (2010).

Nota: \* valores em milhares.

Fonte: IBGE (2010)

Além da questão do analfabetismo que sempre representou uma vergonha nacional, importa considerar o nível de acesso da população brasileira ao ensino superior, bem como o nível de instrução da população entre as pessoas acima de 24 anos de idade. O dado é de que apenas, 17,4% possuem nível superior completo, isto considerando as políticas de cotas instituída pela lei n. 12.711 de 2012, durante o governo do partido dos trabalhadores. Na sequência, 27,4% possuem ensino médio completo e 46,6% ensino fundamental completo, conforme demonstração no quadro abaixo:

**Figura 6** - Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil - 2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: IBGE (2019)

É inegável, que durante os governos comandados pelo Partido dos Trabalhadores, 2003-2016, interrompido pelo golpe de 2016, o país vivenciou inúmeras iniciativas entre programas e consolidação de políticas que impulsionaram a educação Brasileira, sendo possível, destacar as de maior relevância segundo publicação da redação na página do site do partido dos trabalhadores, transcrito abaixo:

O orçamento Ministério da Educação triplicou, passando de R\$ 49,3 bilhões, em 2002, para R\$ 151,7 bilhões, em 2015; criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), 2006 – Com o FUNDEF, anterior o repasse era de 988 milhões, em 2007, início do FUNDEB, o repasse

chegou a R\$ 3,9 bilhões e chegaram a R\$ 15,98 bilhões em 2015; em 2013; a presidenta Dilma Rousseff sanciona a lei que destinou 75% dos royalties do petróleo, sendo 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação, além de 25% dos royalties para a saúde. Após o golpe de 2016, foi aprovado a lei do teto de gastos que minou os efeitos da lei sancionada por Rousseff; criação de dois programas que permitiram ingresso de milhões de estudantes de baixa renda ao ensino superior, a saber: ProUni e Fies; criação de novas universidades e campus, a rede federal de ensino teve no governo petista a maior expansão da história; na pós-graduação, destacou-se o Programa Ciências Sem Fronteiras; criação de novas escolas técnicas e o Programa Pronatec; registra-se a construção de mais de 8 mil creches, fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola; criação do Programa Caminho da Escola que viabilizou a aquisição de transporte escolar para todo país; em 2008 o ex-presidente Lula, sancionou a Lei do Piso Nacional dos Professores; ainda na educação básica, destaque ao Programa Mais Educação, programa de indução implantação de Política de Educação Integral.

Vale dizer que essas e tantas outras ações, foram desmontadas e ou inviabilizadas pelo Governo de Bolsonaro. A educação pública brasileira viveu momento de descaso e absoluto retrocesso, pois, além da diminuição dos recursos financeiros aportados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), imposição do modelo curricular oriundo da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ausência de incentivo e investimento na ciência por meio de ataques cotidianos contra as universidades públicas, o congelamento dos investimentos na educação instituído pela PEC 241/2016, no governo do Presidente Michel Temer (PT, 2021).

Acrescenta-se, no período pós golpe de 2016, o governo reacionário do ex-presidente Jair Bolsonaro, que impôs a educação brasileira um Ministério da Educação que trabalhava em defesa da educação domiciliar e da militarização da escola pública.

A escola pública viveu, no contexto do governo Bolsonaro, um estado agonizante: perdida em seu tempo e em sua direção, parece não reconhecer o seu papel enquanto espaço de desenvolvimento humano. Sem o alicerce estatal apropriado, é gerenciada para cumprimento dos propósitos de avaliações externas sem se dar conta das reais intenções, fruto de uma política educacional fundamentada na responsabilização ou culpabilização do professor e aplicação de testes padronizados e na meritocracia. Nesse cenário, resgata-se o pensamento já presente em Teixeira ao discorrer sobre a escola brasileira no livro *Educação não é privilégio*.

Arcaicas nos seus métodos e ecléticas, se não enciclopédicas, nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo. Mas são, por força da tradição, escolas que “selecionam”, que “classificam” os seus alunos (Teixeira, 2007, p.53).

Historicamente, constituída em espaços de formação com objetivo de preparar o sujeito para servir e se adequar a sociedade segundo as ordens, valores e interesses estabelecidos pela classe dominante, a escola brasileira sempre se diferenciou como

a escola para os ricos e a escola para os pobres.

A escola para os pobres, ou seja, para os filhos e filhas da classe trabalhadora é, do ponto de vista estrutural uma escola precária com espaços divididos, separados por portas e paredes, em salas e espaços contidos e controlados por regras e normas padronizadas; organizada em séries, idade, ano escolar e conduzida por conteúdos nem sempre aproximados das realidades, turmas seriadas e multisseriadas, em sua maioria lotadas e amontoadas; professores com jornada de trabalho extensa, muitas vezes atuando em diferentes redes de ensino, em função da baixa remuneração.

Na mesma linha de raciocínio a escola para os pobres é o retrato de um modelo estático, ultrapassado e sem vida; uma escola verticalizada em seu funcionamento e limitada em sua estrutura física, em seu currículo e tempo de estudos. Seletiva e classificatória, traduz-se em uma miniatura da sociedade, insistindo em reproduzir os interesses de mercado.

A educação brasileira, sob o argumento de melhoria da “qualidade”, tem na BNCC, catálogo de competências e habilidades identificadas por códigos alfanuméricos, um receituário. Aliás, para que servem os códigos alfanuméricos? Prega-se que as escolas precisam revisar e adequar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que a BNCC intitula de Projeto Pedagógico, segundo orientações da base, ou seja, essa é a fórmula para democratização do conhecimento, a base possibilita que todos os estudantes do Brasil, independentemente de sua realidade, acessem e desenvolvam conhecimentos escolarizados de forma igualitária, a base supera as profundas desigualdades educacionais.

Para essa proposta, no mínimo demagógica, é preciso ter atenção, pois, a partir dessa lógica, a escola assegura a qualidade esperada nas avaliações de larga escala, atende aos interesses dos dominantes e continua segregando a classe trabalhadora dos espaços escolares.

O contexto educacional no Brasil, preso ao entendimento de ordem internacional que delegou ao Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a responsabilidade por parametrizar a qualidade da educação. Isto posto, é importante destacar o caráter empresarial e mercadológico que se apresenta como proposta de formação dos/as estudantes brasileiros/as, ensino pautado na formação de sujeitos flexíveis, criativos,

empreendedores e adaptáveis, foco no desenvolvimento de projeto de vida e educação para as emoções e cultura de paz, argumentos que sustentam os discursos dos reformistas; como destaca Malanchen no fragmento abaixo:

Fazem parte do discurso dos representantes dos organismos internacionais, de governantes e intelectuais alinhados à ideologia dominante, questões como formação para cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural, e como síntese de tudo, o desenvolvimento do indivíduo da capacidade de aprender a aprender (Malanchen, 2016, p. 12).

Neste contexto, a responsabilização do professor, é estratégia para impor e determinar o que e como ensinar, fica comprometida sua liberdade e autonomia. Os testes ou exames padronizados, alinhados aos códigos das habilidades visam um ensino tecnicista em que, o importante é a aplicação de simulados e mais simulados para “preparar”, “treinar” os estudantes para os exames.

É fato que a precarização da escola pública, conseqüentemente, da educação básica, apresenta-se como uma estratégia para reduzir o ensino aos interesses dominantes. Em sua forma e conteúdo, o espaço escolar público nunca foi consolidado em sua robustez, liberdade, qualidade e eficiência no que se refere ao cumprimento do seu papel enquanto local mobilizador de conhecimentos para o engajamento de pessoas para transformação da realidade.

A escola sempre se constituiu como elemento de luta por parte dos movimentos sociais e da classe trabalhadora. Vale ressaltar que, no Brasil, apesar de toda sua base legal, a saber: Carta Magna, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação etc.; a educação pública de qualidade nunca foi reconhecida e respeitada como direito de todos, exceto raras iniciativas pontuais e facilmente descontinuadas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2018, 88,2% da população entre 15 e 17 anos de idade estavam na escola, longe da meta de universalização do próprio PNE. Isso quer dizer que 11,8% dessa faixa etária, ou 1,2 milhão de adolescentes, estão fora da escola. Além disso, o triste dado de que 49% da população de 25 a 64 anos não completou o Ensino Médio que corresponde à última etapa da Educação Básica. Reflexos de uma educação excludente. Sobre a educação escolar, dizem Saviani e Duarte:

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão

a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar (Saviani; Duarte, 2021, p.69).

Assim, importa reconhecer que a fragilidade histórica da escola pública no Brasil, está longe de ser um acaso, é notadamente um projeto de sociedade. Sobretudo, à medida que esta passa a atender “a todos”. Afinal, a base econômica é um determinante social, mas sua consolidação e fortalecimento se dá a partir da base ideológica. É nesse contexto que a escola se insere como instrumento fundante do projeto histórico de interesse do capital.

A classe dominante, vê a educação por meio de sua concepção de sociedade, pela lógica do interesse do mercado, seja na perspectiva da formação dos seres empreendedores, seja pela transformação da educação em mercadoria. Proposição, que neste tempo, interessa a política dos neoliberais e dos grupos privatistas que transformam direitos, duramente conquistados, em serviços comprados e vendidos. Neste cenário e no campo da luta pela garantia da educação escolar como direito inalienável, a Educação Integral na perspectiva da formação omnilateral, representa possibilidade de grande relevância enquanto política educacional capaz de promover a transformação da sociedade.

Contudo, considerando o projeto histórico que defende a lógica do capital, o neoliberalismo e o empresariamento da educação pública que visam a formação para o mercado, como irá esta escola pública promover a Educação Integral? Esta é a questão que enfrentamos ao afirmar que a promoção de educação pública com formação humana omnilateral se traduz no desenvolvimento da educação escolar integral omnilateral. Então, estaríamos de frente a uma proposição inatingível? Sim! Se esperarmos que a classe dominante proporcione esta escola de qualidade. Essa escola, sonho e luta daqueles e daquelas que almejam e buscam a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Por meio de um processo revolucionário. Neste contexto, Duarte (2017) afirma:

Outras revoluções poderão ser realizadas sem a luta pela formação omnilateral, mas não a revolução socialista, pois essa revolução não tem por objetivo apenas derrotar a classe dominante, apenas lutar contra o capital. Seu objetivo é superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da universalidade e da liberdade como características da vida de todos os indivíduos (Duarte, 2017, p.103).

A compreensão aqui defendida como Educação Integral em Tempo Integral na

perspectiva da formação omnilateral, refere-se a um outro modo de viver a vida, logo, viver a escola, parte do princípio do desenvolvimento da humanidade que produza uma escola de qualidade, democrática e fortalecida em seu papel de transformadora da sociedade. Não se trata de uma mudança por decreto que se constitua de forma automática ou imediata; muito menos da implantação ou implementação de uma proposta ou projeto educacional enquanto política pública.

Da mesma forma, não se trata de uma organização dada, permitida, concedida, proporcionada ou construída pela mão do estado, menos ainda dos setores privatistas; é elemento de lutas, muitas lutas que levará tempos, muito tempo. Algo, que no mínimo, possa se construir nas entre linhas dos princípios e batalhas da democracia; a partir de sujeitos, coletivos em luta e ou movimentos organizados, que imbuídos de certo grau de consciência de classe, oriundos das bases instrumentalizadas, promovam os primeiros e determinantes passos nessa direção por dentro e por fora do sistema.

É preciso reconhecer, e esse é o esforço que aqui fazemos para não cair no idealismo, que Educação Integral omnilateral, definitivamente, não poderá emergir no âmbito dos interesses do capital, é uma luta contra hegemônica, por isso a importância da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Isto posto, cabe reconhecer as barreiras e as possibilidades concretas, sem perder de vista a utopia<sup>3</sup>, enquanto um sonho possível, bem como, considerar diferentes fases e etapas que se configurem como um processo em direção a esse lugar.

É no contexto desse processo ou etapas de lutas em prol da educação escolar como direito constitucionalmente garantido, que emergem as ações constituídas pela transgressão, ou pelo avanço no âmbito de um governo popular e outro, que construímos uma outra escola. A escola de Educação Integral na perspectiva da formação omnilateral, que vai a cada passo consolidando a ampliação de oportunidades e espaços educativos.

Essa escola promotora de educação de qualidade, ainda que não seja a protagonista da revolução, será fundamental para a vida humana; para o

---

<sup>3</sup> “Palavra utopia é grega; surge da associação do sufixo grego *ou* que indica a negação, com *tópos* que significa lugar, resultando em *ou-tópos* – o “não lugar”, ou melhor, “aquilo que não tem lugar”. Na palavra utopia se articulam dois conceitos que lhe dão conotações múltiplas: *ou-tópos* – não lugar, e *eu-tópos* – lugar ideal, a cidade perfeita. Por isso, a palavra utopia carrega uma ambiguidade, pois alude ao mesmo tempo à cidade inexistente, impossível, e à cidade sonhada” (Albornoz, 2019, p.121-122).

enfrentamento ao preconceito racial, de gênero e etnia; para a superação do capitalismo e das desigualdades sociais.

Uma escola agregadora e humanizadora, alegre e com vida, movida pelos saberes científicos, filosóficos, artísticos, literários, históricos e outros tantos saberes acumulados ao longo da história, os saberes populares oriundos das diversas formas de organização social que perfazem o cotidiano das tradições e manifestações sociais, as identidades e diversidades das pessoas nos seus territórios. Que haja neste espaço educador e educativo a vida, e não a sua mera preparação como dizia Anísio Teixeira.

Este nosso atual modelo de escola que institui o acesso, a apropriação e a produção do conhecimento, as possibilidades de aprendizagem, de se conhecer e conhecer o mundo, articulando os diversos saberes pela via do desenvolvimento humano não pode manter-se como fardo ou peso, traduzindo a atividade de estudo em esforço a ser enfrentado por poucos, segundo suas condições socioeconômicas, essa visão dicotômica precisa ser superada. Para tanto, exige a constituição de movimento subversivo que se ocupe da promoção da consciência e luta classe.

A escola pública não é uma instituição isolada, está diretamente implicada com os interesses da sociedade. Portanto, importa-nos compreender outros aspectos relacionados ao seu desenvolvimento.

Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos moradores da cidade ou do campo, sujeitos de direitos não se sentem motivados a estudar; muitos desses estudantes precisam enfrentar realidades, por vezes, desumanas para frequentar a escola, a saber: transporte escolar, limitações físicas, gravidez e maternidade precoces, déficit de atenção, atividades laborais, situação de extrema pobreza, etc. As escolas com suas frágeis infraestruturas não lhes garantem acomodações, espaços, acolhimento, equipamentos, instrumentos, tempos, recursos humanos e materiais que lhes permitam acessar, assimilar e produzir conhecimentos. Muitos acabam desistindo e, neste sentido, importa dizer que essa desistência tem sua raiz no próprio modelo de escola que temos e suas limitações vão além das questões de estrutura física e equipamentos.

Deparamo-nos com uma realidade que cobra, pune e condena professores e professoras que são obrigados a usar seus pobres e poucos recursos para custear

equipamentos, instrumentos e formação inicial e continuada. Segundo informações de 2008, do jornal o Estadão, 70% dos professores da educação básica se formaram em instituições de ensino superior privada; professores e professoras que enfrentam diuturnamente tripla jornada de trabalho, atuando em diferentes redes de ensino, visando a ampliação na captação de renda; professores e professoras alfabetizadores que assumem turmas de 30 a 35 estudantes com a tarefa de ensinar-lhes a ler, escrever e interpretar, muitas vezes sem nenhum recurso; atuam em turmas seriadas e multisseriadas com diferentes níveis de desenvolvimento escolar, em turmas do fundamental anos finais que chegam a agrupar 45 estudantes, dispendo de uma aula a cada 50 minutos por turma.

Ademais, vale ressaltar que, a atividade docente não se encerra no vai e vem de uma turma para outra, estende-se pelos planos, planejamentos, fichas, elaboração de provas, questionários e tarefas, acompanhamento de frequência, correção de atividades, avaliação, cadernetas e as inúmeras reuniões de área, coordenação, docentes, dentre outros. Vivem a sobrecarga de um trabalho corrompido pelo seu funcionamento, uma lógica pensada para não dá certo. Como consequência disso, o aumento sucessivo e recorrente de doenças vinculadas à atividade docente.

Acrescenta-se às questões suscitadas acima o fato de que famílias e responsáveis de estudantes, vítimas de negação de direitos e das mais variadas realidades socioeconômicas: desemprego, subemprego, doenças, dependência física, mental, emocional e financeira, além de conflitos familiares, em sua maioria, com trajetória escolar interrompidas, estão presos a contextos historicamente vivenciados pelos seus antecedentes. Muitas vezes culpada pela ausência na trajetória escolar, a família é comumente acusada por sua estrutura, como se fosse uma escolha sua realidade de vulnerabilidade.

Constata-se que a responsabilidade pelas fragilidades do sistema público educacional é delegada, nas aparências da realidade concreta, às próprias vítimas dos chamados fracassos. Conduta peculiar do sistema capitalista que produz no sujeito a responsabilidade pelo seu desenvolvimento de modo que o contrário também está a cargo do sujeito.

Culpabilizar os professores e professoras, os estudantes ou a família pela qualidade da educação pública escolar é uma visão equivocada da realidade, é parte de um jogo que interessa ao Estado e ao sistema que ele sustenta. É neste sentido

que precisamos avançar com a socialização do conhecimento, produzir formas que nos permitam enxergar para além das aparências. Para tanto, conhecer a realidade é condição central para sua transformação.

Neste sentido, vale considerar, a partir das contribuições de Moacir Gadotti (2009), que a Educação Integral não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer: o conhecimento.

O problema que aqui se impõe é, como desenvolver Educação Integral enquanto política de direito para todos e todas no âmbito de uma sociedade capitalista e desigual como é a sociedade brasileira? Como construir uma política de Educação Integral, plena, por inteiro, capaz de superar os desafios postos e promover a efetiva transformação social, se a classe dominante, detentora dos meios de produção e do poder hegemônico, vê no direito à educação uma ameaça aos seus interesses? Aqui, insere-se a luta de classe como processo histórico que nos ajuda a formular estratégias para o enfrentamento da negação de direitos sociais, em especial, o direito à educação com qualidade sociocultural.

Dessa forma, analisar as possibilidades, ensaios, projetos, programas e experiências que foram implementadas no campo da Educação Integral, de modo específico no Estado da Bahia, suas implicações, avanços, equívocos e acertos, se configura como inspiração para o aprofundamento desta abordagem e concepção de Educação Integral enquanto política de direito.

### 3 REALIDADE CONCRETA, MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES

*“A formação humana omnilateral tem o propósito de elevar a capacidade teórica da classe trabalhadora, pelo acesso ao patrimônio cultural da humanidade, para o pleno desenvolvimento das potencialidades máximas do ser humano”  
(Celi Taffarel).*

No universo desta pesquisa no período de 2013-2023, foi possível observar e acompanhar diversas experiências de Educação Integral em Tempo Integral no Estado da Bahia. Especificamente em 2013, atuando como consultora MEC/UNESCO, para o Programa Mais Educação, apresentei relatório técnico, tipo produto das ações desenvolvidas, registrando encontros e visitas realizadas em 96 municípios baianos, dado que exemplifica a dinâmica de trabalho no território e que assim se fez e se faz ao longo desses dez anos.

Após desmonte do programa em 2015/2016, Políticas Municipais e Estadual, de Educação Integral em Tempo Integral seguiram em curso, em diversos municípios, construindo possibilidades nos territórios da Bahia, o que me oportunizou, seguir acompanhando/observando/participando ativamente de iniciativas neste campo, seja por meio de assessoria pedagógica aos municípios, seja por meio da participação e interlocução do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral.

A abordagem acerca da Educação Integral em Tempo Integral enquanto política de direito, apesar de contar com vasto arcabouço teórico, metodológicos e legal, ainda carrega imensos desafios para sua implantação e implementação.

No âmbito da realidade concreta, como resultado da histórica e persistente negação de com educação pública de boa qualidade, deparamo-nos com questões de financiamento, infraestrutura das escolas públicas, formação e valorização dos profissionais da educação, conciliação entre a proposta e organização da vida familiar, disponibilidade de espaços para desenvolvimento de atividades como esporte, cultura, arte, laboratórios de ciências e tecnologias, a perspectiva de uma formação humana integral e a incompatibilidade das propostas pedagógicas atreladas a militarização das escolas públicas, a políticas de avaliação pautadas em “treinamento” de provas e testes, ao esvaziamento do currículo escolar, entre outros.

A defesa por uma política de Educação Integral em Tempo Integral como direito e prática social em contexto de permanente disputa que de acordo com as palavras de Frigotto (2009), refere-se ao

[...] horizonte da Educação Integral, politécnica e omnilateral, num confronto antagônico com a herança histórica dominante do pragmatismo, tecnicismo e economicismo, cujo escopo é de uma educação unilateral – educar para o mercado e formar cidadão produtivo (Frigotto, 2009).

Neste sentido considerando os aspectos brevemente pontuados acima, importa-nos compreender quais mediações ou elementos intermediários transitam entre a realidade concreta e as contradições postas na implantação e desenvolvimento de uma política séria de Educação Integral em Tempo Integral, em direção a superação dos desafios.

Buscando obter uma visão mais aprofundada, elegemos, o desenvolvimento do estudo de caso na perspectiva do método crítico-dialético para análise mais contextualizada de uma política de Educação Integral em Tempo Integral, ainda que sua aplicabilidade direta esteja limitada ao caso específico, em grande dimensão permite-nos uma compreensão bastante ampliada do fenômeno investigado. Segundo Nunes (2021) “o método crítico-dialético, que se expressa na consideração da realidade social e histórica, de constituição cultural e política pautado sobre uma concepção dialética da história”.

O conhecimento não existe desconectado da realidade. Segundo Triviños (2008) para o materialismo dialético, o critério da verdade é a prática social, é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Cheptulin (2004), afirma que: “Estando ligado organicamente à atividade laboriosa dos homens e à prática, o conhecimento [...], funciona a partir da prática e desenvolve-se da intuição viva ao pensamento abstrato à prática, como critério de verdade” (Cheptulin, 2004, p. 124).

Neste sentido, ao interpretar escritos de Marx, Andery (2014), afirma: “o estudo de qualquer fenômeno da realidade implica compreendê-lo a partir de e na realidade concreta de que é parte, e não compreendê-lo abstraindo-se essa realidade, retirando-o dela como se o fenômeno dela independesse” (Andery, 2014, p.416).

Frente a realidade objetiva e tentando compreendê-la a partir do entendimento de que as aparências do fenômeno não, necessariamente, revelam o quê, realmente,

ele é. Cabe-nos o papel da investigação para o alcance da verdadeira raiz do problema. Neste sentido, a partir de um estudo de caso, questionamos: quais as mediações e contradições residem na implantação e desenvolvimento de política de Educação Integral em Tempo Integral?

Um estudo de caso se refere a um método de pesquisa que tem como objetivo investigar um fenômeno social, por meio da observação e análise de uma dada realidade. Trata-se de uma investigação empírica, em nossa pesquisa, se configura como estudo descritivo e analítico. Justifica-se por se tratar de um estudo de caso crítico.

Segundo Yin (2015),

A teoria deve especificar um conjunto claro de circunstâncias do qual suas proposições são consideradas verdadeiras. O caso único pode ser usado, então, para determinar se as proposições são corretas ou se algum conjunto alternativo de explicações pode ser mais relevante (Yin, 2015, p.54).

Este autor estabelece cinco justificativas para o desenvolvimento de estudo de caso único, ao se referir as potencialidades deste método, aponta o estudo de caso crítico como primeira das cinco justificativas. Ao definir o estudo de caso enquanto método de investigação faz-se indispensável compreender a distinção entre estudo de caso único ou estudo de caso múltiplos. Aspecto de relevância para esta pesquisa que elegeu o estudo de caso único, a partir de análise crítica do objeto pesquisado.

Definido o estudo de caso único, outro procedimento metodológico, se fez necessário, a observação participante, esse procedimento representa estratégia que tem na inserção mais densa e constante do pesquisador nas experiências do cotidiano do seu objeto, permite uma análise mais delimitada e específica. De acordo com May (2001, p.177): “O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural como propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

Com a possibilidade de maior aproximação do campo em que o fenômeno a ser investigado se situa, a pesquisa se desenvolve a partir das interpretações e análise do objeto de estudo de forma crítica.

A observação participante aqui se refere a uma perspectiva pautada no materialismo histórico-dialético que possibilita ao pesquisador não apenas observar o seu objeto em si. Mas, também, participar ativamente dele. Foi essa, uma escolha

determinante para a presente pesquisa. Esse método permite o envolvimento e interação direta com os sujeitos, bem como vivenciar pessoalmente o contexto da pesquisa para além das aparências buscando a compreensão de sua essência.

De acordo com Martins:

Para o materialismo histórico-dialético o mundo empírico representa apenas manifestações fenomênicas da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. (Martins, 2006, p.10)

Ao vivenciar o contexto e a situação do fenômeno estudado, foi possível obter compreensão mais profunda e plena do objeto, sua complexidade e totalidade. A importância de uma compreensão profunda e contextualizada do objeto, incorporado as experiências e perspectivas do pesquisador como parte integrante do ambiente estudado, exige muito esforço e rigor científico, pois, não se trata de afirmação, constatação ou comprovação de concepções e ideias próprias. Conforme Triviños,

Uma das situações mais difíceis que apresentam ao pesquisador que quer estudar a realidade social que se está processando, que está ocorrendo, é a de definir com clareza sua função. Ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores. Eles possuem interesses, inimizades, setores sociais constituídos por amigos, familiares etc., ou estão unidos pelos mesmos anseios (Triviños, 2008, p.143).

As relações, por sua vez, constituídas de contradições implicam em movimento do fenômeno pesquisado, que por consequência se originam de um conjunto de relações.

Para Andery :

Os fenômenos constituem-se, fundam-se e transformam-se a partir de múltiplas determinações que lhes são essenciais. Tais determinações que lhes são essenciais. Tais determinações são constitutivas do fenômeno, fazem parte dele e, por sua vez, são determinadas por e fazem parte de outras relações; qualquer fenômeno faz, assim, parte de uma totalidade que o contém, o determina (Andery, 2014, p. 410).

De acordo com Andery, sobre o conceito de totalidade. Para Marx (*apud* Andery, 2014, p.411), “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. A autora segue complementando, “conhecer, compreender os fenômenos que são assim constituídos não é tarefa fácil porque, para a realidade, entre a forma de manifestação das coisas e a sua real constituição, ou uma diferença

entre aparência e essência” (Andery, 2014, p.411). Para que objeto investigado em sua totalidade, faz-se necessário compreender suas contradições e mediações, não se trata de uma mera soma das partes, mas, o que e como estas partes se movimentam e em que implicam.

Nessa mesma direção Kisiki (2010) evidencia que a totalidade não significa que devemos captar todos os fatos da realidade investigada, mas, “a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Kosik (2011), afirma:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (Kosik, 2010, p.50).

A produção do conhecimento exige mais do que ele aparentemente apresenta, é preciso ir a raiz do problema. A verdade não é dada, não se apresenta imediatamente ao homem, é preciso investigar, esse processo requer explicações com base na realidade, a fim de compreender o que está camuflado, obscuro ou duvidoso, além das aparências considerando suas determinações, conexões e relações.

O conhecimento não se produz, portanto, a partir de um simples reflexo do fenômeno, tal como aparece para o homem; o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é em princípio obscuro; o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás das aparências e o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apreça da forma como o faz (Andery, 2014, p.412).

Dessa forma, na perspectiva da produção de um conhecimento científico, que extrapola o conhecimento especulativo ou contemplativo. De acordo com a autora, envolve uma compreensão do mundo que implica uma prática, e uma prática que depende desse conhecimento, envolve “teoria” e “práxis”. Daí a importância do método de investigação, é ele responsável, pela produção do conhecimento científico. Partir da realidade concreta para compreensão das relações conexões do objeto do investigado.

Então, é sobre um lugar, é sobre sujeitos, uma tomada de decisão, uma prática social, é sobre o presente e futuro, sobre vidas humanas, dignidade e garantia de direitos no campo das contradições e superações por meio da política educacional.

### 3.1 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM LAGEDO DO TABOCAL - BAHIA: UM ESTUDO DE CASO

*“Só um povo ‘gentil e meditativo’ é que poderia suportar sem ‘discussão’ a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar”.*  
(Aníbal Ponce).

No atual contexto da realidade brasileira, assistimos a criação dos chamados “*case de sucesso*”, financiados por grupos privatistas com interesses de defender o projeto de sociedade a favor da lógica de mercado, da padronização do ensino e da preparação dos estudantes visando, meramente, os resultados nos exames de larga escala que estabelecem verdadeiro ranking entre as escolas e redes de educação no país, práticas que em nenhuma dimensão dialogam com o direito a qualidade de vida e dignidade da pessoa humana.

Como enfatiza Paulo Freire (1981, p.73): “seria na verdade uma atitude ingênuo esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. No entanto, o que está em jogo é a disputa de um projeto de sociedade que exige do atual governo, porque progressista, e representante da classe trabalhadora, tomadas de decisão que dê prioridade a educação básica na concepção humanizadora que compreende os sujeitos em sua complexidade dotados de direitos a vida digna, ou seja, ao projeto de sociedade que defende a educação como direito.

Contraditoriamente, é no âmbito deste Governo (2023-2026), eleito em nome da defesa da democracia brasileira e das lutas dos movimentos populares que os grupos privatistas participam e influenciam tomadas de decisões no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

A nomeação de representantes de grupos privatistas e algumas fundações para cargos importantes no MEC, acaba gerando tensões ideológicas no âmbito do então Governo Progressista e conseqüentemente com as bases e movimentos que o

elegeu, amplia a disputa de interesses. Fato é, a implantação de políticas progressistas no âmbito da educação pode enfrenar resistência de setores vinculados aos interesses econômicos que se beneficiam dos modelos privatistas.

Estes mesmos grupos, estiveram apoiando o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e junto ao Governo Temer, encabeçaram e impuseram a sociedade brasileira uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem debate e participação popular efetiva. Base que evidencia o caráter excludente e mercadológico das chamadas fundações, que camuflam os interesses dos grandes empresários que visam defender seus projetos de dominação da sociedade brasileira pela via da exploração da classe trabalhadora, das profundas desigualdades e injustiças sociais.

A compreensão dessas contradições exige uma análise aprofundada do contexto político brasileiro. Assim, é preciso estarmos atentos, na defesa da educação como prática social libertadora. Vivemos um novo momento, tempos de esperança para educação pública e para frágil democracia brasileira.

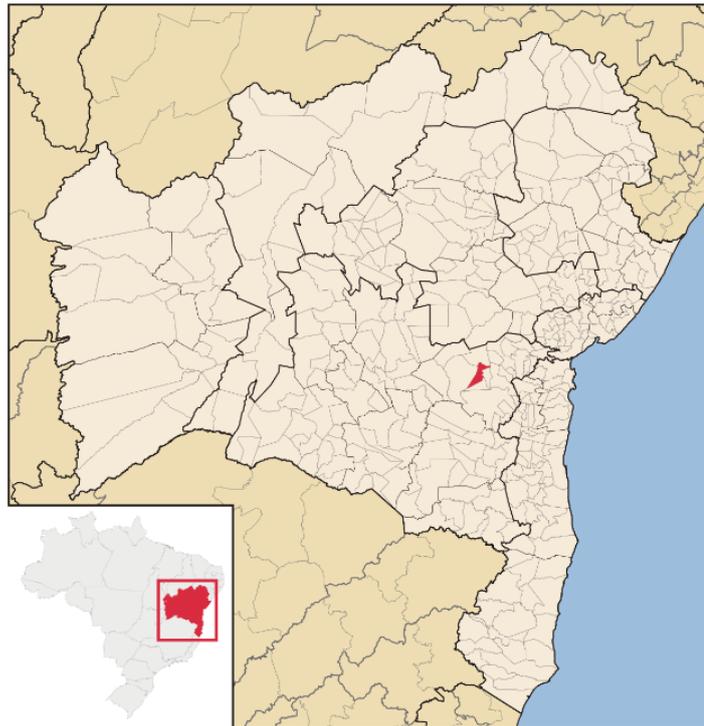
Neste sentido alerta, Nunes (2020);

Portanto, o momento educacional em que vivemos deve pautar-se por uma definição ampla de educação, pedagogia, escola e cultura. Deveria chegar a redefinir o que seja currículo, incluindo novos pressupostos, redefinindo seus eixos, assim como assumindo novos métodos e propondo originais critérios de avaliação, tendo como referência a humanização plena das crianças e dos adolescentes, não se limitando meramente à instrução, mas tendo em vista as relações intersubjetivas e as aprendizagens. (Nunes, 2020, p. 60).

Importa a defesa e desenvolvimento de políticas nacionais de educação que versem por princípios e referências que garantam a educação pública com qualidade sociocultural, com respeito e valorização da diversidade, na perspectiva da justiça social e enfrentamento das desigualdades. Essa é uma questão de decisão e posicionamento político.

Essa investigação toma como Estudo de Caso, a Rede Municipal de Ensino de Lagedo do Tabocal na Bahia. Mas, quem é Lagedo do Tabocal?

**Figura 7** - Localização geográfica de Lagedo do Tabocal/BA



Fonte: IBGE (2022)

Situado no Território de Identidade<sup>4</sup> do Vale do Jiquiriçá, o município de Lagedo do Tabocal, com população estimada em aproximadamente 7.494 (sete mil quatrocentos e noventa e quatro) habitantes segundo último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) é conhecida como uma das cidades de clima mais frio do estado. Observando o mapa acima, é o pontinho em vermelho.

Do ponto de vista histórico, a comunidade surgiu por volta de 1900, devido a concentração de famílias atraídas pela fertilidade do solo e disponibilidade de terras. Inicialmente denominado de Lagedo de José Anacleto, depois de Manoel Grande e posteriormente Lagedo do Tabocal. A denominação de Lagedo do Tabocal se deve a existência da grande quantidade de Tabocas (bambus) nas proximidades de um Lagedo. Durante a fase inicial de exploração agrícola, houve conflitos de terras, solucionados em 1922 através do programa de distribuição de terras. A boa adaptabilidade do solo na plantação de café, fumo, mandioca e feijão; contribuiu consideravelmente para a fixação das famílias na região.

<sup>4</sup> Conceito formulado por Milton Santos, para quem o espaço, ocupado e transformado, é indivisível dos seres humanos e de suas ações. Os Territórios de Identidade são municípios agrupados a partir de características sociais, econômicas, culturais e geoambientais.

Como área de influência, tem os povoados do Peixe, Morro das Rosas e concentração de mini e pequenos produtores na Fazenda Nova, Santana, Angico, São Pedro e Figueiredo. A comunidade, atualmente, vive em função da agricultura (café, maracujá, entre outros). Na área de influência apresenta diversificação na exploração agropecuária sendo inclusive, parte integrante do Projeto Jaguaquara, recém-criado e já em fase inicial de implantação. É Interligado a BR-116 por estrada de pavimentação asfáltica, importante no escoamento da produção e no fluxo de pessoas, ainda apresenta deficiência na infraestrutura econômica e social.

Atualmente, sua economia tem como base a agricultura familiar no cultivo da mandioca, tomate, maracujá, legumes e em crescimento o cultivo de flores.

A comunidade, apesar de ser unida, não participava de atividade comunitária conjunta, só após o movimento em prol da emancipação política vem despertando interesse. Certificando-se de que a unidade poderá lhe gerar melhores condições, Adalício Almeida da Silva, Reivaldo Moreira Fagundes e comunidade ingressaram na luta pela emancipação em 1985, quando surgiu a comissão pré-emancipação política de Lagedo do Tabocal, formando plebiscito pela emancipação em 13 de junho de 1989. O governador em exercício sancionou a Lei nº 5.504, que transformou Lagedo do Tabocal em município, constituído apenas pelo distrito sede de mesmo nome.

No contexto educacional, foco central da nossa pesquisa, de acordo com IBGE, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos, era de 97,8% em 2010, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino fundamental – anos iniciais corresponde a 5,9, sendo para os anos finais 4,3 dados de 2019; em média são 1.353 alunos matriculados na rede pública de ensino no universo de 15 escolas da Rede Municipal e 1 da Rede Estadual.

Desse lugar, relativamente pequeno e economicamente pobre, emerge um movimento, que em grande medida se destaca pela vontade política que se potencializa frente a prática social de diversos profissionais da educação, que imbuídos do compromisso, solidariedade, consciência de classe em direção a garantia do direito a educação, enquanto direito indissociável aos demais direitos sociais, desenvolvem política municipal de Educação Integral em Tempo Integral.

De que Educação Integral em Tempo Integral, estamos falando? Trata-se da compreensão do papel da educação como principal via para o desenvolvimento da

nossa humanidade. Refere-se a uma concepção de educar que compreende o ser humano em suas diversas dimensões.

A educação escolar, nesse contexto, ocupa centralidade na formação humana, pois, se configura como *lócus* da articulação dos diversos saberes e conhecimentos, com vistas a um processo de desenvolvimento humano emancipatório, fundamentado nos princípios democráticos e de enfrentamento as desigualdades e injustiças sociais.

Educação Integral é uma concepção geral de educação que incorpora a ampliação da jornada escolar, mas, não se define a partir disso. Refere-se a educação por inteiro e está comprometida com a formação omnilateral. Neste sentido está imbricada com a lógica da intersectorialidade, sustentabilidade e interdisciplinaridade na perspectiva da qualidade sociocultural e socioambiental.

A experiência de Lagedo do Tabocal representa uma aposta desafiadora pelas suas condições objetivas. O desenvolvimento de uma política de Educação Integral que tem a ampliação do tempo como consequência necessária para a ampliação de oportunidades educativas, garantia de direitos e proteção social; na perspectiva de uma educação com qualidade sociocultural, exige investimentos de recursos financeiros. Aspecto, que sempre esteve presente no debate de Anísio Teixeira:

Precisamos – e por aí é que se há de inferir a sinceridade pública dos homens brasileiros – precisamos construir fundos para a instrução pública, que estejam não só ao abrigo das contingências orçamentárias normais, como também que permitam acréscimos sucessivos, independentemente das oscilações de critério político de nossos administradores (Teixeira, 2007, p. 222).

O município em 2021, computou 996 matrículas entre a educação infantil e o ensino fundamental, uma rede com número proporcional a uma escola de médio porte nos grandes centros urbanos, parece simples, mas, seus recursos são, em função da baixa demanda, muito incipiente, com seus pobres e poucos recursos, acaba sendo mais um lugar, sem grandes expectativas.

As estruturas físicas das unidades escolares, em sua maioria, não possuem refeitórios, áreas de lazer ou quadras poliesportivas, cozinhas pequenas, tímidas bibliotecas e salas de aulas sem climatização. Contudo, uma Rede de Ensino que possui um projeto claro, objetivo e transformador. Uma política de governo que visa se instituir como política de direito, à medida que se consolida com o apoio da comunidade local e seu território.

Ao longo do processo histórico da educação brasileira, quando falamos de Educação Integral, nos reportamos a “modelos” como Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque na década de 1950, em Salvador na Bahia; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, na década de 1980, no Rio de Janeiro; os Centros Educacionais Unificados – CEUs, em 2001, em São Paulo. No atual contexto, com a retomada da política de Educação Integral no âmbito da política nacional, inúmeros municípios e estados brasileiros, como é o caso da Rede Estadual da Bahia, inauguram grandes e luxuosos prédios educacionais, escolas com excelentes e dignas infraestruturas.

Contudo vale lembrar que estrutura física, por si só, não garante a Educação Integral. Ao contrário, muitas vezes são concebidas a partir de uma ideia de totalidade, de forma que pode levar ao distanciamento do seu território, construindo-se em um mundo à parte, sem qualquer relação ou diálogo com a comunidade ao qual encontra-se inserida.

Inegavelmente, é fundamental e urgente toda uma revisão da malha física de nossas escolas, é preciso oferecer espaços com condições de conforto, dignidade e adequados para desenvolvimentos das diversas práticas participativas da Educação Integral, aí, concebendo práticas esportivas, artísticas, tecnológicas, científicas, entre outras. Neste sentido, municípios pequenos e economicamente pobres, encontram muita dificuldade para avançar.

Sobre esta questão Anísio Teixeira destacava:

Só existirá uma democracia, no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Mas, não há escolas sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública- menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias – não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos nossa orientação a respeito dos orçamentos dos recursos públicos (Teixeira, 2007, p. 222).

Os sujeitos vivem a vida nos municípios e os orçamentos dos recursos públicos precisam atender as reais condições de vida da sociedade como um todo com sustentabilidade. Avançar para um sistema nacional de educação que de fato enfrente as desigualdades regionais. Mesmo reconhecendo as dificuldades de recursos que impactam na qualificação do projeto educacional. Contudo, importa considerar a elaboração e desenvolvimento de um projeto participativo, que inclua a comunidade

escolar e perceba o seu território como educador e educativo. A escola é território, o território é currículo e o currículo envolve a vida do sujeito no mundo, na sua relação consigo mesmo e com os outros.

E porque Lagedo do Tabocal? Por se tratar de uma Rede de Ensino que elenca diversos aspectos que corroboram para o desenvolvimento de uma política municipal de Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da educação como direito, democrática, humanizadora e libertária.

**Figura 8** - Rede de Ensino de Lagedo do Tabocal



Fonte: imagem da autora

Os aspectos abaixo numerados, não necessariamente, obedecem a uma ordem de valor, são observados de forma entrelaçadas, não ocorrendo de forma estanque. Permeiam concepções e ações construídas coletivamente em meio aos desafios e possibilidades, buscando cotidianamente avançar em direção a construção de uma educação comunitária e fortalecida pela qualidade sociocultural e pela garantia de direitos. Aos poucos se destacando em aspectos que aqui nominamos de aspectos fundantes para o desenvolvimento da política de Educação Integral em Tempo Integral, tão rodeada de limites. Dos aspectos destacados:

1. *Continuidade* - Rede Municipal de Ensino que avança de um Programa (Mais Educação) para uma Política de Direito (Política Municipal de Educação Integral), *Resistência*;

2. *Realidade Concreta* - Rede Municipal de Ensino que, *a priori*, pelas suas características ou condições objetivas aparentes (economicamente pobre), sem

financiamentos externos e estratégicos para promoção de “resultados”, logo, contrário aos chamados “*case de sucesso*”, desenvolve política educacional de referência local, *Contradição*.

3. *Enfrentamento das desigualdades* - Rede Municipal de Ensino que, apesar da falta de recursos, superou a expectativa do atendimento previsto no Plano Nacional de Educação em relação a Educação Integral em Tempo Integral, *Superação*;

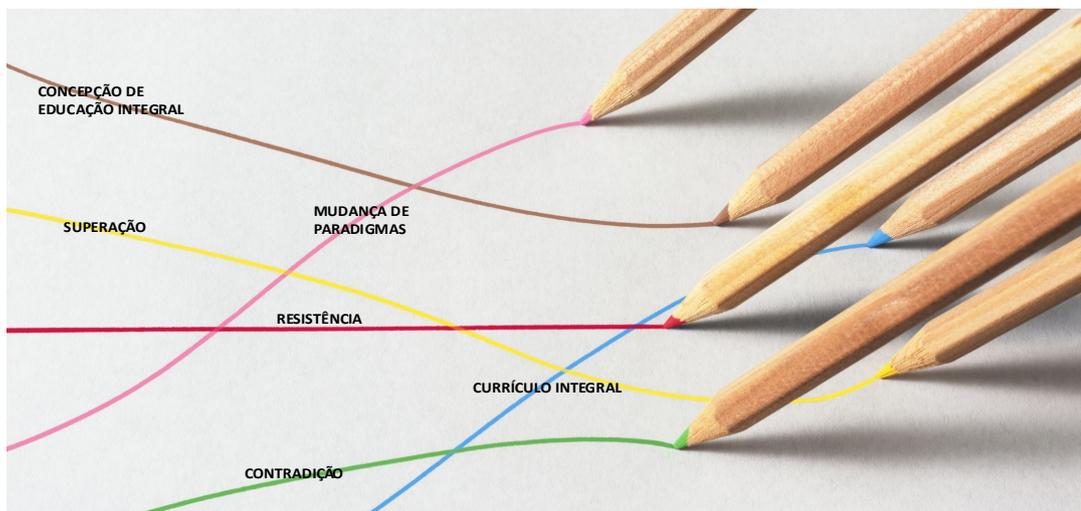
4. *Compreensão de Territórios Educativos* - Rede Municipal de Ensino que, desenvolve em sua prática social a concepção de educação comunitária, *Mudança de Paradigmas*;

5. *Concepção* - Rede Municipal de Ensino que, apresenta proposta pedagógica inspirada no Programa Mais Educação, *Concepção de Educação Integral*;

6. *Formação continuada e articulação de diversos saberes* – Diálogos formativos permanentes com profissionais da educação, *por um Currículo Integral*.

Tais aspectos demonstram uma dinâmica ou um movimento de mediações fundantes que se entrelaçam e que vão tecendo a política educacional local, em construção. Assim sendo não serão tratados separadamente e de forma estanque. Conforme ilustração abaixo:

**Figura 9** - Dinâmica ou movimento de mediações fundantes que se entrelaçam e que vão tecendo a política educacional local



Fonte: imagem da autora

Pela sua condição financeira a Rede Municipal de Ensino de Lagedo do Tabocal, já estaria fora do universo de possibilidades de experiências ditas exitosas, vez que, não dispunha condições favoráveis aos investimentos de ordem financeira,

fator indispensável, para o desenvolvimento e manutenção de uma política municipal de Educação Integral em Tempo Integral pautada no reconhecimento do direito a educação e da educação como direito, buscando assim, a garantia da dignidade da pessoa humana e da proteção social.

É no enfrentamento das desigualdades, que emerge de uma decisão política, que a educação escolar com qualidade sociocultural passa a ocupar centralidade na gestão governamental. As decisões políticas refletem as escolhas e prioridades de um governo. Ao escolher enfrentar as desigualdades, a gestão demonstra compromisso com o princípio da equidade. A vontade ou decisão política de um governo, para além de sensibilidade social, tem como prerrogativa sua manutenção no poder, para não tratarmos deste aspecto com idealismo.

Contudo, ao colocar a educação escolar com qualidade sociocultural no centro de suas ações, o governo reconhece a educação como caminho potente para a transformação social. Para além do papel da educação escolar como via para transmissão e produção do conhecimento, reconhece a educação como promotora da inclusão, da proteção social, do respeito à diversidade e consciência social.

A resistência é uma categoria que se apresenta para além do processo de continuidade ao vincular as experiências promovidas pelo Programa Mais Educação à implantação da política municipal de Educação Integral em Tempo Integral, em curso. Mas, também, no contexto da proposta curricular que visa superar as expectativas do que está posto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta para necessidade de romper com modelos educacionais tecnicistas, que muitas vezes se concentram apenas em preparar os estudantes meramente para exames e enfatizam aspectos comprometidos com empreendedorismo e a educação financeira, negligenciando as condições de vida digna e a situação de extrema pobreza que muitos estudantes enfrentam.

A resistência se faz necessária, sugere uma rejeição as abordagens hegemonicamente impostas, que se concentram exclusivamente em avaliações padronizadas e empreendedorismo, reconhecendo a necessidade de uma educação abrangente e emancipatória.

A resistência aqui, está vinculada a defesa dos direitos sociais, como o direito a saúde, a arte, a cultura e ao esporte. Isto implica reconhecer a educação como estratégia para promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação humana integral

Neste sentido a resistência representa um movimento de reafirmação de valores e princípios educacionais que estão diretamente ligados com a promoção da igualdade e da justiça social. Esta perspectiva refere-se a importância de uma educação que seja sensível às demandas e realidades dos estudantes. Trata-se de uma outra escola, outro movimento educativo alternativo, que além das normas tradicionais, abraça uma abordagem mais inclusiva, mais cheia de movimentos e alegrias centrada no estudante e no direito de aprender.

Essa perspectiva destaca uma abordagem de educação que vai além dos muros da escola, extrapola seus limites físicos, estabelecendo estreita relação com o território e toda sua comunidade, concebendo o território não apenas como espaço físico, mas, como agente ativo do processo educativo.

Uma educação que se conecta com o território busca integrar-se à comunidade. De acordo com Moll (2013, p.45): “Trata-se de fazer acontecer o encontro entre a escola e a cidade, a escola e a comunidade, a escola e a rua, ampliando-se e garantindo-se territórios para percursos formativos de nossas crianças e jovens”. Isso envolve compreender a cultura, os valores, os diversos saberes, identidade e os desafios presentes na comunidade a qual a escola está inserida.

Os chamados Diálogos Pedagógicos na perspectiva da formação continuada, são organizados e promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, desempenha um papel crucial no respeito e na valorização dos profissionais da educação. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento profissional, incentivando os educadores a refletirem sobre práticas pedagógicas, aprimorem seus conhecimentos e a se engajarem na construção de uma educação humanizadora por meio de uma escola viva.

Ao adotar essa dinâmica, a Secretaria Municipal de Educação, contribui para a construção de uma comunidade escolar mais articulada e fortalecida, na qual os profissionais se sentem mais respeitados, valorizados e inspirados a promover uma educação que vai além da transmissão de conhecimentos, buscando desenvolvimento de um currículo integral e integrado.

Fruto da experiência desenvolvida no âmbito do Programa Mais Educação, para o desenvolvimento de atividades complementares ao currículo escolar, incluímos na composição do trabalho pedagógico, o Educador/a Social.

O Educador Social refere-se a um profissional que trabalha na área da educação e possui conhecimento legitimado pela comunidade local pelo seu notório saber em diversas áreas, a saber: agroecologia, comunicação, cultura, artes, esportes, contação de histórias e diversos saberes populares. Nesse contexto, contamos também com estudantes universitários que atuam com orientações de estudos e pesquisas no âmbito do acompanhamento pedagógico.

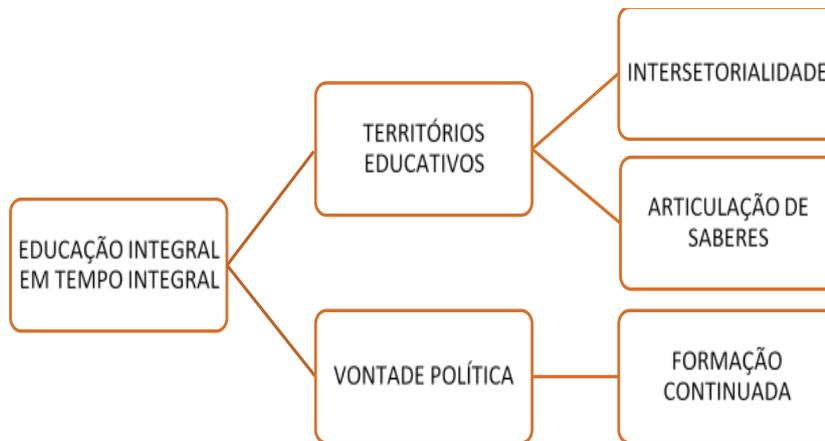
O trabalho do Educador Social envolve o desenvolvimento de atividades educativas, culturais e sociais que visam a inclusão e a melhoria no desenvolvimento da aprendizagem potencializando o trabalho do professor. Entre as atividades desenvolvidas pelo/a Educador/a Social, estão inclusas a promoção de atividades de arte, cultura e esporte, em estreita articulação com o currículo escolar.

O objetivo central do Educador Social é “oxigenar”, “renovar” o universo escolar, enquanto sujeito que desenvolve as atividades vinculadas ao currículo básico, bem como, ajudar esses/as estudantes a superarem suas dificuldades de aprendizagem, desenvolverem suas potencialidades, e dessas, desenvolver conhecimentos.

Do ponto de vista contratual, o município lança uma chamada pública, disponibilizando vagas reais segundo as demandas apresentadas pelas escolas, realiza processo seletivo por meio de análise de currículo, carta de intenção e entrevista, inclusive formando banco de reserva. Após seleção, os Educadores/as, passam por processo formativo antes de assumir atividades pedagógicas. O contrato de trabalho é feito por um ano, diretamente por meio da Prefeitura Municipal de Lagedo do Tabocal, carga horária semanal de 20 horas, distribuídas segundo planejamento da escola, com remuneração de um salário mínimo. Considerando os tempos de planejamento livre, individual, e planejamento pedagógico coletivo.

No processo de implementação da política de Educação Integral em Tempo Integral, a Rede Municipal de Lagedo, também se destaca na criação e efetivação de conceitos e estratégias que se articulam e fortalecem os aspectos fundantes do processo de desenvolvimento da política de Educação Integral, a saber:

**Figura 10** - Conceitos e estratégias que se articulam e fortalecem os aspectos fundantes do processo de desenvolvimento da Política de Educação Integral da Rede Municipal de Lagedo



Fonte: elaborado pela autora

Territórios Educativos – Considerar o território em toda sua complexidade para além de campos e cidade na perspectiva de territórios educativos é uma compreensão que se desenvolve por meio da articulação com a escola. De acordo com Beatriz Goulart, “O território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e é um agente, como se fosse sujeito também. E não dizemos que ele é pedagógico, e sim educativo, porque estamos considerando a educação formal, a não formal e a informal” (Garcia, 2019). Nessa perspectiva as escolas da Rede de Ensino de Lagedo do Tabocal, tem em seu território espaços de convivências, aprendizagens e pertencimento. O território é parte da escola, de suas atividades e intencionalidades, seja na cidade ou nas escolas do campo, a relação com o território faz parte do cotidiano escolar.

Implementa a política integral em tempo integral, inspirado nas concepções do Projeto Bairro Escola, criado pela Associação Cidade Escola Aprendiz<sup>5</sup> em 1997 e no Programa Mais Educação<sup>6</sup> de 2007-2015, articulando suas potencialidades enquanto cidade pequena em que todos os moradores se conhecem.

- ✓ Em primeiro lugar destaca-se a compreensão de que a escola sozinha não pretende, nem dará conta das demandas da formação humana integral dos sujeitos, sendo a intersectorialidade uma estratégia fundamental;

<sup>5</sup> É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

<sup>6</sup> Programa Federal indutor da política de Educação Integral em Tempo Integral.

- ✓ Em segundo a importância do reconhecimento do território e da comunidade como parte integrante da escola, especialmente, a participação das famílias para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens;
- ✓ Em terceiro a articulação dos saberes escolarizados aos saberes populares permitindo a interrelação entre professores e educadores sociais;
- ✓ Em quarto apontamos a formação continuada dos profissionais da educação a partir da escuta e pautas por eles apresentadas;
- ✓ Em quinto lugar o planejamento pedagógico coletivo a cada oito e ou quinze dias. Por fim, e, efetivamente, importante, a decisão política em atender e apoiar as demandas de equipamentos, transporte e alimentação escolar, bem como, de pessoal e suporte técnico.

O conjunto desses pressupostos produz uma dinâmica de vida real e saudável que alimenta o cotidiano escolar de movimento e aprendizagens que fazem sentido para formação de crianças, adolescentes e jovens.

Educação e Intersetorialidade – o tema da intersectorialidade possui imensa força no âmbito da política educacional. A convergência e a articulação entre as políticas públicas, bem como, entre sujeitos de setores diversos, com diferentes saberes e poderes fortalecem a escola nos cuidados com a saúde, segurança e garantia de direitos plenos em direção do direito a educação. Trata-se de um aspecto imprescindível para o desenvolvimento da sociedade. Não se trata de uma ação simples de ser implementada. Mas, sem ela, dificilmente, a escola se sustenta.

Diálogos com a Família – os familiares dos estudantes devem e precisam acompanhar e viver o contexto educacional de forma permanente. De acordo com Freire:

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 torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2020, p.109).

Para isso acontecer, além das reuniões regulares entre pais, mães, avós, responsáveis e profissionais da educação atuantes da escola, diversas ações são

desenvolvidas, a saber: grupos de *WhatsApp*, política de educação de jovens, adultos e idosos, atividades educativas nas ruas, praças, campos e quadras de esportes, bem como, festas e atividades comemorativas na escola.

Articulação de Saberes – O diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos escolares e ou científicos é parte fundamental para compreensão do mundo. Refere-se a possibilidade de ampliar experiências e vivências no campo da cultura, do esporte, das tecnologias e dos direitos humanos. Visa o fortalecimento e qualificação do cotidiano escolar por meio das contribuições de educadores sociais como mestres griôs, instrutores de música, mestres de capoeira e educadores de atividades esportivas e das diversas expressões artísticas.

Vale ressaltar que, na política municipal de Educação Integral, a presença de Educadores Sociais, permite atenção e apoio nos momentos de alimentação escolar, vez que, o tempo da alimentação escolar, também é tempo educativo.

Há pesquisadores que apontam a interlocução dos saberes por meio do trabalho desenvolvido pelos educadores sociais como precarização da educação escolar. Na experiência desenvolvida em Lagedo do Tabocal, compreendemos que o trabalho desenvolvido pelos educadores sociais, se soma ao trabalho desenvolvido pelo professor, considera-se salário baixo e se pretende, dadas as condições concretas, qualificar. O que é indispensável é a superação das condições precárias de contrato de trabalho. Mas, o trabalho em si, as contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem e ampliação das oportunidades educativas, são notadamente, importantes.

Formação Continuada – A formação permanente para os professores e professoras em exercício da profissão e Educadores Sociais contribui para a troca de experiências e avaliação permanente do processo educacional. As formações acontecem de forma regular e previamente planejada e tem como principal objetivo a ampliação de espaços de debate sobre os desafios das escolas de Educação Integral em Tempo Integral. Mas, ainda é um imenso desafio visto que o objetivo da rede é o aprofundamento da corrente pedagógica fundamentada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

O estudo da Pedagogia Histórico-Crítica ainda ocupa horizonte formativo. Percebe-se que se trata de um processo longo que exige tempo, pois, as primeiras

aproximações e desenvolvimento deste estudo tem acontecido de forma bastante lenta, a saber: os formadores convidados para diálogos pedagógicos e conferências no campo da educação, são em sua maioria, pesquisadores que concebem a Pedagogia Histórico-Crítica, como a corrente pedagógica mais avançada e depositam nela, todo o seu fazer formativo.

Na prática, o trabalho com orientação de estudos e pesquisa, não se desenvolve na lógica do reforço escolar. Mas, no processo de aprendizagem entre pares, em que o par mais desenvolvido se articula em parceria nos estudos com o colega que tem um estágio de aprendizagem menos avançado, é o estudo e pesquisa, a possibilidade de resolver a tarefa de casa na escola com meu ou minha colega, nós e juntos, no desenho aproximado ao que chamamos de monitoria;

Os conteúdos e conhecimentos, respeitados o grau de desenvolvimento, fazem parte da proposta curricular da educação infantil superando o preconizado pela base nacional comum curricular, conforme quadro de matriz curricular no anexo;

O debate sobre classes sociais, desigualdades sociais, educação antirracista, sistema de produção capitalista, entre outros fazem parte da abordagem formativa. Tempos para diálogos pedagógicos que ampliam espaços para compreender e ouvir os docentes são assegurados, bem como, a reserva de tempos para planejamentos e estudos.

A participação de profissionais da Rede (Equipe Técnica da Secretaria de Educação) em grupos de estudos promovidos pelo Comitê Baiano de Educação Integral, visa a formação de grupos de estudos com professores da Rede, acerca da Pedagogia Histórico-Crítica para o aprimoramento do conhecimento. A formação permanente pressupõe o engajamento dos profissionais na ação pedagógica de forma consciente e comprometida. Segundo Saviani (2008),

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes (Saviani, 2008, p. 26).

O que se almeja no processo de fortalecimento da formação continuada de professores e professoras da Rede Pública de Ensino, no âmbito da política de Educação Integral em Tempo Integral é que estes sejam capazes de propor atividades

superadoras para sua prática pedagógica na perspectiva da proposta curricular e no enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais vivenciadas por muitos estudantes.

Para além de estudos dirigidos, grupos de estudos, diálogos pedagógicos mensais, é importante a busca por cursos de extensão e especialização que possam alcançar o coletivo docente no pleno exercício de suas funções. Contudo, importa reconhecer que o desenvolvimento e avanço da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, está intrinsecamente relacionada a garantia da formação continuada.

Planejamento Coletivo – A organização do trabalho pedagógico e o planejamento das ações no âmbito da atividade escolar passou a ter mais consistência a partir do planejamento coletivo que ocorre junto a coordenação pedagógica com professores e educadores sociais durante um turno a cada semana. A proposta curricular e toda dinâmica do trabalho pedagógico são organizadas considerando o tempo disponível para o planejamento pedagógico coletivo.

Planejamento coletivo e articulado tem contribuído de forma decisiva para a organização do trabalho pedagógico e para o esforço que a Rede Municipal vem implementando para construção de um currículo integral e integrado. Pensar juntos, elaborar e construir juntos colabora para a contextualização da atividade pedagógica. Refere-se a uma estratégia que responde a demanda docente de forma satisfatória, potencializa e organiza o trabalho pedagógico.

Observamos que para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o planejamento pedagógico coletivo acontece com 100% de efetividade. Todos os profissionais conseguem no turno previamente definido, participarem do planejamento semanal. No ensino fundamental anos finais, há uma maior dificuldade para efetivar essa articulação, mas, tem sido possível garantir 70% a 80%, de participação coletiva.

Infelizmente, as mudanças são lentas e gradativas, os horários da escola seguem na lógica de 50 minutos a 1h, de aula por componente curricular, modelo difícil de superar, é compreendido como condição legal que estabelece o mínimo de carga horária ano letivo, é critério para organização da carga horária docente, emissão de histórico escolar, enfim, um modelo de “grade” que divide o tempo pedagógico em minutos hora aula.

É nesse contexto que é pensada a proposta curricular e por consequência a organização do trabalho pedagógico. Com a política da Educação Integral em Tempo Integral, o esforço é construir um turno único, superando a lógica do “turno” e “turno oposto” ou “contraturno”. Ainda, que tenhamos que obedecer a organização por tempo/hora/aula. É por esse universo posto a realidade concreta, que o planejamento pedagógico coletivo, enquanto estratégia, vem superando a fragmentação curricular.

Observa-se, que o planejamento pedagógico coletivo, vem se constituindo como momento de engajamento entre os diferentes profissionais e diferentes áreas, maior articulação com a gestão escolar e conseqüentemente, uma equipe mais coesa em busca de resultados significativos no trabalho pedagógico.

Vontade Política – A decisão política é condição determinante para implementação de uma política de Educação Integral. A questão da vontade política é aqui demarcada pela força que exerce no cenário educacional brasileiro e ao papel da escola frente a projeto de sociedade. Infelizmente, a Educação Integral, enquanto política de direito, requer investimentos que independem do movimento curricular e da autonomia da escola.

A decisão política também está atrelada ao projeto político de sociedade. O aspecto delicado desta questão está relacionado aos processos de descontinuidade imposto às políticas públicas. Atentos a este aspecto é que se considera cada vez mais a relação com a comunidade, com todo o território e a partir de todos os setores da sociedade. A vontade política precisa ganhar voz e se comprometer com a proposta pedagógica da escola e com toda comunidade escolar.

No trabalho que vem sendo desenvolvido em Lagedo do Tabocal, não há como deixar de reconhecer o papel da Gestão Municipal que trouxe para si a política da Educação Integral concedendo a ela toda voz e toda escuta, permitindo o convívio e diálogo permanente com os profissionais da educação. É notório o empenho da gestão em produzir as condições de respeito, cuidado e dignidade com os estudantes. O estudante ocupando o centro da política pública.

No caso de Lagedo do Tabocal, a proteção social e a garantia de direitos básicos, foram fatores fundantes para a acolhida da proposta. Percebe-se forte engajamento da Gestão Pública Municipal frente a política de Educação Integral em

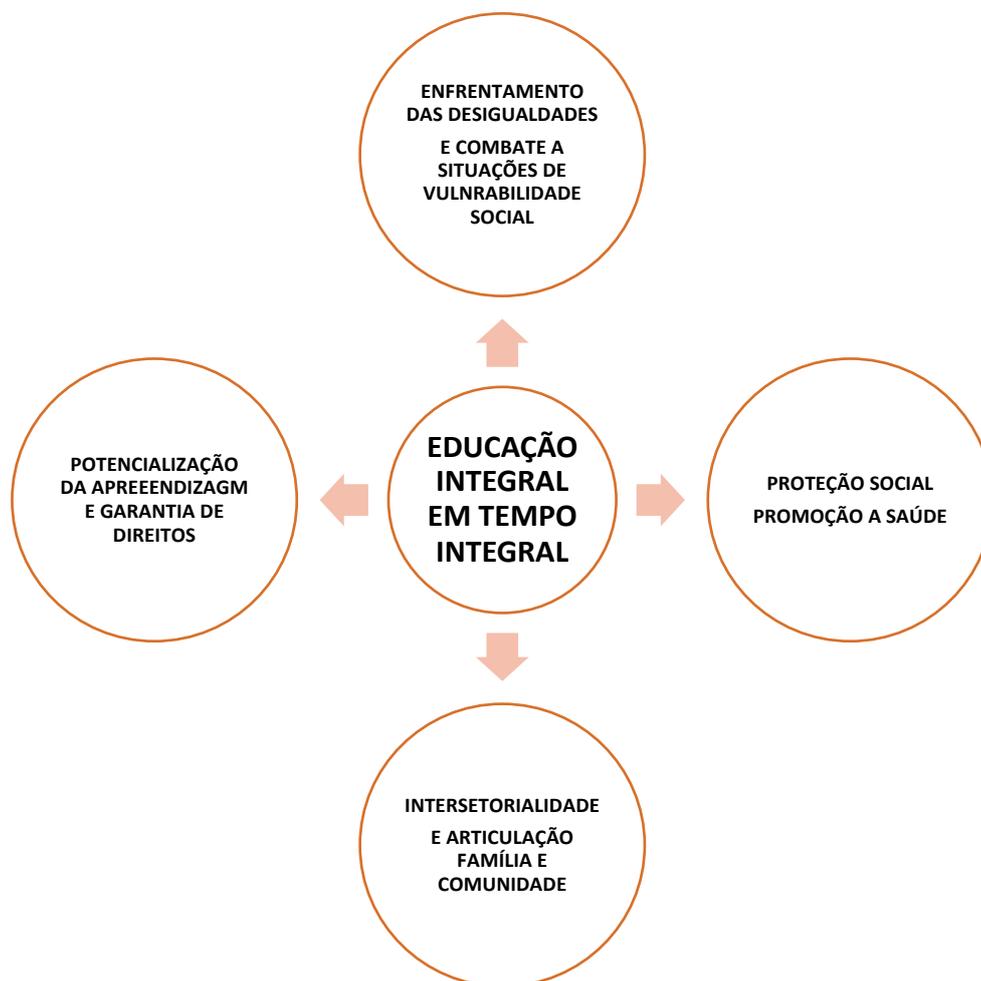
Tempo Integral, visto a prioridade e atenção para a garantia da alimentação, transporte e disponibilidade de pessoal, tornando possível a execução da proposta.

Trata-se de um novo modo de fazer e viver a educação escolar, uma escola intensa pela dinâmica de horários de estudos, pesquisas, convivência, arte, cultura, esporte e lazer; uma escola com muros, mas, de portas abertas para acessar, receber a comunidade e adentrar seu território conhecendo e se reconhecendo; uma escola de direitos e deveres que versam pela aprendizagem; uma escola viva, feita de movimento e sentidos para estudantes e profissionais da educação.

Neste sentido, a experiência de Lagedo do Tabocal, apresenta-se como referência de superação dos desafios que paralisam diversas iniciativas, as condições de vulnerabilidade vivenciadas por grande parte dos/as estudantes encontra na Política de Educação Integral em Tempo Integral, caminhos de superação; a Rede de Ensino segue fazendo os enfrentamentos de suas próprias limitações ao construir uma Política Educacional consistente e sistematizada.

A observação dos aspectos intermediários da política de Educação Integral e seus desdobramentos, reforçam a nossa hipótese de pesquisa, a saber: a Educação Integral, enquanto desenvolvimento humano integral e formação omnilateral, ainda que não exclusivamente, representa uma proposta educacional concreta de enfrentamento histórico às injustiças sociais promovidas por meio da negação do direito a uma educação com qualidade sociocultural para todos e todas em nossa sociedade.

**Figura 11** - Aspectos intermediários da política de Educação Integral e seus desdobramentos



Fonte: elaborado pela autora

Na contramão da lógica histórica de propostas de Educação Integral a partir da construção de prédios “ideais” é na construção de política própria de Educação Integral que, Lagedo do Tabocal, faz o enfrentamento das suas ausências, ainda que seguindo em busca de financiamento para as adequações e melhorias importantes das condições da estrutura física das escolas e da cidade, pois, campos e cidades, educam. A ausência de equipamentos públicos como museus, cinemas, parques educativos, clubes e outros, impactam na promoção de uma cidade/campo educador e da de formação cidadã, propriamente dita.

Conforme Gadotti (2009),

Não há Educação Integral sem integração das diversas “educações” da cidade, como a “educação cidadã para o trânsito” e a “educação socioambiental” que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças,

parques e outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral dos nossos alunos e alunas (Gadotti, 2009, p. 43).

A Rede Municipal de Ensino elaborou coletivamente o Documento Orientador da Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral de Lagedo do Tabocal, apresentando os passos para construção da política e descrição de elementos que compõe sua concepção. Um documento simples em sua estrutura, mas, autêntico, fruto da realidade vivida.

Elaborado coletivamente no período de 2022/2023, este documento tem como objetivo apontar orientações, proposições, percurso histórico e conceitos sobre a Educação Integral em Tempo Integral, um referencial pautado no campo da educação como direito, tem em sua proposta pedagógica a perspectiva da garantia do desenvolvimento da aprendizagem com qualidade sociocultural, inclusão e proteção social dos estudantes propiciando o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, cultural e físico na perspectiva da formação humana integral e exercício da cidadania.

O documento traz diretrizes e orientações gerais para os docentes, coordenadores, gestores e toda equipe escolar, acerca da Educação Integral em Tempo Integral, trazendo elementos essenciais para o bom funcionamento dessa política de educação no município de Lagedo do Tabocal - Bahia.

O referido documento é constituído por 78 páginas e aborda os seguintes itens:

- ✓ Apresentação
- ✓ Concepção de Educação Integral;
- ✓ Pressupostos legais;
- ✓ Levantamento de dados para elaboração da política municipal de Educação Integral com participação da família, professores e estudantes;
- ✓ Currículo da Educação Integral em Tempo Integral;
- ✓ Educação comunitária: territórios educativos;
- ✓ Eixos temáticos compondo a proposta curricular como: orientação de estudos expressões artísticas, atividades esportivas, experiências matemáticas, cultura digital, natureza, sociedade, cultura e tecnologia;
- ✓ Organização do trabalho pedagógico;
- ✓ Planejamento pedagógico coletivo;
- ✓ Diálogos permanentes com a família;
- ✓ Alimentação escolar;

- ✓ Educadores sociais;
- ✓ Equipe multiprofissional;
- ✓ Atendimento educacional especializado;
- ✓ Investimentos.

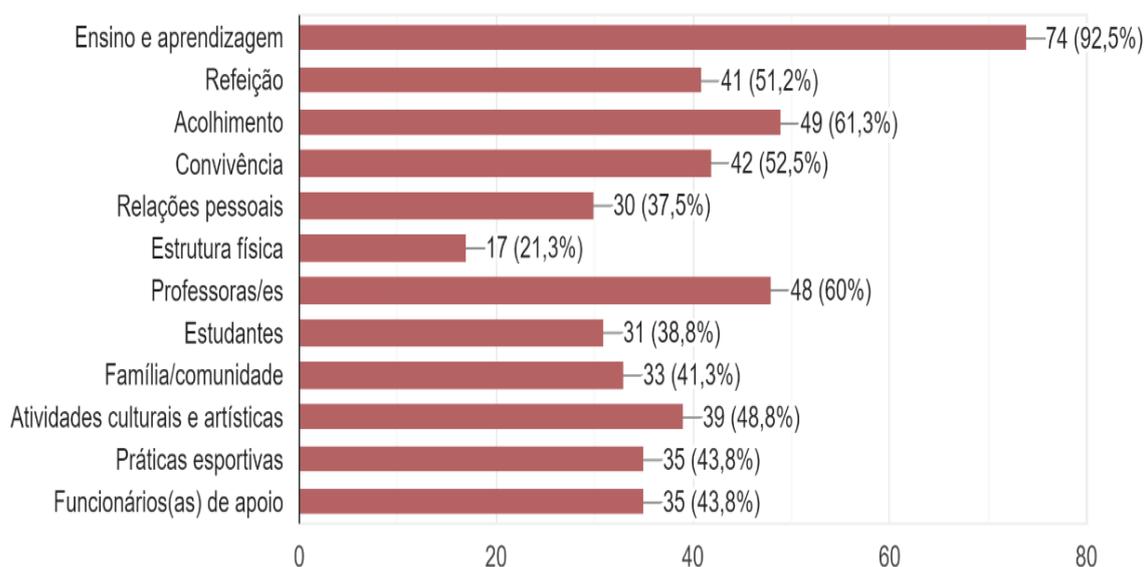
Considerando que os itens acima, em sua maioria, já foram abordados. Destacamos o item *levantamento de dados para elaboração e desenvolvimento da política municipal de Educação Integral*, este levantamento se constituiu em instrumento estratégico para o desenvolvimento da proposta e priorização das demandas apresentadas. Seu grau de relevância dá-se em função dos grupos participantes: família, estudantes e professores. Trata-se de uma iniciativa que além de promover a escuta da comunidade escolar, permitiu a avaliação do processo e qualificá-lo.

É importante destacar que no conjunto de três escolas que iniciaram a proposta em 2022, registrou-se a participação de 80 respostas de familiares, 22 estudantes do ensino fundamental anos iniciais e 10 professores, embora o quantitativo de participantes pareça baixo, esse número representou aproximadamente, 100% de participação dos pais, 90% dos estudantes do 4º e 5º ano, e 80% dos professores. Vejamos alguns gráficos:

**Gráfico 1** - Pontos fortes (positivos) da escola (respondido pela família)

Na sua opinião, quais são os pontos fortes (positivos) da sua escola?

80 respostas



Fonte: imagem da autora

Na observação dos dados coletados sobre os pontos fortes da escola na percepção da família, o item ensino e aprendizagem, é o ponto mais positivo da escola, segundo a opinião de 92% dos pais e responsáveis. Em seguida aparece o acolhimento com 61% e os professores com 60%.

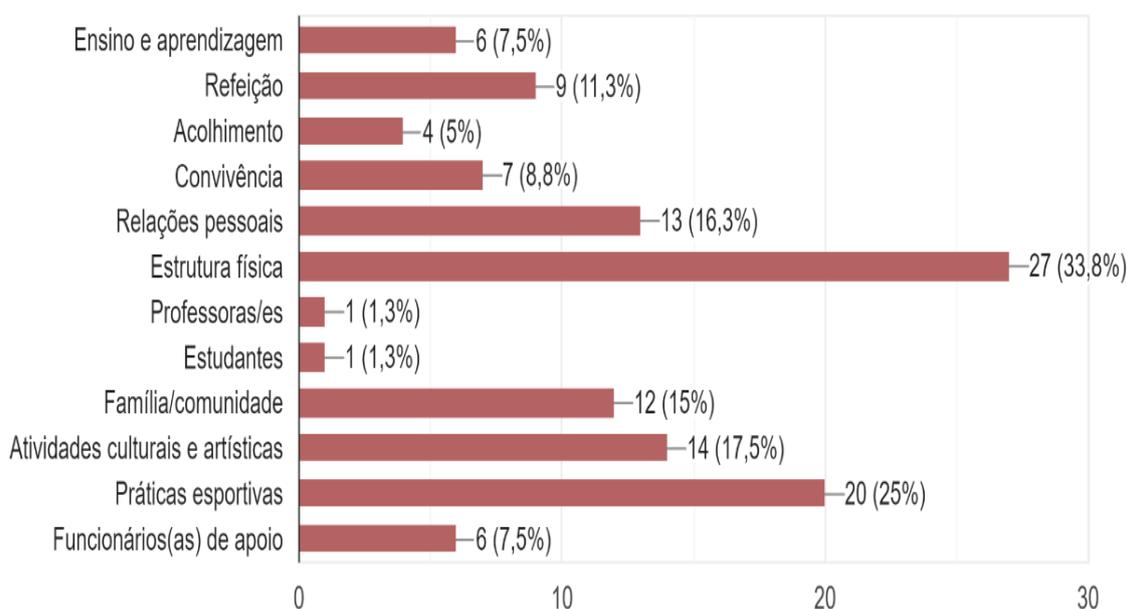
De igual maneira, constatamos, na opinião dos familiares sobre a questão da estrutura física.

Com relação aos pontos negativos, aspectos que para os familiares precisa melhorar, encontramos os seguintes dados: 33,8% apontam a estrutura física como negativo e práticas esportivas, para 25%, precisa melhorar

**Gráfico 2** - Pontos que considera mais frágeis (negativos) na escola (respondido pela família)

Quais são os pontos que você considera mais frágeis(negativos) na sua escola?

80 respostas



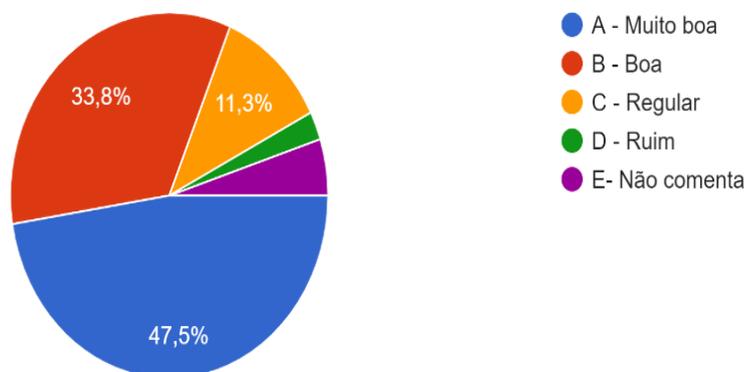
Fonte: imagem da autora

No gráfico 3, sendo questionados sobre a alimentação escolar os/as mães, pais e responsáveis manifestaram avaliação positiva, com maioria de aprovação.

**Gráfico 3** - Questionamento sobre a alimentação escolar (respondido pela família)

Ao chegar em casa o que sua filha ou seu filho relatam sobre a alimentação escolar?

80 respostas



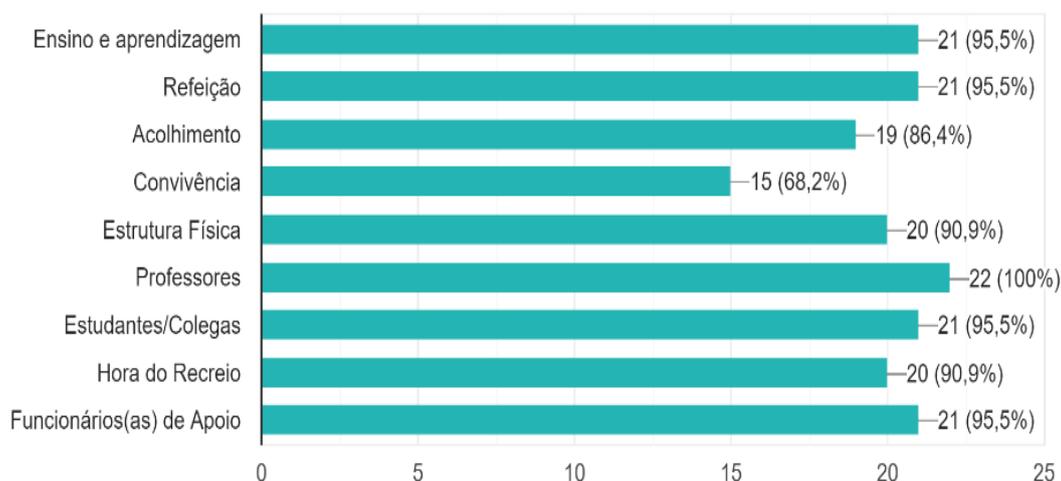
Fonte: imagem da autora

Os estudantes quando questionados sobre os pontos forte/positivos da escola que estão estudando, 100% reconhecem os professores como principal ponto positivo, 95,5% dos estudantes destacam: o ensino e aprendizagem, a refeição, os próprios colegas e os funcionários da escola.

**Gráfico 4** - Pontos fortes (positivos) da escola (respondido pelos estudantes)

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA EM SUA ESCOLA? QUAIS PONTOS VOCÊ CONSIDERA POSITIVOS?

22 respostas



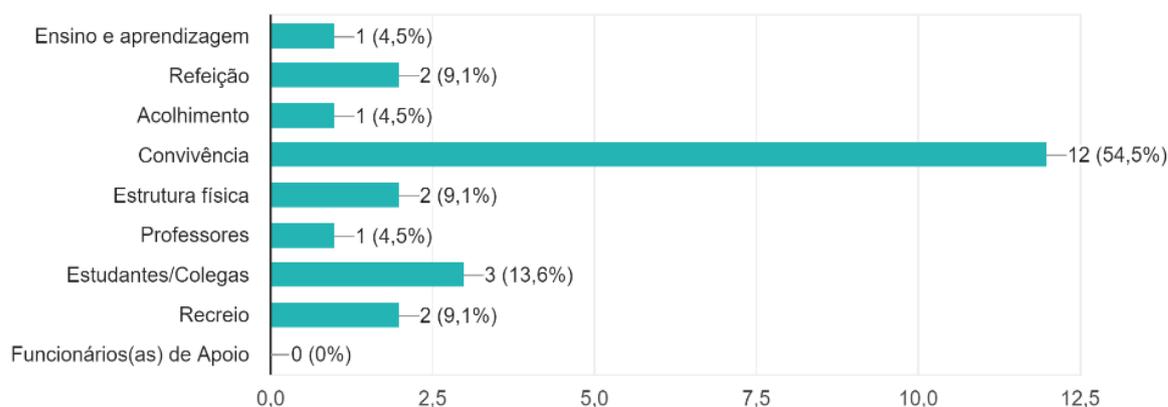
Fonte: imagem da autora

No gráfico abaixo os estudantes destacaram o ponto negativo/frágeis da escola, 54,5%, colocaram que a convivência é um ponto que precisa melhorar, ao conversar com os professores sobre essa resposta, de forma unânime, apontam os conflitos entre colegas.

**Gráfico 5** - Pontos que considera mais frágeis (negativos) na escola (respondido pelos estudantes)

O QUE VOCÊ NÃO GOSTA EM SUA ESCOLA? QUAIS PONTOS VOCÊ CONSIDERA NEGATIVOS?

22 respostas



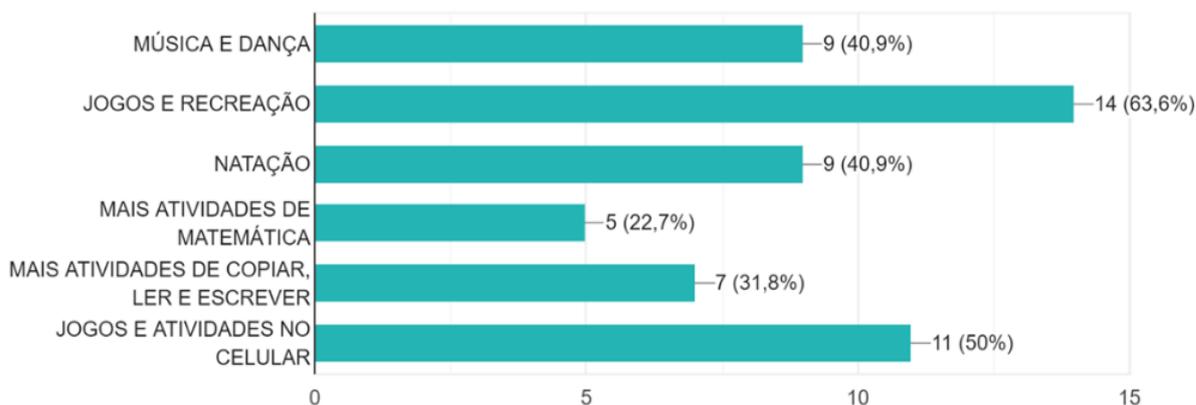
Fonte: imagem da autora

Os estudantes, quando questionados sobre a quais atividades gostariam que tivesse na escola, responderam:

**Gráfico 6** - Questionamento sobre as atividades que gostariam que tivesse na escola (respondido pelos estudantes)

PARA VOCÊ, QUAIS DESSAS ATIVIDADES DEIXARIAM SUA ESCOLA MELHOR?

22 respostas



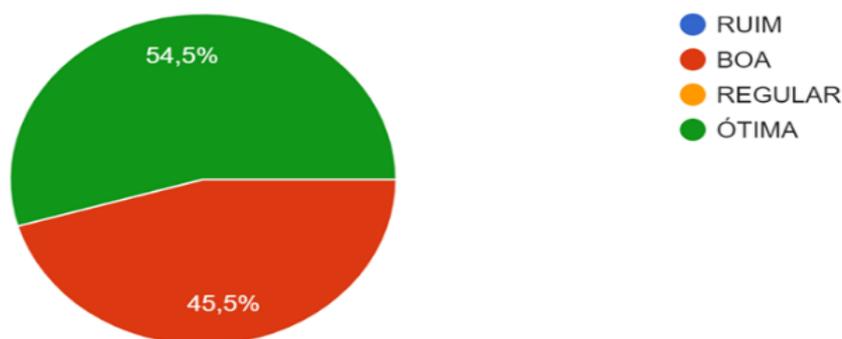
Fonte: imagem da autora

Os estudantes, quando questionados sobre qual o conceito que ele ou ela atribuía a sua escola, os estudantes deixam claro que gostam da escola que estudam. Observamos que apesar das limitações, os estudantes gostam de estar na escola.

**Gráfico 7** - Conceito atribuído a escola (respondido pelos estudantes)

QUAL O CONCEITO QUE VOCÊ ATRIBUI A SUA ESCOLA HOJE?

22 respostas



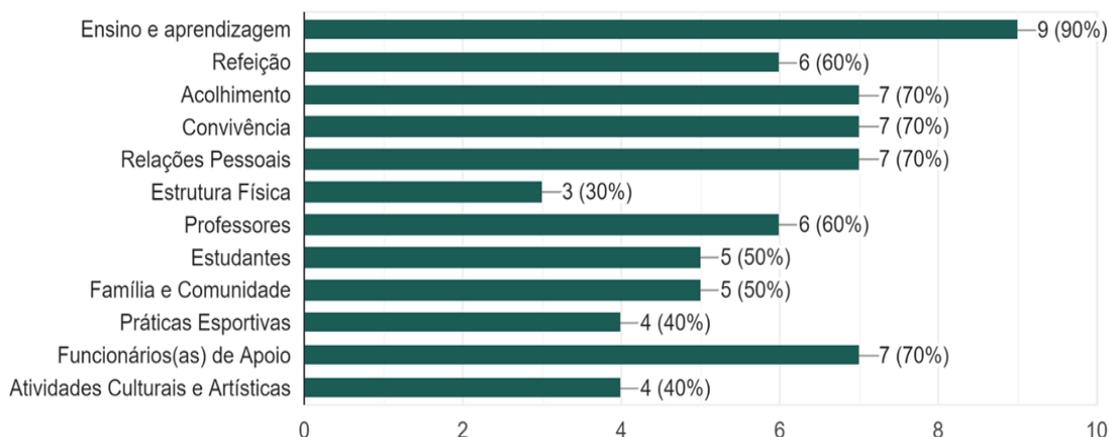
Fonte: imagem da autora

Em relação a participação docente, o levantamento apresentou 10 contribuições de professores das três escolas pesquisadas. Em sintonia com família e estudantes, 90% dos professores, também, reconhecem o ensino e aprendizagem como aspecto mais positivo da Escola de Educação Integral em Tempo Integral. Em seguida, 70% desses profissionais destacam como pontos positivos o acolhimento, convivência, relações pessoais e pessoal de apoio como pontos fortes da escola que atuam.

**Gráfico 8** - Pontos fortes (positivos) da escola (respondido pelos professores)

Na sua opinião, quais são os pontos fortes (positivos) da sua escola?

10 respostas



Fonte: imagem da autora

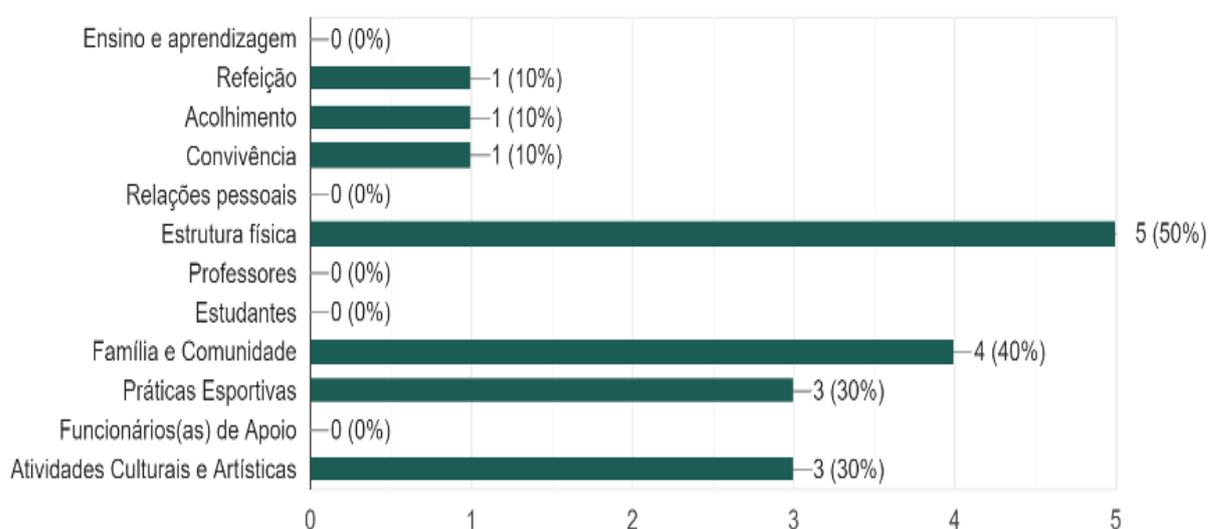
É evidente o avanço e qualificação do processo ensino aprendizagem, aspecto mais reconhecido pelos professores e familiares. Observamos mais entrosamento entre os estudantes.

Quando questionados sobre os pontos negativos/frágeis da escola, os professores apontaram: a infraestrutura e a relação escola e comunidade como pontos que precisam ser melhorados.

**Gráfico 9** - Pontos que considera mais frágeis (negativos) na escola (respondido pelos professores)

Quais são os pontos que você considera mais frágeis(negativos) na sua escola?

10 respostas



Fonte: imagem da autora

Nota-se que a questão da infraestrutura, ausências de espaços internos como quadras, laboratórios, bibliotecas, refeitórios entre outros, tem sido o ponto de grande preocupação, também por parte da Gestão Municipal. O aspecto família e comunidade passa ser um ponto de atenção ao qual, é possível avançar de forma mais assertiva.

No gráfico 10, é possível perceber a receptividade dos professores em relação a proposta da Educação Integral em Tempo Integral. 60% dos professores, apesar das limitações colocam-se a favor da implantação e desenvolvimento da política, 30% sinalizam a importância para a adequação dos espaços e formação, apenas 10%, preferiram não opinar.

**Gráfico 10** - Sobre a implantação de Política de Educação Integral em Tempo Integral na escola que trabalha (respondido pelos professores)

Sobre a implantação de Política de Educação Integral em Tempo Integral na escola que você trabalha, qual a sua opinião?

10 respostas



Fonte: imagem da autora

No contexto das repostas e posicionamentos apresentados através dos formulários, compreende-se a importância da escuta permanente para avaliação e desenvolvimento da política. A análise de cada gráfico foi realizada junto à comunidade escolar e a gestão, visando futuras tomadas de decisões.

Merecendo atenção e destaque, o diagnóstico levantado coloca no centro do debate o processo ensino aprendizagem. Nota-se a relevância da política municipal de educação integral em tempo integral em Lagedo do Tabocal, porque, efetivamente, o foco na aprendizagem das crianças e adolescentes, estudantes da rede municipal; ter o reconhecimento por parte de Professores, Família e Estudantes, que o processo ensino aprendizagem compõe o aspecto positivo de maior evidência é considerar indicadores reais e concretos. A política municipal de educação integral bem planejada e com engajamento de todos, em Lagedo do Tabocal, promove a reinvenção da escola.

Os gráficos apresentados evidenciam que a família, estudantes e professores apontam esse aspecto como aspecto mais forte e positivo da escola de educação integral em tempo integral. Observam que nessas três escolas, com a implantação dessa proposta ou política educacional o ensino aprendizagem é o ponto com maior notoriedade, que as crianças passam a aprender mais. Sem duvidar das percepções

apresentadas pelos diferentes coletivos questiona-se: O que efetivamente proporcionou e contribuiu para esse resultado?

Um conjunto de ações e elementos, a saber: uma gestão escolar mais atenta, articulada e dedicada, nota-se que a dinâmica do cotidiano em uma escola de educação integral em tempo integral é mais intensa, fato que passa a exigir da gestão escolar uma dedicação extrema. De acordo com os perfis de profissionais que atuam na gestão dessas escolas destacam-se características fundamentais para o desenvolvimento de uma boa gestão escolar, há forte desempenho de uma gestão democrática e participativa, são capazes de envolver com qualidade os professores e funcionários como a participação de familiares e comunidade local; a gestão escolar ocupa papel estratégico, para além do compromisso, responsabilidade e dedicação o que foi possível observar é a capacidade de articulação e diálogo com os diversos setores, é o que vai se consolidando como gestão democrática. Mas, que também é fruto de um forte e regular processo de formação.

No conjunto de ações e elementos observados destaca-se o papel amoroso, respeitoso e cuidadoso dos profissionais de serviço gerais, porteiros e merendeiras. O acolhimento e cuidados pela boa convivência e construção de um ambiente colaborativo é fundamental para o desenvolvimento de todos e todas, estes profissionais são sujeitos participantes de encontros e diálogos pedagógicos. Isso colabora para o engajamento e compromisso de toda a equipe.

Os Educadores e Educadoras Sociais, profissionais contratados para potencializar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, no desenho da proposta de educação integral em tempo integral, não há sobrecarga para o trabalho docente, o professor segue com sua carga horária já estabelecida no seu contrato de profissional da rede, a ampliação das novas atividades educativas e dos tempos são desenvolvidos pelos Educadores/as, contratos para atuar no processo ensino aprendizagem. A estes e estas são assegurados acompanhamento e encontros formativos.

O município de Lagedo do Tabocal, criou em lei própria, o cargo de Educador Social, vale destacar que no âmbito nacional, trata-se de uma função em processo de regulamentação da profissão, recentemente, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei que regulamenta a profissão de educador social, hoje encontra-se em tramitação, aguardando apreciação pelo Senado Federal, Projeto de Lei, 2941/2019.

O papel e desempenho destes profissionais no âmbito da política municipal de educação integral, é de grande relevância para qualificação das atividades educativas. Estes, juntos aos professores promovem salto qualitativo no processo ensino aprendizagem.

Os professores e professoras das escolas são os grandes construtores da proposta, no caso de Lagedo do Tabocal, todos os professores são do quadro efetivo, possuem piso salarial e plano de carreiras respeitados e honrados pela atual gestão pública. Uma obrigação que no contexto de diversos municípios baianos é um diferencial. O município estabelece relação de diálogo, respeito e entendimentos junto a categoria. A educação integral em tempo integral, antes de ser implementada passou por diversos momentos de diálogo com a categoria, teve proposta curricular avaliada, orientada e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.

Os professores e professoras da rede apoiam e aprovam a política de educação integral em tempo integral, este é um aspecto importante, pois, todo processo de planejamento e ações passam por essa relação com o corpo docente.

A atuação da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, é uma estratégica, junto ao dirigente municipal de educação, são eles que pensam as formações, acompanham, orientam, monitoram, avaliam e ressignificam a proposta e as ações em rede. Trata-se de uma equipe que possui formação e competência técnica.

Junto ao planejamento, ações e planejamento de rede articulado pela Equipe Técnica da Secretaria, destaca-se o apoio e confiança da gestão pública municipal que passou a ter destaque no estado da Bahia, a gestão municipal é entusiasta da política de educação integral em tempo integral, isto é um divisor de águas.

Com todas essas frentes engajadas e comprometidas com a política, vem a participação e apoio da família e da comunidade local.

Foi preciso pautar cada elemento e suas ações articuladas, reconhecendo o esforço mútuo, para compreender como em condições adversas, ainda com estruturas precárias e ausência de equipamentos públicos relevantes como quadras poliesportivas, clubes, bibliotecas, teatros entre outros, ainda assim, Lagedo do Tabocal vem se constituindo em um referencial municipal de implementação de política de educação integral em tempo integral.

No movimento desta construção a rede elaborou o Documento Orientador da Política Municipal de Educação Integral de Lagedo do Tabocal, refere-se à concepção curricular e como ela está organizada, um esforço em direção a sistematização e fortalecimento da política local.

Vale destacar em que constitui este documento, se ocupa da tarefa de sistematizar sua proposta curricular, a saber: os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, preferencialmente, foram dispostos alternadamente na estrutura da rotina escolar, correspondendo ao turno único de forma articulada e integrada.

A Base Nacional Comum e a Parte Diversificada são igualmente importantes e elementares para a formação do cidadão, não havendo hierarquia entre ambas. A oferta de Educação Integral em Tempo Integral nas escolas da Rede Pública Municipal de Lagedo do Tabocal deve acontecer em turno único com o desenvolvimento de atividades pedagógicas e alimentação escolar.

A concepção desenvolvida na proposta curricular fundamentada pela Base Nacional Comum e Parte Diversificada leva em consideração uma abordagem pautada na formação omnilateral, na perspectiva da educação emancipatória. Neste sentido, os componentes curriculares obrigatórios que compõem o quadro de Matriz da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estão organizados da seguinte forma:

Educação Infantil: Eixos Estruturantes: Campos de Experiência, Direitos de Aprendizagem e Saberes e Conhecimentos.

- a) Campos de Experiência: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações;
- b) Direitos de Aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.
- c) Saberes e Conhecimentos: Linguagens e Expressões Artísticas, Experiências Matemáticas e Cultura Digital, Identidade, diversidade, cultura e Sociedade, Natureza, Saúde e Educação Socioemocional e Movimento e Cultural Corporal.
- d) Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais: Áreas de Conhecimento da Base Comum: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

- e) Cada Área de Conhecimento desdobra em Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Educação física, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Língua Inglesa).

Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais: Eixos Temáticos da Base Diversificada:

- a) Os Eixos Temáticos da Parte Diversificada e seus respectivos Componentes Curriculares se referenciam nos macrocampos sugeridos pelo Programa Mais Educação, são:
- ✓ Nos Anos Iniciais - Acompanhamento Pedagógico, Ciência e Tecnologias (Componentes curriculares: Orientação de Estudos, Experiências Matemática e Cultura Digital); Arte e Cultura (Componente curricular: Expressões Artísticas); Esporte e Lazer (Componente curricular: Atividades Esportivas).
  - ✓ Nos Anos Finais - Acompanhamento Pedagógico, Ciência e Tecnologias (Componentes curriculares: Orientação de Estudos; Natureza, Sociedade, Cultura e Tecnologia), Arte e Cultura (Componente curricular: Expressões Artísticas) e Esporte e Lazer (Componente curricular: Atividades Esportivas).
- a) A Língua Inglesa é Componente Curricular que compõe a parte diversificada para as turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais do Ensino.
- b) Literatura Infanto-juvenil é Componente Curricular que compõe a parte diversificada para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental.
- c) Redação é Componente Curricular que compõe a parte diversificada dos Anos Finais (6º ao 9º ano), Direitos Humanos e Meio Ambiente (6º e 7º ano), História e Cultura Afro Brasileira e Indígena (8º e 9º ano).

O mais importante é observar como esses componentes se materializam, como acontece toda organização do trabalho pedagógico, sempre sob o olhar ao educando, aos seus limites, necessidades e potencialidades. No componente Orientação de Estudos é oportunizado o processo de estudo entre pares.

É um Componente Curricular estratégico na construção de hábito diário para estudos e pesquisas. Dessa forma, cabe a escola fazer a mediação da tarefa do dia, ou seja, a proposta é que o Professor/Educador Social solicite ao estudante a

resolução da tarefa passada pela professora regente de todo e qualquer Componente Curricular e que consulte os conteúdos para responder as questões. Por este motivo, deve ser executada uma hora/aula por dia. “uma hora diária para estudar com meu colega”.

Na escola, é preciso vincular a aprendizagem com a importância desta na vida dos estudantes. A partir do momento em que o estudante não enxerga a importância dos conteúdos ensinados na escola, não se interessa em aprendê-lo. Esse fato é considerado por muitos professores como fracasso escolar, que, se analisarmos por outro lado, não é um fracasso real, uma vez que só quem almeja determinado objetivo pode fracassar em alcançá-lo.

A tarefa de casa, ao ser desenvolvida na escola, em parceria com colegas, com suporte de material didático e acompanhamento pedagógico produz efeito de grande relevância para o processo de desenvolvimento da aprendizagem atribuindo significados para formação do estudante.

As atividades deste Componente Curricular objetivam o ensino de métodos de estudo que oportunize os estudantes a aprender de forma autônoma e independente, direcionando para o aprimoramento da leitura, interpretação e produção do conhecimento.

A proposta de matriz curricular, possui 37 horas aulas semanais. Isto, prevendo a importância da reserva de um turno semanal para Planejamento Pedagógico Coletivo, dedicação exclusiva entre professores, coordenadores pedagógicos, articuladores, gestão escolar e educadores sociais, visando a construção de momentos para avaliação e aprimoramento das atividades pedagógicas que foram desenvolvidas na semana anterior e as que deverão ser planejadas para semana seguinte.

Considerando a articulação dos saberes escolarizados e saberes populares junto a inclusão e participação dos Educadores Sociais no cotidiano escolar. O *Planejamento Pedagógico Coletivo semanal* constitui-se em estratégia fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. São momentos riquíssimos de troca de saberes e conhecimentos possibilitando a aprimoração e ressignificação da prática pedagógica. Neste sentido se apropriam que o currículo precisa ser integral.

Pensar e repensar o fazer pedagógico é fundamental para o bom andamento das atividades que são desenvolvidas nas escolas e o planejamento coletivo propicia

essa prática, uma vez que permite a troca e a partilha do que foi trabalhado possibilitando o replanejamento com foco na aprendizagem dos estudantes. Os professores, reconhecem o planejamento coletivo como salto qualitativo na organização do trabalho pedagógico.

Quanto aos investimentos o documento ressalta que foram feitos investimentos em infraestrutura de algumas unidades escolares, com pequenas reformas e ampliações do próprio espaço escolar como construções de refeitórios, banheiros, cozinhas (Escola localizada no campo, povoado Nova Esperança) e, também de outros espaços como quadras poliesportivas, parques infantis e arborização.

Em relação à alimentação, o investimento triplicou considerando o aumento e a variedade alimentar, com fortalecimento da Agricultura Familiar. Foi necessário ampliar os recursos humanos na área de serviços gerais (merendeiras e zeladoras) e educadores sociais, fomentando com isso a geração de emprego e renda no município.

Para consolidação e entendimento da concepção de Educação Integral em Tempo Integral o trabalho de formação continuada é indispensável, e precisa acontecer com vários coletivos (professores, gestores, coordenações pedagógicas, educadores sociais, pessoal de apoio escolar, estudantes familiares), e envolvendo muitos temas relevantes e recorrentes que dialogam com a perspectiva de Educação Integral, a saber:

Formação Humana, Educação Socioemocional, Educação para as Relações Étnico-raciais, Políticas de Direito, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Intersetorialidade, Educação Nutricional, dentre outros, tendo como horizonte a *justiça curricular*.

Destaca-se também, que para atender o deslocamento dos estudantes, novas rotas de transportes foram necessárias considerando os novos itinerários educativos, além da necessidade de investimentos em utensílios de cozinha, equipamentos de informática e materiais didático-pedagógicos.

As ruas, campos e praças em Lagedo do Tabocal, são extensão da sala de aula, assim, transformam pequenos espaços educativos em grandes e infinitos espaços educativos. Essa é uma compreensão construída ao longo de diversos diálogos pedagógicos, ponto que reconhecemos como positivo a medida que se

efetiva a relação escola e comunidade.

Enfim, a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral, foi implementada em 10 das 14 escolas da Rede Municipal de Ensino, atende estudantes da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais, da cidade e do campo, perfaz uma carga horária diária de 8 horas em quatro dias semanal e um dia de 5h, compondo total de 37 horas semanais. Tem como princípio a inclusão de todos e todas, sendo desenvolvida a partir do diálogo permanente com a comunidade e seu território.

Há, inegavelmente, um grande reconhecimento, dentro e fora do município pelo trabalho desenvolvido na educação pública local. O município tem feito diversas exposições de experiências em diversos eventos de educação na Bahia, técnicos da secretaria de educação, coordenadores, professores e gestores participam ativamente do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada; a gestão pública já recebeu homenagem pela dedicação e destaque na educação pública e, o mais importante, os estudantes e famílias apoiam e reconhecem a melhoria da qualidade de ensino desde o momento que se implementou a política de Educação Integral em Tempo Integral.

Contudo, reconhecemos que a sustentabilidade da proposta depende de mais financiamento. O novo Governo eleito para 2023-2026, retoma a agenda da Educação Integral em Tempo Integral. Mas na primeira ação voltada para criação de novas matrículas, o município, em função da base de cálculo, não foi beneficiado, pois, pela lógica do Programa Escola de Tempo Integral, lançado em maio de 2023, apenas municípios, que até o momento, não havia ofertado Educação Integral em Tempo Integral estariam aptos a receber fomento financeiro para implementar referidas ações.

Lagedo do Tabocal, recebeu apenas o equivalente a 30 matrículas, valores incompatíveis aos atuais esforços. Ainda nesse contexto, o novo Programa Federal, representa esperança para o fortalecimento desta política.

#### **4 POSSIBILIDADES: SUJEITOS, COLETIVOS E MOVIMENTOS ORGANIZADOS, NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DA BAHIA**

*“Nossa história não é composta por “início, meio e fim”.  
Somos retorno. Somos continuidade.  
Somos começo, meio e começo.”  
(Nêgo Bispo)*

É sobre nossa história, nosso povo, nossa ancestralidade e nossas lutas históricas por direitos e vida digna. Considerar o estado da Bahia como *locus* para desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pelos seguintes aspectos: em primeiro lugar pela sua relação direta com Anísio Teixeira, que deixou marca histórica na década de 50, ao criar a Escola Parque a partir de uma proposta ancorada na concepção de educação de tempo integral, daí compreender a representatividade desta escola, enquanto referência para análise do debate na atualidade; em segundo, pelo destaque do Estado em ter sido o território que mais aderiu ao Programa Mais Educação (2007-2015), Programa Federal de indução a política educacional de tempo integral; em terceiro, a existência e papel do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada (2011), e do Observatório Nacional de Educação Integral (2020); em quarto e último lugar, o desenvolvimento do estudo de caso no município de Lagedo do Tabocal.

É possível afirmar que após as vivências oportunizadas pelo Programa Mais Educação, muitos municípios no Estado da Bahia e a Rede Estadual de Educação, buscaram, por meio de políticas e recursos próprios implantar suas ações com vistas a Educação Integral em Tempo Integral, aqui enquanto demonstrativo dessa afirmativa, destacaremos algumas experiências em curso, dentre outras Redes de Educação: Caetité, Nazaré, Mata de São João, Andaraí, Amélia Rodrigues, Itiruçu, Salvador, Santa Inês, Urandi, Mortugaba e Rede Estadual de Educação da Bahia: Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, como também aos Complexos Integrados.

Obviamente, nem todas as escolas que são denominadas escolas de Educação Integral em Tempo Integral, implementam efetivamente uma proposta abrangente de Educação Integral. São propostas de planos de governo que muitas vezes podem

refletir condições até contrárias ao que defendemos e que até aqui sustentamos enquanto concepção de Educação Integral, podem estar mais vinculadas aos interesses de diferentes grupos políticos pela manutenção do poder, que atender demandas importantes na perspectiva do direito a uma educação com qualidade sociocultural.

É crucial que as escolas, junto as suas respectivas Redes de Ensino, adotem abordagem abrangente e comprometida com a verdadeira integração de diferentes aspectos no processo educacional. Portanto, não perder de vista a formação continuada de e para todos e todas os/as profissionais da educação, visão clara e consistente acerca da concepção de Educação Integral, articulação com comunidade e todo seu território.

É no bojo desses interesses e contradições que podemos encontrar a transgressão necessária para fazer acontecer os direitos da classe trabalhadora no que se refere a promoção de uma Educação Integral omnilateral. Caso contrário, teremos a escola de tempo integral, se consolidando, como *pseudo direito* garantido.

Se valendo da célebre frase de Karl Marx, “a história do homem é a história da luta de classe”, o percurso histórico dessas lutas nunca foi fácil para os dominados, escravizados e explorados, contudo, estes nunca se entregaram, nunca desistiram e nunca deixaram que tais processos pudessem se sustentar com facilidade, há nesse universo de disputa, muita resistência. Como diz Frigotto:

Assim, a dominação, a exploração e a alienação que se plasmavam na Antiguidade sob a relação classes fundamentais entre senhor e escravo, na Idade Média da nobreza e do clero com servos e escravos, sob o capitalismo efetiva-se na relação capital trabalho. Vale dizer, proprietários dos meios de produção e a classe trabalhadora (Frigotto, 2021).

Em cada tempo histórico segundo os interesses da classe dominante se estrutura a educação para o povo a partir das concepções que respondem as necessidades e demandas deste tempo. A classe trabalhadora, que se organiza por meio de movimentos sociais, cabe a luta pelas reivindicações dos seus direitos frente aos grupos hegemônicos que se utilizam dos mecanismos e instrumentos necessários para defender seus reais interesses.

A Educação Integral, enquanto projeto educacional, pautado na formação das diversas dimensões humanas, movimenta-se em campo da disputa ideológica. Se

situa como ação contra hegemônica, pois, entende a educação como direito, faz enfrentamento à elite Brasileira que historicamente impedem sua consolidação.

De acordo com Freire (2020), no livro pedagogia do oprimido, “A realidade social, objetiva que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”. É neste sentido que Paulo Freire se refere a transformação da realidade opressora enquanto tarefa histórica.

#### 4.1 COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA E O CONCEITO DE RESISTÊNCIA ATIVA

*“Se um dia a democracia for possível neste país, ela nascerá dos movimentos sociais e populares, do contrapoder social e político que transforma a plebe em cidadã e os cidadãos em sujeitos que declarem suas diferenças e manifestem seus conflitos.”*  
(Marilena Chauí)

Um comitê é uma organização que reúne pessoas com interesses comuns, possibilitando criação de espaços para a colaboração e a busca de objetivos compartilhados.

Do ponto de vista conceitual a palavra comitê deriva do francês *comité* que por sua vez tem sua origem no latim *comites* e *comes*. O conceito pode ser atribuído a comissão, ou seja, grupo de pessoas que trabalham juntas para resolver um problema, enfrentar um desafio ou realizar um projeto. Grupo de pessoas que trabalham juntas por ideais, que coadunam das mesmas concepções, levantam a mesma bandeira possuem práticas de troca de ideias, tomada de decisões coletivas e compartilhamento de responsabilidades; grupo de pessoas, que se unifica por uma causa coletiva e por ela assume a defesa.

Esse é o significado que traduz o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, que se constitui enquanto movimento organizado, sem fins lucrativos e sem financiamento institucional, se autossustentando por meio de cotização ou partilha entre seus membros, quando necessário (Machado; Santos, 2023).

Se constitui por meio da participação ativa de profissionais da educação de

diferentes territórios de identidade da Bahia, engajados na pauta da Educação Integral em Tempo Integral, ou seja, da formação integral humana, enquanto proposta e ação para educação escolar no âmbito do sistema público de ensino. Com ênfase na perspectiva da Educação Integral, especialmente sob o princípio da omnilateralidade, uma abordagem que abrange todos os aspectos da vida e do desenvolvimento humano. Neste contexto, a educação busca não apenas transmitir conhecimento, mas também promover o desenvolvimento multidimensional.

Ao adotar o princípio da formação omnilateral, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, se compromete com a defesa de uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimentos, visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Neste sentido, vale afirmar que: *Para compreender o surgimento e trajetória dos comitês de Educação Integral, especialmente o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, faz-se necessário retomar o Manual Operacional do Programa Mais Educação.* (Machado; Santos, 2023, p. 24). Para os autores, na perspectiva do fortalecimento do programa, a criação de comitês de Educação Integral representava importante estratégia.

De acordo com o manual operacional do Programa Mais Educação, os comitês poderiam ser identificados como comitê local, municipal, metropolitano, estadual ou territorial do programa mais educação. Desse leque de possibilidades diversos comitês foram criados nos diversos Estados do Brasil.

Vale ressaltar que na Bahia, na capital Salvador, o comitê municipal foi criado por meio da Portaria nº 265/2015, que de acordo com o Artigo 1º visa:

Constituir o Comitê Municipal de Educação Integral com a finalidade de coordenar a implantação da Educação Integral em Tempo Integral, nos Centros Municipais de Educação Integral e nas escolas que oferecem jornada ampliada da Rede Municipal de Salvador (Salvador, 2015).

Com a Portaria 266/2015, pública o Regimento do Comitê Municipal de Educação Integral.

Em verdade, o comitê instituído na Rede Municipal de Salvador, realiza dois movimentos de constituição, o primeiro de formação interna, intra Secretaria de Educação para articulação dos diversos setores da Secretaria, o segundo, mais amplo, na perspectiva de articulação das diversas Secretarias e outros Órgãos

externos, o primeiro teve efetividade durante o programa, o segundo, de acordo com técnicos que coordenavam o programa, não conseguiu se efetivar.

Representantes de Secretarias de Educação do Recôncavo Baiano, também, iniciaram o movimento de constituição de Comitê Territorial do Recôncavo Baiano para o Programa Mais Educação. Este permaneceu ativo até a finalização do programa, muitos destes representantes, atuavam ativamente no Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada.

Em outros Estados muitos Comitês foram constituídos no âmbito do Programa Mais Educação. Nesse contexto vale destacar os comitês do Rio de Janeiro e de Pernambuco, estes foram pioneiros e contribuíram efetivamente para a formação do Comitê da Bahia. Atualmente, os dois comitês, já não existem, no processo de enfraquecimento do Programa Mais Educação e o golpe de 2026, estes comitês perderam força.

O Comitê de Pernambuco era apoiado diretamente pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), vinculado ao Ministério da Educação, esta fundação tem como objetivo promover estudos e pesquisas no campo das ciências sociais nas regiões Norte e Nordeste do país.

O Comitê do Rio de Janeiro, contava com o apoio institucional da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Com o cenário sociopolítico marcado pelo desmonte das políticas educacionais, os impactos nas articulações de coletivos organizados, automaticamente, são enfraquecidos.

No Rio Grande do Norte, foi criado o Comitê Territorial de Educação Integral do RN, este comitê se mantém em atividade e articulação permanente, se recompôs e se reestruturou no período da pandemia, é articulado a partir de representantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e de técnicos da Secretaria Estadual de Educação, sempre manteve diálogo e trocas de experiências com o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral, que junto aos comitês de Pernambuco e Rio de Janeiro, serviu-lhes de referência e inspiração.

Pela sua característica e especificidade, embora criado a partir da orientação de um programa, o Comitê Baiano, não contou com nenhum ato normativo como decretos ou portarias, não teve apoio direto de nenhum órgão público ou privado, não se limitou ao programa mais educação, adotou a Educação Integral, enquanto política

de direito para constituir-se enquanto coletivo de luta organizada. Uma transgressão necessária, pois, dessa forma, não se desconstruiu no processo de desmonte e término do programa, como ocorreu com os demais comitês organizados de outros Estados da Federação.

A constituição de comitês para acompanhamento e desenvolvimento de políticas educacionais ocupa papel fundamental para garantir a participação e representatividade de diferentes sujeitos no processo de implantação e implementação da política. Os comitês são espaços democráticos nos quais diversos sujeitos interessados e envolvidos na educação podem contribuir, discutir e propor estratégias nas referidas políticas.

A participação dos comitês fortalece o sentimento de compromisso com a educação enquanto direito de todos e todas, promove o engajamento e como acontece no Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, constitui grupos de estudos e pesquisas permanentes, ampliando quadro de pesquisadores na área.

Nessa perspectiva, o Comitê da Bahia, Sergipe e Pernambuco, entre outro, já vislumbrando o cenário em que se constituía o processo do golpe, buscou fortalecer os comitês de educação integral, em conjunto com o Ministério da Educação, que em maio de 2016, pleno processo do golpe, publicou a Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016. A referida portaria em seu artigo 1º, destaca que “os Comitês Territoriais de Educação Integral têm caráter consultivo e a finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de Educação Integral nos territórios” (Brasil, 2016). Do mesmo modo enfatiza o papel dos comitês enquanto espaço de interlocução institucional para consolidação da intersectorialidade.

A Portaria nº 12, que dispõe da criação de Comitês de Educação Integral, não foi revogada, constituindo-se assim em uma normativa de referência e que deve ser retomada pela atual Secretaria de Educação Básica do MEC, no âmbito da Política Nacional de Educação Integral, pois, no parágrafo único do artigo 2º, orienta:

Parágrafo único. A Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, e a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) fomentarão o processo de instituição dos comitês territoriais de Educação Integral nos territórios em que eles não se constituíram por iniciativa local, bem como promoverão seu fortalecimento por meio de uma rede colaborativa de comitês territoriais de Educação Integral (Brasil, 2016).

Importa salientar que constituir coletivos organizados sob forma de comitês,

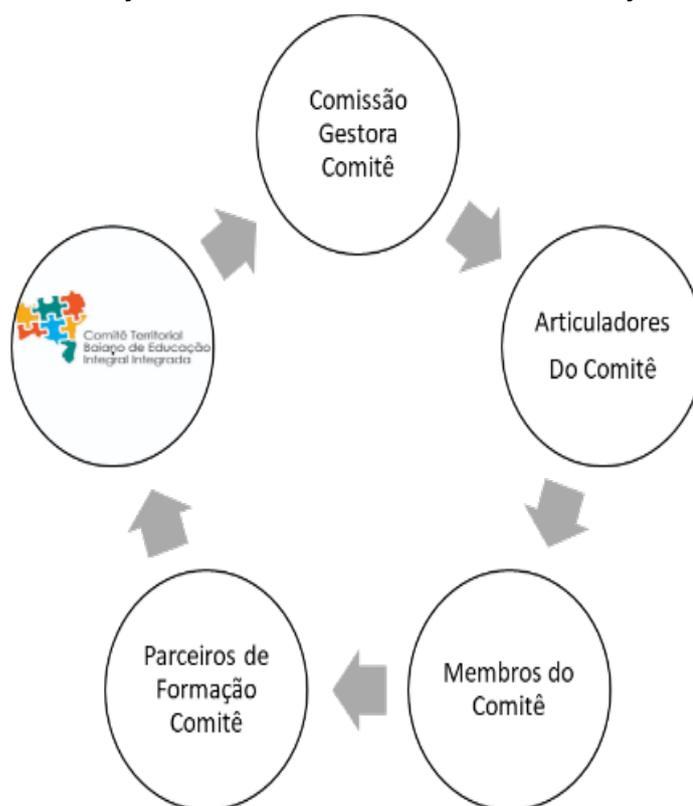
para além de um decreto, que seja efetivamente ativo e engajado, não é um processo simples. A participação social de carácter voluntária, não cabe na vida dos sujeitos, frente as diversas dinâmicas do cotidiano da vida diária, refere-se a uma tarefa desafiadora em função das demandas e responsabilidades das pessoas envolvidas. Lidar com as complexidades da participação social requer abordagens estratégicas e flexíveis.

Contudo, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, foi criado e se mantém vivo, ativo e resistente. Para compreendê-lo é preciso explorar algumas nuances que permeiam sua criação enquanto estratégia, seu desenvolvimento e autonomia, sua consolidação e papel no âmbito da política de Educação Integral em Tempo Integral no Estado da Bahia.

Em primeiro vale destacar o princípio que conduziu a formulação de um comitê pautado na forma pela qual o Estado da Bahia se compõe, a partir do conceito de territórios de identidade, esta compreensão deu conta de sua abrangência. Para Machado e Santos (2023) “a compreensão de que a formação de um comitê territorial se constituía em carácter mais amplo capaz de articular as Redes Estadual e Municipal de Ensino foi determinante para a criação do *Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada*” (Machado; Santos, 2023, p. 25).

Criado em março de 2011, por meio de Regimento Interno e Carta de Princípios (anexos), O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, é constituído a partir de uma Comissão Gestora, Articuladores do Comitê, Membros do Comitê e Parceiros do Comitê. A Comissão é composta por até 15 membros, em sua maioria membros fundadores, Articuladores que compõe um grupo menor de 5 a 10 pessoas, o coletivo de Membros do Comitê, aproximadamente 60 participantes ativos que atualmente, também contribuem com cotas simbólicas para a manutenção das atividades promovidas pelo comitê, participam das tomadas de decisões e integram os grupos de estudos e pesquisas; os Parceiros do Comitê, média de 10 pessoas, são em sua maioria professores de Universidades Públicas que apoiam o comitê em suas atividades e processos formativos, formando assim, uma ciranda coletiva, e sem hierarquias.

**Figura 12** - Constituição do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada



Fonte: imagem da autora

De acordo com a Carta de Princípios, o objetivo central do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, é integrar ações, programas e iniciativas que levem à concretização de políticas públicas de Educação Integral nas escolas de Educação Básica, na Bahia. Neste sentido lida com a convergência de políticas públicas para o desenvolvimento e qualificação da educação. Tem como princípio a intersetorialidade.

O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, ao ser constituído no âmbito do Programa Mais Educação, um Programa Federal de larga escala, ao qual na Bahia, obteve uma adesão quase generalizada, se ocupou do processo de orientação, esclarecimentos e formação para o programa, por meio do contato direto com dirigentes municipais de educação, técnicos de secretarias, diretores e professores de escolas.

Visava o atendimento das demandas que desafiavam o cotidiano das escolas, questões como: de falta de espaços, aquisição de materiais e equipamentos, plano de ação no Sistema Federal, repasse, aplicação e prestações de contas dos recursos

financeiros, seleção de monitores, organização do trabalho pedagógico, alimentação escolar e tantos outros desafios que as escolas começavam a mediar.

No contexto das mediações, o comitê, ocupou centralidade. Buscou apoiar e encontrar alternativas e possibilidades, se constituir como um canal de informação e espaço de debate, foi imperativo naquele contexto.

Embora o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada tenha se constituído em 2011, vale destacar que no Estado da Bahia, o programa se inicia em Salvador e Região Metropolitana em 2008. É com a expansão do programa para o interior do Estado que as demandas por informações e orientações, crescem.

É exatamente nesse contexto que surge e que se percebe a importância da criação do comitê, uma iniciativa de técnicos de Secretarias de Educação Municipais e Estaduais junto a alguns dirigentes municipais de educação. Naquele momento, foi uma estratégia que viabilizava o aprofundamento dos estudos e debates por parte de um coletivo interessado no desenvolvimento da proposta de Educação Integral.

O Comitê Baiano, para além de orientações técnicas do programa, constituiu-se como espaço de troca de experiências entre escolas e Redes de Ensino, bem como, em coletivo de pesquisadores sobre o tema. Estudar Educação Integral, seus fundamentos, princípios e concepções, passou a ser tarefa indispensável ao longo do processo, e a ideia era estudar e ensinar, ensinar e aprender.

Considerando o contexto e a especificidade do território baiano, o Comitê Baiano enquanto espaço permanente de diálogo com escolas e Secretarias de Educação, optou por um movimento de itinerante, não se fixando em determinado espaço. Tal característica proporcionou uma composição de membros participantes de diversos municípios, alcançando representatividade dos diversos territórios de identidade da Bahia, agregando dessa forma experiências diversas que balizaram sua atuação frente as questões e desafios políticos e históricos que permeiam a política de Educação Integral.

A itinerância do Comitê Baiano, representa estratégia que oportuniza a aproximação com os territórios, descentraliza o debate e o acesso aos saberes e fazeres, segundo Machado e Santos (2023):

[...] a itinerância se configurava na realização de cada reunião ampliada que acontecia a cada dois ou três meses em uma cidade diferente seguido de um cronograma, previamente definido pelos membros da Comissão Gestora que

estabelecia os critérios para os agendamentos e pautas formativas (Machado; Santos, 2023)

Esse aspecto revela a capacidade de sua organização e articulação no Estado. *Cada município em que se realizava as atividades do Comitê, outros municípios da região eram convidados a participar, era uma grande mobilização a cada encontro realizado* (Machado; Santos, 2023, p. 27).

A tabela abaixo expressa a dinâmica de atuação nos territórios ao longo da trajetória do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, no período de 2011 a 2023.

**Tabela 4** - Relação de encontros/eventos do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada

ATIVIDADE	DATA	LOCAL	PARTICIPANTES
1ª Reunião Ampliada - criação do Comitê	Março de 2011	Salvador	25
1º Seminário do Programa Mais Educação (MEC/Bahia e Sergipe)	Setembro de 2011	Salvador	350
2ª Reunião Ampliada de Comitê	Fevereiro de 2011	Camaçari	48
3ª Reunião Ampliada de Comitê	Maio de 2012	Mata de São João	55
4ª Reunião Ampliada de Comitê	Junho de 2012	Feira de Santana	98
5ª Reunião Ampliada de Comitê	Setembro de 2012	Juazeiro	75
6ª Reunião Ampliada de Comitê	Outubro de 2012	Santo Amaro	56
2º Seminário do Programa Mais Educação	Novembro de 2012	Santo Amaro	278
7ª Reunião Ampliada de Comitê	Abril de 2013	Vitória da Conquista	100
8ª Reunião Ampliada de Comitê	Junho de 2013	Candeias	120
9ª Reunião Ampliada de Comitê	Agosto de 2013	Itapetinga	200
10ª Reunião Ampliada de Comitê	Outubro de 2013	Guanambi	100
3º Seminário do Programa Mais Educação	Setembro de 2013	Caetité	600
11ª Reunião Ampliada de Comitê	Março de 2014	Salvador	250
12ª Reunião Ampliada	Maio de 2014	Castro Alves	100
4º Seminário do Programa Mais Educação	Agosto de 2014	Vitória da Conquista	700
13ª Reunião Ampliada de Comitê	Setembro de 2014	Conceição do Coité	200
14ª Reunião Ampliada de Comitê	Novembro de 2014	São Felipe	250
15º Encontro de Comitê	Março de 2015	Salvador	300
16º Encontro de Comitê	Maio de 2015	Filadelfia	120
17º Encontro de Comitê	Julho de 2015	Cícero Dantas	200
18º Encontro de Comitê	Setembro de 2015	Porto Seguro	170
19º Encontro de Comitê	Dezembro de 2015	Planalto	80

20º Encontro de Comitê	Março de 2016	Salvador	250
21º Encontro de Comitê	Julho de 2016	Iaçu	130
22º Encontro de Comitê	Março de 2017	Salvador	250
23º Encontro de Comitê	Junho de 2017	Malhada de Pedras	100
5º Seminário de Educação Integral	Agosto de 2017	Salvador	220
24º Encontro de Comitê	Outubro de 2017	Entre Rios	130
25º Encontro de Comitê	Março de 2018	Salvador	80
1º Congresso Estadual de Educação Integral /com UFBA	Junho de 2018	Salvador	250
Curso de Extensão UFBA	2018/2019	Salvador	120 Membros do Comitê
6º Seminário de Educação Integral	Outubro de 2019	Caetité	220
1ª Live Nacional do Comitê	Abril de 2020	Virtual	Canal Aberto
2ª Live Nacional do Comitê	Agosto de 2020	Virtual	Canal Aberto
Lançamento do Observatório Nacional de Educação de Integral	Outubro de 2020	Virtual	Canal Aberto
Ciclo de Formação Política do Comitê - Módulo I	Janeiro de 2021	Virtual/Interno	Canal Fechado
Ciclo de Formação Política do Comitê - Módulo II	Fevereiro de 2021	Virtual/Interno	Canal Fechado
Ciclo de Formação Política do Comitê - Módulo III	Março de 2021	Virtual/Interno	Canal Fechado
Ciclo de Formação Política do Comitê - Módulo IV	Abril de 2021	Virtual/Interno	Canal Fechado
Ciclo de Formação Política do Comitê - Módulo V	Mai de 2021	Virtual/Interno	Canal Fechado
Ciclo de Formação Política do Comitê - Módulo VI	Junho de 2021	Virtual/Interno	Canal Fechado
1º Curso de Extensão- Parceria Comitê com Observatório Nacional de Educação Integral - Educação Integral e Democracia: Interfaces, Convergências e Urgências.	Março a novembro de 2021 9 módulos	Virtual/Aberto	Canal Aberto
2º Curso de Extensão- Parceria Comitê com Observatório Nacional de Educação Integral - Educação Integral Eixo para Educação Básica no Brasil: experiências em curso.	Mai a dezembro de 2022 8 módulos	Virtual/Aberto	Canal Aberto
26ª Reunião Ampliada de Comitê	Abril de 2022	Salvador	25 Interno
27ª Reunião Ampliada de Comitê	Agosto de 2022	Salvador	23 Interno
28ª Reunião Ampliada de Comitê	Outubro de 2022	Salvador	38 Interno
29ª Reunião Ampliada de Comitê	Dezembro de 2022	Salvador	26 Interno
30º Encontro de Comitê	Mai de 2023	Caetité	390
2º Seminário Nacional de Educação Integral/UFBA/Observatório/Comitê	Setembro de 2023	Salvador	800
31º Encontro de Comitê	Outubro de 2023	Santo Estevão	120
32º Encontro de Comitê	Novembro de 2023	Salvador	25 Interno

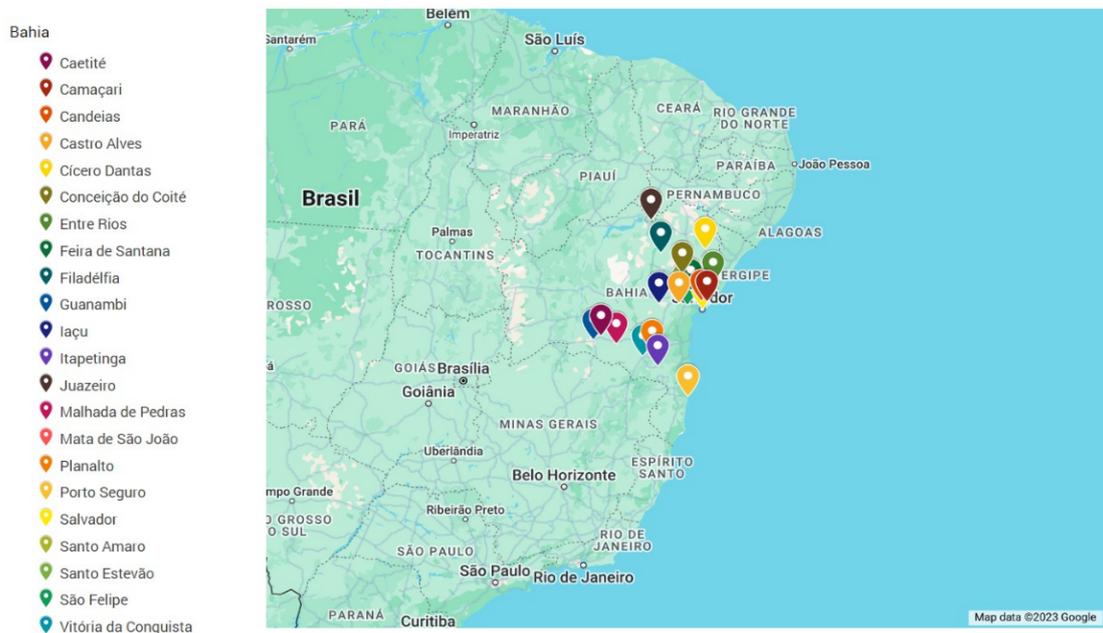
Fonte: elaborada pela autora.

A tabela acima apresenta um registro de reuniões ampliadas, que de acordo com registros do coletivo, eram reuniões que, inicialmente, previam a participação de até 50 a 60 pessoas além dos membros efetivos do comitê; essas reuniões passaram a contar com números cada vez mais expressivos, o que fez a Comissão Gestora, junto aos demais membros, denominar de Encontros de Comitê.

Além dos encontros realizados, o Comitê Baiano, realizou seminários, congressos e cursos de extensão sobre Educação Integral em Tempo Integral. Ao observarmos a tabela acima, ao longo dos 12 anos de existência, o Comitê esteve reunido em mais de 20 municípios baianos, considerando que mais de uma vez em alguns desses municípios acima citados. Fato que evidencia seu caráter itinerante, representado no mapa abaixo:

**Figura 13 - Encontros do Comitê**

## Encontros Comitê



Fonte: imagem da autora

Um movimento ímpar, dado a continuidade e permanência de um coletivo que se autossustenta, caracterizando-se como um movimento efetivo de resistência ativa com importante inserção no território baiano.

A denominação Resistência Ativa, enquanto característica, foi apresentada pela Profa. Dra. Celi Taffarel e a Profa. Dra. Marize Carvalho, ambas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). No encontro realizado em laço, 2023, a Profa. Marize Carvalho, foi convidada pelo Comitê para discutir com o coletivo a atual conjuntura política do Brasil. Na oportunidade, a referida professora, passou a fazer parte do movimento abrindo espaços de debates no âmbito da Universidade Federal da Bahia.

Neste sentido, o Comitê Baiano, enquanto movimento organizado, se identifica com conceito de resistência ativa<sup>7</sup> presente em Saviani (2003). Este autor, sugere estratégias de resistência ativa, processos que se organizam a partir de dois requisitos fundamentais, a saber: primeiro, ser coletivo que envolve diferentes sujeitos e setores; segundo, apontar e abordar propostas alternativa que supere as problemáticas que motivam a luta. Diz o autor:

Resiste-se à tendência dominante, mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável. [...]

A abertura de perspectivas para efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilizem as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (Saviani, 2003, p.237-238).

A criação e existência ativa de todo movimento implementado pelo Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, representa a capacidade e a força

---

<sup>7</sup> A proposta de RESISTÊNCIA ATIVA, apresentada pela professora Celi Taffarel, parte da crítica a realidade concreta o que exige método, estudo, estudo e mais estudo. Exige tarefas, táticas e estratégias a serem concretizadas. Exige mobilizar, organizar e agir revolucionariamente para mudar a realidade concreta, o que não se dá fora da práxis revolucionária. Considera três referenciais: (1) O termo resistência ativa foi utilizado pelo professor Demerval Saviani e está na obra “A nova Lei da Educação”: Trajetória, Limites e Perspectivas”, publicado em 1997 pela Editora Autores Associados. Na página 229, na Conclusão, quando trata do contexto da implementação da nova LDB e a estratégia da resistência ativa. Refere-se a disputa dos rumos da educação, quando a direção do processo educacional está sob forte domínio de forças conservadoras, e se faz necessário promover estratégias apresentando proposta alternativa que supere as problemáticas que motivam a luta. (2) Na obra do professor Luiz Carlos de Freitas “A Reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias”, publicado pela Expressão Popular em 2018, na página 139 vamos encontrar o tópico “Uma proposta para a “resistência” e lá encontramos um conjunto de pontos que ajudam na organização da resistências às políticas da reforma empresarial na Educação. (3) Na tese de doutorado de BELTRÃO, José Arlen. Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019, página 185 encontramos ALTERNATIVAS DE RESISTÊNCIA ATIVA.

que o coletivo organizado possui, pois, ele não deixa de pulsar; vai se construindo como resistência ativa e conseqüentemente em esperança.

A resistência ativa se faz por meio luta naquilo que acreditamos ter como direitos. A importância dessa abordagem se situa na coletividade, na formação de uma grande rede humana articulada em torno de uma agenda, a agenda da educação como direito. Assim a resistência se, passiva, pautada na crítica isolada e na luta individual passa a ser superada pela resistência ativa ao qual nos identificamos.

A resistência ativa é imensuravelmente mais sustentável ao longo do prazo que a resistência passiva ou isolada. A coletividade, como é possível perceber, no Comitê Baiano, proporciona uma base sólida para a continuidade da luta, mesmo diante dos desafios. Afinal, o que observamos é a força da solidariedade e colaboração, superando fragmentação. A colaboração e partilha entre pares do Comitê Baiano vem permitindo riqueza de troca de ideias, experiências e recursos, aspectos que contribui para o enriquecimento da luta coletiva.

Coletivos, assim organizados, pautado na promoção de agendas fundamentais, são poderosos catalisadores para a melhoria das condições educacionais e para a efetivação dos direitos educacionais para todos. Daí, sua importância. Contudo, não se trata de uma construção fácil, muitos são os desafios e enfrentamentos.

Ainda vivemos um contexto em que os princípios democráticos, são muito frágeis. A defesa de pautas como a do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, é compreendida pelo poder hegemônico, o poder público, como ameaça aos seus interesses. Então, infelizmente, muitas das lideranças governamentais, ainda de Estado como a Bahia, de caráter progressistas, se movimentam no sentido de ignorar, invisibilizar e até prejudicar buscando o enfraquecimento e a marginalização desse movimento.

Os movimentos sociais, comitês e os mais diversos coletivos organizados da sociedade civil, são grupos de grande potência e relevância para o desenvolvimento da sociedade, são sujeitos de direitos requerendo direitos. As perspectiva de Gestões ditas democráticas precisam estar abertas ao amplo diálogo com a sociedade reconhecendo nesses coletivos organizados a possibilidade legítima da representatividade e a participação social.

Nesse contexto, para o Comitê Baiano a articulação e parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) potencializou e contribuiu efetivamente para o seu fortalecimento. A partir de 2016, todos os encontros, seminários, congressos, cursos no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral, foram frutos do encontro parceiro, respeitoso e amoroso entre o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e a Universidade Federal da Bahia.

Vale destacar que entre os anos de 2018/2019, sob a liderança das Professoras Celi Taffarel e Marize Carvalho, foi desenvolvido um curso de Extensão denominado *Curso de Educação Integral: Fundamentos Filosóficos, Históricos e Pedagógicos em Educação Integral*. O curso aprofundou conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto uma corrente pedagógica contra hegemônica.

O curso teve 160 horas e aconteceu totalmente de forma presencial. A partir desse momento o Comitê Baiano, passa a coordenar internamente entre seus pares, grupos de estudos sobre Educação Integral e Pedagogia Histórico-Crítica. O curso foi um elemento inspirador para o avanço desta e outras pesquisas que se desenvolveram a partir daquele momento por parte dos membros do Comitê.

Com o período da pandemia e do caos sociopolítico instalado no Brasil, a partir do golpe de 2016, que culminou na eleição de Jair Meccias Bolsonaro para Presidente da República, período marcado por inúmeras controvérsias e ameaça concreta a democracia brasileira, bem como claro negacionismo com relação a questões ambientais, ao desmatamento e atuação frente a pandemia da COVID-19, fato, que nos importa, não esquecer.

Neste cenário foi imprescindível, assumir posicionamento e não permitir a desmobilização do coletivo. Então, sob o uso das tecnologias de comunicação, o Comitê Baiano realizou diversas reuniões e encontros virtuais formativos de caráter interno e externo, as lives passaram a ser mecanismos fundamentais para manutenção da agenda no âmbito nacional.

De acordo com a tabela 4 (vide página nº 130), no período de janeiro a junho de 2021, o Comitê Baiano, promove formação política, para os seus pares via canal fechado. O curso teve por objetivo fortalecer o coletivo considerando os seguintes aspectos:

- ✓ Compreensão do papel, princípios e fundamentos do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada a partir de sua concepção e trajetória;
- ✓ Reconhecer o papel e importância do Comitê Baiano na/para a agenda da Educação Integral e defesa da educação pública de qualidade;
- ✓ Contribuir para fortalecimento do Comitê Baiano enquanto movimento;
- ✓ Analisar a trajetória, desafios, avanços, limitações e potencialidades do Comitê Baiano.

Além dos encontros e reuniões internas o Comitê Baiano, em processo de auto-organização, sob as orientações e parceria do Professor Penildon Silva (Vice-Reitor da UFBA) e da Profa. Jaqueline Moll, avança com importante participação no processo de criação, desenvolvimento e manutenção do Observatório Nacional de Educação Integral.

Em 2022/2023, o Comitê Baiano reúne artigos com experiências e vivências dos seus pares e publica o seu primeiro livro. O livro tem como título Educação Integral, Territórios e Compromisso: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Foi lançado em 2023, teve como organizadoras a Professora Jaqueline Moll e a Profa. Cláudia Santos, no prefácio, escrito pelo Professor César Nunes, cabe destacar:

O livro é uma invenção das sociedades e dos grupos humanos que se configura como um bem cultural e social esplendoroso, que ultrapassa as fronteiras geográficas e os limites agônicos do tempo. No caso que tratamos, o presente livro registra a experiência histórica de constituição de um movimento social, educacional e pedagógico, sobre a busca criteriosa de realizar uma política pública de Educação Integral como coordenada organizacional da educação e da escola no Estado da Bahia (Nunes, 2023).

É sobre a constituição do comitê, enquanto movimento social, educacional organizado para refletir e atuar no campo da educação como direito. Um movimento que representa iniciativa fundamental para a promoção do engajamento e compromisso pela defesa e promoção do direito a educação.

O livro lançado pelo Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, expressa o esforço de um movimento organizado que para além de ter uma história, vai construindo memórias que contribui para formação de outros tantos movimentos que virão. A caminhada coletiva do Comitê Baiano, também se traduz em um movimento de formação acadêmica e profissional. Os membros participantes são em

sua maioria mestres e doutores que vem ao longo deste processo desenvolvendo pesquisas, dissertações e teses no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral.

A tarefa do Comitê Baiano para atuar no campo da Educação Integral em Tempo Integral como política de direito, é estudar. Ao abraçar essa tarefa são constituídos grupos de estudos permanentes que avançam em articulação com a universidade pública. Atualmente, já se discute a criação de um mestrado profissional em Educação Integral no âmbito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O primeiro do Brasil.

O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, é sem dúvidas a expressão concreta de possibilidades no contexto da implantação e desenvolvimento de políticas de Educação Integral em Tempo Integral. Assume, lugar de direito civil, amplia espaços de formação e conhecimentos, acompanha, alerta, faz a crítica é propositivo e livre.

Por fim, tendo como inspiração o artigo produzido por Molina e Santos (2022), sobre o FONEC: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil, texto que aborda o papel do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, enquanto agente político organizador, formador, mediador e unidade agregadora das lutas por diversos movimentos sociais, sindicais e organizações populares pela educação como direito e em especial pela defesa a educação do campo. Nesse texto, as autoras, definem o FONEC, como “sujeito político coletivo e como intelectual orgânico” das lutas que fazem a defesa pela educação do campo” (Molina; Santos, 2022).

Nesse espelho junto a toda sua trajetória, atuação e papel no âmbito da educação integral, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral, pode se enxergar e se identificar, a partir dos fundamentos gramsciano apresentados pelas autoras, como Sujeito Político Coletivo e Intelectual Orgânico da Educação Integral em Tempo Integral no estado da Bahia.

As autoras fundamentam o conceito de intelectual orgânico a partir da definição do filósofo italiano Antônio Gramsci em seus escritos sobre os intelectuais e seu papel na sociedade. Para Gramsci (2004, p.424) “Por intelectuais, deve-se entender [...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo”. Observa-se a importância

do conceito de intelectuais produzidos por Gramsci, para superação de uma lógica academicista que o termo é, tradicionalmente, atribuído.

#### 4.2 OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FORTALECENDO A PAUTA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*“A educação feita mercadoria reproduz e amplia desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para produção setorial, educação apenas profissional, educação consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.”  
(Milton Santos)*

A garantia do direito a educação é dever do poder público nas três esferas da vida federativa brasileira, uma das suas mais importantes obrigações. Esse compromisso está enraizado na legislação brasileira e reflete a compreensão de que a educação representa um direito essencial. Sua efetivação depende da intencionalidade dos projetos governamentais em relação a construção da soberania nacional que pressupõe, a autonomia individual e no aprimoramento da qualidade de vida do conjunto da população.

Ressaltando que a Constituição Federal do Brasil, destaca a educação como direito social e uma obrigação direta do Estado. O Artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo essencial para o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania (Brasil, 1988).

A efetivação do direito à educação depende, da intencionalidade das tomadas de decisões e do projeto de sociedade ao qual cada governo está comprometido. Garantia da educação como direito implica em alocação adequada de recursos, criação de políticas educacionais sérias, promoção da inclusão e equidade, bem como acompanhamento ou monitoramento permanente visando garantir que as metas e objetivos sejam alcançados. Nesse contexto, de grande relevância, destaca-se a participação da sociedade civil que representa um papel crucial no acompanhamento e na defesa do direito à educação.

A sociedade civil, composta por sujeitos, organizações não governamentais, movimentos sociais e outros coletivos, desempenham um papel fundamental na

construção de educação inclusiva, equitativa e com qualidade sociocultural. Sobretudo, na defesa do Estado democrático de direito. O envolvimento ativo da sociedade civil fortalece a democracia, promove a transparência e contribui para construção de um sistema educacional mais aproximado das necessidades reais da população. É sob essa lógica que nasce o Observatório Nacional de Educação Integral.

O Observatório Nacional da Educação Integral, sediado na esfera virtual da Universidade Federal da Bahia articula-se a estes pressupostos e propõe-se como um espaço que agrega estudos, análises, dados, experiências pedagógicas e curriculares, referenciais legais e todo tipo de recursos virtuais que mantenham viva a memória e a esperança da materialização de uma escola pública universal e comprometida com a formação humana integral e com a ampliação da jornada diária.

Este desafio será enfrentado com políticas públicas que demandam investimentos efetivos, práticas curriculares e pedagógicas específicas, formação de professores, cumprimento da legislação vigente, entre outros, a partir do reconhecimento das experiências históricas e da realidade contemporânea das Redes e escolas públicas no conjunto do território nacional.

O Observatório, espaço de memórias e de reflexões acerca de realizações atuais, nasce no contexto da celebração da primeira década do Decreto Presidencial (nº 7.083/2010) que regulamentou o Programa Mais Educação, ação do Governo Federal que induziu a retomada da agenda da Educação Integral no Brasil, sendo implementado em 60 mil escolas públicas brasileiras no período 2007-2015 (Brasil, 2010).

Apresenta-se como um espaço virtual, de construção permanente, que tem como objetivo central contribuir para a construção e a disseminação de conhecimentos que contribuam para a compreensão da Educação Integral em Tempo Integral, consideradas suas especificidades e interfaces pedagógicas, curriculares, políticas, culturais e sociais.

Neste sentido constitui-se como “estuário digital”, fonte de memórias e plataforma de formação permanentemente alimentado pela UFBA em colaboração com os inúmeros professores, escolas, grupos de pesquisa, instituições e organizações a ela associadas.

Manter o debate da Educação Integral na agenda nacional é um compromisso de todos e todas que reconhecem essa concepção como estratégia para o avanço e melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, sobretudo em tempos de desmonte e de retirada de direitos, principalmente, da educação pública.

Embora tenha sua origem na celebração dos dez anos do decreto que regulamentou o Programa Mais Educação, vivíamos tempos controversos e assustadores, para todos os setores e segmentos da sociedade, exceto dos pequenos grupos detentores do capital e do poder político que comandavam as frentes de decisões do Governo no período de 2018/2022, pois, assistimos tomadas de decisões que visavam o incentivo ao desmatamento, a perseguição aos povos originários, uso das tecnologias digitais para propagação de *fake news*, e as medidas de flexibilização para porte de armas, passos largos rumo a destruição da classe trabalhadora.

Tratava-se de Governo hostil, negligente e inapto que se apresentava, a cada dia, por meio de ações e atitudes fascistas, como se não nos bastasse, veio a pandemia do novo Coronavírus que além de lastimável mortandade, escancarou as mazelas das desigualdades já expostas trazendo de volta o triste cenário de pobreza extrema e fome para as populações mais vulneráveis.

No âmbito deste cenário era preciso resistir, se fez imprescindível esperar, acreditar em um novo amanhecer a luz da resistência ativa e amorosa. Encontrar forças em movimentos humanizados e humanizadores conscientes da luta, em coletivos de pensamentos progressistas de atos e palavras revolucionárias, sem dúvidas, nos inspirou e nos motivou a resistir.

Entre tantas outras coisas estudar representou um dos mais importantes movimentos de resistência. O enfrentamento ao negacionismo, ao ódio e a violência de todas as formas manifestadas pelo “bolsonarismo”, só poderia acontecer pelo seu movimento contrário. Nessa contradição, reconhecendo as tecnologias educacionais como ferramenta de luta, nos manifestamos, nos agregamos, nos encontramos, nos protegemos, nos defendemos e nos articulamos.

Foram muitas *lives* com debates em defesa da democracia, grupos de estudo, seminários, congressos, encontros, cursos e tantos outros eventos que se realizavam cotidianamente, especialmente, no campo da educação, em nome dos direitos usurpados, das vidas invisibilizadas, da proteção social, da luta e da resistência. O

povo brasileiro, resiste. Afinal, a democracia, a frágil democracia brasileira encontra-se, ainda, ameaçada e esse era o ponto que nos unificava. Aí reside a verdadeira natureza do Observatório Nacional de Educação Integral.

A defesa da democracia, da escola pública, da educação como direito encontrou espaço e força nas atividades de celebração amorosa que reuniu centenas de profissionais da educação e da cultura, bem como representantes de diversas instituições públicas, em comemoração aos dez anos do Decreto Presidencial nº 7.083/2010 (Brasil, 2010).

Ali, se iniciava um grande movimento virtual em que a distância não conseguiu separar. Uma Rede humana de professores pesquisadores que estiveram envolvidos com o Programa Mais Educação, que se desafiam a construir uma outra escola e que acreditam na educação como caminho necessário para nossa humanização, sujeitos que reconhecem a Educação Integral como estratégia para enfrentamento das desigualdades sociais.

**Figura 14** - Observatório Nacional de Educação Integral



Fonte: imagem do Observatório Nacional de Educação integral

Vale dizer que o programa federal de indução à política de Educação Integral terminou, efetivamente, em 2016, ano do golpe. É preciso registrar sempre, que não houve *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, houve golpe parlamentar e judiciário, a cassação do mandato da Presidenta em 31 de agosto de 2016, fruto de um processo iniciado pelo Senado em abril de 2016, não se configurou em um processo legal por conta de algum tipo de crime cometido pela então presidenta, representou a usurpação de um mandato legítimo, uma tomada de poder.

Entender a conjuntura política que se desenhava naquele momento, consistia em necessidade latente para todos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento de ações e políticas públicas, especialmente para nosso coletivo que se articulava por meio dos comitês de Educação Integral e que se constituía enquanto uma grande

Rede humana espalhada pelo país.

Uma rede humana que se manteve viva, o reencontro na celebração de 2020, que fez nascer o Observatório Nacional de Educação Integral, sediado na esfera virtual da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Neste espaço visamos a união de elementos que corroborem com as políticas públicas de Educação Integral, troca de experiências e estudos acerca dos princípios e fundamentos históricos, políticos e filosóficos da Educação Integral. Para além do desenvolvimento de um trabalho socialmente útil, o observatório demarca uma posição política ao defender a educação como direito.

Em 2021, o Observatório Nacional de Educação Integral, em parceria com a REDEHUMANI, Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, Comitê Territorial de Educação Integral do RN, e Grupo TEIA da Universidade de Minas Gerais, Centro de Referência em Educação Integral – Cidade Escola Aprendiz e tantos outros coletivos, realizou o curso de extensão Educação Integral e Democracia: Interfaces, Convergências e Urgências, com carga horária de 80h, certificou 3.100 participantes.

O Curso se desenvolveu a partir do Fórum de Debates que aconteceu por meio de encontros mensais no formato virtual, planejados para acontecer na última quarta-feira dos meses de março/2021 a novembro/2021, compondo um ciclo de nove pautas formativas, que tem como suporte o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Moodle/UFBA, para movimentação e ampliação do Fórum Permanente de Discussão, além de conter todos os textos de referência, indicados pelos Professores Convidados.

Teve como objetivo central construir uma série de debates a partir de temas que apresentavam o acúmulo teórico e prático no campo da Educação Integral tanto para o enfrentamento do impacto da pandemia na vida das comunidades escolares, quanto para contribuir para a consolidação da meta nº 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) com suas estratégias.

Em 2022, o Observatório Nacional realizou um segundo curso de extensão, denominado Educação Integral Experiências em Curso: Eixo para Escola Básica no Brasil, se desenvolveu por meio da mesma metodologia utilizada no primeiro curso de

extensão, acima descrito, foi composto por 8 módulos, com carga horária de 60 horas, certificando, 432 participantes.

Em 2023, o Observatório Nacional de Educação Integral, junto a Universidade Federal da Bahia (UFBA), protagonizou a Campanha Nacional pela Educação Integral, que culminou na realização do II Seminário Nacional de Educação Integral. O I Seminário Nacional de Educação Integral aconteceu em novembro de 2022, na cidade de Diadema, São Paulo. Na oportunidade foi elaborada carta ao Presidente Luíz Inácio Lula da Silva (anexo), afirmando a mobilização nacional acerca da importância de uma Educação Integral com qualidade sociocultural, com arte, cultura, esporte, pautada na formação omnilateral, com ênfase numa proposta que respeite e valorize a diversidade. Como encaminhamento, além da carta ao Presidente, coube ao Observatório Nacional/UFBA, a realização do II Seminário Nacional de Educação Integral.

O II Seminário Nacional, aconteceu nos dias 04, 05 e 06 de setembro de 2023, na Reitoria e na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Contou com a participação de mais de 800 pessoas de todos os Estados do Brasil.

O Observatório Nacional de Educação Integral, é composto por um Conselho Gestor, responsável pela sua criação e que se reúne de forma não regular, mas, que integram as ações e propostas a serem desenvolvidas, segue hospedado no *site*<sup>8</sup> da UFBA, conta com coordenação colegiada e estudantes da universidade que por meio de bolsas, atuam como monitores e fazem a manutenção técnica do site.

Na Universidade Federal da Bahia, o Observatório conta com espaço físico destinado a equipe de coordenação e monitoria. O espaço encontra-se em momento de adequações e vem sendo equipado para melhor acolher a equipe de trabalho, que também conta com atuação e parceria permanente do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada.

Por fim, o Observatório Nacional de Educação Integral e o Comitê Territorial baiano de Educação Integral Integrada representam ações e possibilidades oriundas de movimentos organizados comprometidos com a proposta da educação pública com qualidade sociocultural na perspectiva da formação humana integral.

---

<sup>8</sup> Site do Observatório Nacional de Educação Integral/UFBA: <https://observatorioeducacao.ufba.br/>

No Estado da Bahia, estes são os movimentos, coletivos e sujeitos de referência e resistência pela defesa da Educação Integral. Retoma a visão atual de Anísio Teixeira, considerando a educação como um direito humano indissociável de todos os demais direitos.

## 5 SÍNTESE CONCLUSIVA

*“São as universidades que fazem hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensas. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil.”  
(Anísio Teixeira).*

A experiência de implantação e implementação de Política Municipal de Educação Integral desenvolvida no município de Lagedo do Tabocal, em curso e iniciada em 2022, tem inspiração no Programa Mais Educação, retomado no âmbito da esfera municipal, no período pós pandemia como estratégia para promoção de educação escolar com qualidade sociocultural com vistas ao compromisso com a equidade, promoção da inclusão, da proteção social, do respeito à diversidade e garantia de direitos.

A Política Local de Educação Integral em Tempo Integral é um caminho possível para reconstrução de uma escola pública com qualidade sociocultural, centrada na perspectiva da humanização, da justiça social, do desenvolvimento do conhecimento científico, da emancipação dos sujeitos e acima de tudo enfrentamento das desigualdades sociais, com vista na transformação social. Isto, considerando as contradições, mediações para sua consolidação.

Neste sentido destacamos a importância de quatro aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma política municipal de educação integral em tempo integral: o primeiro refere-se ao financiamento e investimento para educação em municípios pobres economicamente, pois, sozinhos e entregues aos seus poucos recursos, não conseguem avançar. Em segundo a força que ocupa a decisão da política para o apoio e desenvolvimento da política, é preciso querer e poder. O terceiro, é o engajamento dos profissionais da educação na busca pela reinvenção da escola pública. Em quarto lugar, não menos importante o reconhecimento da educação enquanto campo de disputas históricas e nesse sentido reconhecer a importância dos coletivos ou sujeitos históricos e políticos enquanto movimentos organizados de luta pela educação como direito.

Dadas as condições concretas, ainda em meios as mais complexas contradições, junto a uma coordenação nacional, efetivamente democrática, de forma

autônoma, as diferentes redes de ensino nas mais diversas realidades conseguem protagonizar suas políticas educacionais.

A Política Local de Educação Integral em Tempo Integral vem demonstrando que a educação integral em tempo integral é um caminho possível para reconstrução de uma escola pública com qualidade sociocultural, centrada na perspectiva da humanização, da justiça social, do desenvolvimento do conhecimento científico, da emancipação dos sujeitos e acima de tudo enfrentamento das desigualdades sociais, com vista na transformação social. Isto, considerando as contradições, mediações para sua consolidação. Mas, esperançosos, as possibilidades existem e acreditar é fundamental.

Concluimos essa tese no ano em que se inicia o terceiro mandato de Presidente, de Luiz Inácio Lula da Silva, dada as eleições para Presidência da República Brasileira, em outubro de 2022. Em 01 de janeiro de 2023, no seu discurso de posse, o Presidente Lula, diz:

Minha mais importante missão, a partir de hoje, será honrar a confiança recebida e corresponder às esperanças de um povo sofrido, que jamais perdeu a fé no futuro nem em sua capacidade de superar os desafios. Com a força do povo e as bênçãos de Deus, haveremos de reconstruir o país. Viva a Democracia! (PT, 2023).

“Corresponder às esperanças”, exatamente isso, representou a retomada de um Governo Progressista com a eleição do Presidente Lula, para o povo Brasileiro, que inspirados em Paulo Freire, falava em tempos de esperar. Os últimos seis anos a partir do golpe de 2016, vivemos tempos obscuros e sombrios. Não foi uma simples eleição, em 2022, foi a eleição. Desta dependia a continuidade da democracia brasileira, a vida dos povos originários, da preservação da Amazonia, da vida da futura e novas gerações.

Por “*um povo sofrido*”, é sobre as injustiças e mazelas sociais que só podem ser enfrentadas com implementação de políticas sociais que gerem mais oportunidade, mais educação, mais saúde e justiça social. Neste contexto, incluir as pessoas na sociedade com dignidade, é muito mais amplo que simplesmente as incluir numa sociedade de consumo, mas, na sociedade em sentido mais profundo.

A importância de “*reconstruir o país.*” Diz da lucidez sobre a ausência de políticas de direito, remete aos desmontes de políticas públicas, Órgãos e setores relevantes para o desenvolvimento social. Reconstruir o país, é promover acesso a

arte, a cultura, educação com qualidade sociocultural, fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS), enfrentar a política de desmatamento e a cultura bélica alimentada pela lógica de armamento da sociedade civil, superar a cultura do ódio, das armas e de todas as formas de preconceito.

Neste sentido, e acima de tudo um *“Viva a democracia”*. O Brasil tem em sua história a marca de mais de três séculos de escravidão, seguidos de governos militares que em nada contribuíram para o enfrentamento das desigualdades e só hostilizou os *ex-escravizados e escravizadas*, que seguiram a margem da sociedade como excluídos sociais, enfrentaram desafios terríveis de inclusão social, a falta de políticas eficazes para a integração dessa população resultou em um cenário de exclusão, marginalização e desigualdades.

Mesmo com tantas lutas, ainda assim, vivemos por mais vinte anos uma ditadura militar, apesar do Brasil já ter passado por vários períodos de regime militar ao longo do século XX, o período entre 1964 e 1985, foi, indiscutivelmente, tempos de duras restrições aos direitos civis, censura, perseguições políticas, exílios, torturas as quais muitas pessoas desapareceram.

Apesar das importantes mudanças que aconteceram desde o fim da ditadura militar, em 1985, o Brasil ainda enfrenta desafios imensos relacionados a inclusão social, discriminação racial, pobreza e pobreza extrema, acesso limitado aos direitos básicos para muitos coletivos sociais, somos um dos países mais desiguais do mundo. Daí a importância dos movimentos sociais organizados para fazer a mobilização e o tensionamento para combater essas desigualdades em direção a justiça social.

Reconhecer a complexidade e a profundidade dessas questões históricas e sociais é imprescindível para que possamos compreender a dimensão das nossas lutas e resistências.

É neste sentido, que a vitória nas eleições de 2022, do Presidente Lula, representou esperança, reconstrução e oportunidade. É claro que a superação de desigualdades e injustiças históricas requer esforços contínuos e duradouros por meio de uma abordagem abrangente que envolva políticas públicas profundas, conscientização social, promoção da igualdade e oportunidades para todos e todas.

Ao longo desta tese, refletimos sobre o Programa Mais Educação, enquanto programa indutor da política de Educação Integral em Tempo Integral. A base teórica

conceitual deste programa estava ancorada nas contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Maria Nilde Mascellani, Jaqueline Moll, César Nunes, Miguel Arroyo, dentre outros. Proposta de política em larga escala que tomava a escola e seu território como ponto central para pensar sua própria transformação a partir da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

O Programa Mais Educação, foi uma política criada, ainda no primeiro Governo do Presidente Lula, exatamente em 2007. É, também, um dos primeiros programas a ser desmontado e finalizado com o golpe de 2016. Na contraposição, ao assumir o Governo em 2019, o Governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, criou programa de educação das escolas cívico militar.

Observa-se que a Educação Integral em Tempo Integral, sempre esteve na história da educação brasileira, como expectativa e possibilidade concreta para qualificação da educação pública. Pauta de luta histórica pela ampliação das possibilidades de aprendizagens, acesso a arte, cultura, esporte, promoção à saúde e a proteção social, bem como pela concepção humanística de uma educação emancipadora. A Educação Integral em Tempo Integral é sem dúvida, importante estratégia para o enfrentamento das desigualdades e caminho para construção de uma outra sociedade. Por isso, nunca almejada por Governos Militares, conservadores e reacionários.

No caso de um governo progressista, iniciativas para desenvolvimento destas políticas, são mais perceptíveis, pois, o projeto de sociedade está diretamente relacionado ao projeto educacional de cada governo. Importa salientar que a legislação brasileira vem, independente de planos de governos, apontando para a educação como direito e o direito a educação a partir do desenvolvimento e formação integral dos sujeitos.

Nessa direção, já no início do seu terceiro mandato, em *12 de maio de 2023*, o *Presidente Lula*, lançou o *Programa Escola em Tempo Integral*. Retoma a Política de Educação em Tempo Integral, e inaugura um novo cenário para a educação pública brasileira.

Muitos interesses e disputas seguem no campo das políticas educacionais, trata-se de um governo de coalisão, não nos basta avaliar, investigar para construir textos e artigos críticos, não nos cabe o lugar de expectador. Nós, professores e

professoras, profissionais da educação básica e do ensino superior é preciso organizar a luta para contribuir com a formulação, acompanhamento, monitoramento e avaliação permanente de políticas educacionais, especialmente, de Educação Integral em Tempo Integral para que estas se constituam como política de Estado.

A nossa proposição para que possamos fortalecer a democracia brasileira, dar um salto qualitativo na educação pública, fazer real enfrentamento as desigualdades sociais neste país, é pela via da ampliação, fortalecimento e criação de Fóruns, Comitês, Colegiados, Movimentos Sociais, e outros coletivos organizados de educação legitimados e apoiados por uma Rede de Instituições e Universidades Públicas, comprometidas com a educação e o desenvolvimento humano de crianças, adolescente e jovens deste país.

As políticas educacionais do atual governo, precisam ampliar espaços de debates, escuta e comunicação com os diversos coletivos organizados de educação junto as universidades e outras instituições públicas. Ignorar os movimentos de lutas e resistência histórica no campo da educação é a mais clara posição de uma Gestão autoritária, anacrônica e reacionária.

Por fim, para manter viva a esperança, é preciso nos mantermos na militância, na resistência e organizados; por essa gente sofrida vale a luta, as coisas não estão dadas, são construídas e reconstruídas por nós, coletivos da classe trabalhadora, gente da resistência; para reconstruir o país, tem que com o povo e para o povo, a participação social é possível e necessária; estes são elementos que compõem a força de um Estado democrático de direito que não precisa sofrer outro golpe.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. A utopia concreta do homem cordial. **Aufklärung: revista de filosofia**, v. 6, n. 2, p. 121-130, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7037157>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ALTUVE MEJÍA, Eloy. Metodología y análisis de la política deportiva em la globalización, desde la perspectiva del poder. *In*: ROJO, Luiz Fernando *et al.* **Políticas públicas del deporte en Latinoamérica**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20211105110114/Politicass-publicas-deporte.pdf>. Acesso em 20 jul. 2023.
- ANDERY, Maria Amélia *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira. Homenagem a Paulo Freire. **Revista da FAEEBA**, Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, n. 7, jan./jun., 1997.
- AZEVÊDO, A. A. de. **O que a pandemia interpela a professores e professoras**. Natal: Editora Feito em Casa, 2020. Disponível em: <https://www.adurn.org.br/secretaria/arquivos/7b563780ea7fcc70fc4162e105144a50.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2023.
- \_\_\_\_\_. **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. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 23 jan. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Educação Integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 19 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Portal de Dados Abertos do Ministério da Educação**. 2022. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/pme>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. 2016. Disponível em: [https://www.sinesp.org.br/images/12\\_-](https://www.sinesp.org.br/images/12_-)

[\\_PORTARIA\\_MEC\\_12\\_2016\\_DISPOE\\_SOBRE\\_OS\\_COMITES\\_TERRITORIAIS\\_DE\\_EDUCACAO\\_INTEGRAL.pdf](#). Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Cadernos Pedagógicos, n. 12. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf;jsessionid=SwGx1+UdGbLABiBZh3+KwhXs.sucupira-205>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **A Educação Integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Claudia/Downloads/22285-101762-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista**: Categorias e Leis da Dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2014.

CIM. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**: Dados de 2021. Brasília: CIM, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e Formação Humana omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *In.*: LOMBARDI, J.C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. Capítulo 5, p. 101-122.

\_\_\_\_\_. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *In.*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 74. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da escola**, Dossiê: PNE 2014 – 2024: desafios para a educação Brasileira, Brasília, v.8, n.15, jul.-dez., 2014. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos\\_da\\_escola/retratos\\_da\\_escola\\_15\\_2014.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_15_2014.pdf). Acesso em: 14 jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Análises e embates marxistas da/na produção do conhecimento. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 2, p. 220-231, 2017. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23639>. Acesso em: 13 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Pandemia, Mercantilização da Educação e Resistências Populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442/24642>. Acesso em: 30 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

GARCIA, Cecília. “**Laboratório Territórios**” convida educadores a pensar o território. 2019. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/laboratorio-territorios-convida-educadores-pensar-o-territorio-e-cultural/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

GRABOWSKI, Gabriel. Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o “novo” ensino médio? **Extra Classe**, 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 04 set. 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere: Os intelectuais, O princípio Educativo**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 11,8% dos jovens com menores rendimentos abandonaram a escola sem concluir a educação básica em 2018.

**Agência IBGE Notícias**, nov. 2019. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25885-11-8-dos-jovens-com-menores-rendimentos-abandonaram-a-escola-sem-concluir-a-educacao-basica-em-2018>. Acesso em: 23 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Lajedo do Tabocal**. 2022.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lajedo-do-tabocal/panorama>.

Acesso em: 20 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por**

**Amostragem de Domicílios-PNAD**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em:

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 5 set. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo**

**Acadêmico: Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MACHADO, Durval; SANTOS, Claudia. Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada: Organizando o Movimento. *In*: MOLL, Jaqueline; SANTOS, Claudia. **Educação Integral, Territórios e Compromissos: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil**. Jundiaí: Fibra/ Edições Brasil, 2023.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3.ed. Campinas: Editora Alínea, 2017.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América**

**Latina: redes empresariais prol educação**. 2019. 1 recurso online (253 p.)

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095340>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em:

[https://amablymonari.com.br/wpcontent/uploads/2017/12/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](https://amablymonari.com.br/wpcontent/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf). Acesso em: 01 mar. 2023

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAY, T. **Pesquisa Social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice dos. FONEC: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos (as) camponeses (as) no Brasil. **Roteiro**, v. 47, n. 1, p. 13, 2022.

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.

\_\_\_\_\_. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos em Educação Integral? *In*: BRASIL. **Salto para o futuro**: Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008. p. 11-16.

\_\_\_\_\_. O PNE e a Educação Integral Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447#:~:text=O%20texto%20tem%20como%20objetivo,humana%20integral%20e%20de%20tempo>. Acesso em: 01 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

NUNES, César. A construção coletiva da educação para a emancipação e da escola de direitos à aprendizagem. *In*: MARCASSA; L. P.; PINTO, F. M.; DANTAS, J. S. **Formação continuada e politização docente**: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis. Florianópolis, INSULAR, 2013.

\_\_\_\_\_. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. *In*: NUNES, Cesar; POLLI, José Renato. **Educação, humanização e cidadania**: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. 2. ed. Jundiaí: In House; Brasília, 2020.

\_\_\_\_\_. Prefácio. *In* MOLL, Jaqueline; SANTOS, Claudia. **Educação Integral, Territórios e Compromissos**: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Jundiaí: Fibra/ Edições Brasil, 2023.

\_\_\_\_\_. Sobre os Métodos de Pesquisa nas Ciências da Educação: Passos Teóricos Iniciais e Aproximações Práticas Preliminares. **Revista de Educação da Unina**, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/93>. Acesso em: 02 dez. 2023.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS LGBTI+ NO BRASIL. **Brasil asesina a una persona LGBTI+ cada 32 horas en 2022**. 2023. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/muertes-lgbt-2022/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. Site do Observatório Nacional de Educação Integral. Disponível em: <https://observatorioeducacao.ufba.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em 20 set. 2019.

\_\_\_\_\_. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

PT. Ninguém cuidou da educação como o PT: Lembre 18 ações na área. **Portal do PT**, nov. 2021. Disponível em: <https://pt.org.br/ninguem-cuidou-da-educacao-como-o-pt-lembre-18-aco-es-na-area/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Veja o discurso de posse do presidente Lula no Congresso Nacional. **Portal do PT**, jan. 2023. Disponível em: <https://pt.org.br/veja-o-discurso-de-posse-do-presidente-lula-no-congresso-nacional/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. In: Simpósio sobre Ensaio Público, na 29ª Reunião da SBPC, realizada em São Paulo, em julho de 1977. 1977. Disponível em: <https://doceru.com/doc/e5801c0>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Portaria nº 265/2015**. Criação do Comitê Municipal de Educação Integral. 2015. Disponível em: <http://biblioteca.fmlf.salvador.ba.gov.br/phl82/pdf/DOM/20150723.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2014.

SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

\_\_\_\_\_. Conferência Crise Estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – O desmonte da Educação Nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 01 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez; Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 20 jun. 2019.

\_\_\_\_\_.; HACK, C.; VILAS BÔAS JUNIOR, J.C. dos; ALVES, M.H.Z. **Dossiê sobre Conjuntura da Educação**. 2017. Universidade Federal da Bahia.Salvador/Bahia, 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Educação para democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## **APÊNDICE A – PERCURSO E TRAJETÓRIA DA AUTORA - MEMORIAL**

A tese intitulada, *POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO E PRÁTICA SOCIAL EM REDES MUNICIPAIS DO ESTADO DA BAHIA NO PERÍODO DE 2007-2023: mediações, contradições e possibilidades*, é resultado do acúmulo das experiências profissionais e problemáticas enfrentadas no campo educacional, político e científico ao longo da minha trajetória como professora e pesquisadora.

A escola pública, foi a minha oportunidade de vida, lugar que sempre gostei de passar o dia, e, ali criando e participando de inúmeras invenções artísticas, culturais e esportivas além de estudos em grupos e equipes em que produziam conflitos e inesquecíveis amizades; um lugar que se transformou em caminho no âmbito de uma infância e adolescência de uma menina negra de família economicamente pobre, que se tornara mulher trabalhadora, professora e estudante incansável.

A vida profissional me conduziu a maré, exatamente, a maré. Fiz seleção para vestibular em 1989, curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia, ainda que colocada quase no último lugar na lista dos aprovados, passei. Era a entrada na Universidade Federal da Bahia, eu fui a primeira da família a acessar uma universidade, isso era muito representativo, e, ainda é, pois, agora serei a primeira doutora da família, sim, é claro também, fui a mais “travessa”, quase “terrível” em aprontar e desobedecer as regras de uma grande mulher mãe, que se virou nos trinta para educar nove filhos e impulsionar a sétima a superar as limitações e seguir nos estudos, Dona Lourdes.

Mas, como cheguei a maré, explico: depois de concluir a graduação em licenciatura na UFBA e uma especialização na Universidade do Estado da Bahia, retorno a terra natal, Santo Amaro da Purificação, passo a lecionar, coordenar, o Centro Educacional Cenequista de Acupe – CENEC, e depois a atuar na gestão da Escola Estadual Castro Alves, no distrito de Acupe em Santo Amaro - BA, uma comunidade pesqueira, de gente maravilhosa a qual preservo imenso respeito, lá atuei por dez anos, com a equipe engajada fizemos um belo trabalho na educação e travamos inúmeros enfrentamentos em nome da manutenção e dignidade da escola, foi impossível não viver, intensamente a vida dos que vivem a vida da maré, do grande berçário que é o manguezal. Lugar que me inspirou e me conduziu ao mestrado em família na Universidade Católica de Salvador (UCSal), a dissertação recebeu o

seguinte título: *Da casa à escola, Da escola à maré: Representações femininas acerca da família e da educação formal na comunidade pesqueira de Acupe (Santo Amaro-Bahia)*.

A vida das mulheres marisqueiras, dos seus filhos e filhas, ávidos por oportunidades de vida digna, foi revelando a importância de pensar uma outra escola, pois, a que ofertamos não dialoga com as realidades, com os sonhos e necessidades dos sujeitos que nela aposta tanto. Vinte anos depois, ao retornar na comunidade de Acupe, tudo está no mesmo lugar é forte ouvir da comunidade que após nossa saída, a luta organizada pela educação retrocedeu, os prédios depredados e, é lógico a violência aumentou.

Nesses últimos vinte anos passei a trabalhar e estudar políticas de educação integral em tempo integral, percebendo e acreditando nessa concepção de educação como caminho possível para o “inédito viável”, isto é, a futuridade construída” de acordo com Freire (2015) “a concretização do inédito viável, que demanda a superação obstaculizante - condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da praxis. É a ação e reflexão”.

Em 2006/2007, tive oportunidade de acompanhar um projeto em uma Escola Estadual Casa Jovem II, no município de Igrapiúna na Bahia, que tinha como objetivo implantar a proposta de educação integral em tempo integral, naquele momento um contexto muito complexo em função da logística de acesso e estadia do local, não permaneci por muito tempo, se tratava de um projeto construído entre a Secretaria Estadual da Educação - SEC/BA e a Fundação Odebrecht. Mas, foi possível acompanhar o processo de implantação da proposta. Em seguida, 2008 a 2011, atuei, no âmbito da SEC-BA, na coordenação do Programa Mais Educação, programa federal que visava induzir a política de educação integral em tempo integral. A partir daí, participei ativamente da implantação e implementação do programa no estado da Bahia e em outros estados por meio do contrato de consultora no Ministério da Educação, quando me desliguei da SEC-BA; participei da fundação do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral, do Observatório Nacional de Educação Integral e chego até aqui, elegendo a educação integral enquanto política pública como objeto de pesquisa.

## ANEXO A - QUADRO DE MATRIZ CURRICULAR DE LAGEDO DO TABOCAL – BAHIA

### EDUCAÇÃO INFANTIL:

QUADRO DE MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE E PRÉ ESCOLA ANO DE 2023								
EIXOS ESTRUTURANTES				EDUCAÇÃO INFANTIL - INTEGRAL				
Campos de Experiência	Direitos de Aprendizagem	Saberes e Conhecimentos	CRECHE			PRÉ ESCOLA		
			CARGA HORÁRIA SEMANAL					
			Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo IV	
BASE COMUM	Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações	Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	Linguagens e Expressões Artrísticas	x	x	x	x	x
			Experiências Matemáticas e Cultura Digital	x	x	x	x	x
			Identidade, diversidade, cultura e Sociedade	x	x	x	x	x
			Natureza, Saúde e Educação Socio Emocional	x	x	x	x	x
			Movimento e Cultura Corporal	x	x	x	x	x
<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL:</b> Tempo Integral 7 horas diárias – 35h semanal e 1.400 carga horária anual.			x	x	x	x	x	
OBSERVAÇÃO: Carga Horária – O tempo é compreendido como tempo da vida, em especial, em movimento sem linearidade. A CARGA HORÁRIA ESTIMADA É APENAS UMA REFERÊNCIA ORGANIZACIONAL, LOGO, DE CARÁTER FLEXÍVEL. Será articulado pelo planejamento docente segundo os Direitos e Expectativas de Aprendizagem.								

### ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS:

<b>UNIDADE ESCOLAR:</b>					
<b>ENDEREÇO:</b>				<b>BAIRRO:</b>	
<b>CIDADE:</b>				<b>ESTADO:</b>	
<b>Dias 200</b>	<b>Letivos:</b>	<b>Semanas Letivas: 40</b>	<b>Dias 05</b>	<b>Semanais:</b>	<b>Carga Diária:8h</b> <b>Horária</b>

<b>QUADRO DE MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA</b>												
<b>ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS 1º AO 5º ANO</b>												
<b>ANO DE 2023</b>												
			<b>Aulas Semanais</b>									
<b>Áreas do Conhecimento</b>		<b>Componentes Curriculares</b>	<b>1º</b>	<b>C/H</b>	<b>2º</b>	<b>C/H</b>	<b>3º</b>	<b>C/H</b>	<b>4º</b>	<b>C/H</b>	<b>5º</b>	<b>C/H</b>
<b>BASE COMUM</b>	Linguagens	Língua Portuguesa	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	1	40	1	40
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Matemática	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	Ciências da Natureza	Ciências	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
Ensino Religioso	Ensino Religioso	0	0	0	0	0	0	1	40	1	40	
<b>DIVERSIFICADA</b>	Linguagens	Literatura Infantojuvenil	2	80	2	80	2	80	0	0	0	0
		Língua Inglesa	0	0	0	0	0	0	2	80	2	80
	<b>Carga horária parcial</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>
	<b>Eixos temáticos</b>											
	Acompanhamento Pedagógico, Ciência e Tecnologias	Orientação de Estudos	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
Experiências Matemática e Cultura Digital		4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	

	Arte e Cultura	Expressões Artísticas	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Esporte e Lazer	Atividades Esportivas	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	<b>Carga Horária Integral</b>		<b>12</b>	<b>480</b>								
		<b>37</b>	<b>1480</b>	<b>37</b>	<b>1480</b>	<b>37</b>	<b>1480</b>	<b>37</b>	<b>1480</b>	<b>37</b>	<b>1480</b>	

### ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS:

<b>UNIDADE ESCOLAR:</b>										
<b>ENDEREÇO:</b>						<b>BAIRRO:</b>				
<b>CIDADE:</b>						<b>ESTADO:</b>				
<b>Dias Letivos: 200</b>		<b>Semanas Letivas: 40</b>		<b>Dias Semanais: 05</b>		<b>Carga Horária Diária: 8h</b>				
<b>QUADRO DE MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS 6º AO 9º ANO ANO 2023</b>										
<b>DIAS LETIVOS ANUAIS</b>		<b>200</b>		<b>HORA DE ENTRADA/MATUTINO</b>		<b>7:30</b>				
<b>SEMANAS LETIVAS</b>		<b>40</b>		<b>HORA DE SAÍDA/MATUTINO</b>		<b>11:50</b>				
<b>DIAS SEMANAIS</b>		<b>05</b>		<b>HORA DE ENTRADA/VESPERTINO</b>		<b>13:00</b>				
<b>Nº AULA POR DIA</b>		<b>05</b>		<b>HORA DE SAÍDA/VEPERTINO</b>		<b>17:20</b>				
<b>Aulas Semanais</b>										
<b>Áreas do Conhecimento</b>		<b>Componentes Curriculares</b>	<b>6º</b>	<b>C/H 50min</b>	<b>7º</b>	<b>C/H 50min</b>	<b>8º</b>	<b>C/H 50min</b>	<b>9º</b>	<b>C/H 50min</b>
<b>BASE COMUM</b>	Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
	Matemática	Matemática	5	200	5	200	4	160	4	160
	Ciências da Natureza	Ciências	2	80	2	80	3	120	3	120

	Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	2	80	
		Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	
DIVERSIFICADA	Ciências da Natureza	Direitos Humanos e Meio Ambiente	1	40	1	40	0	0	0	0	
		Ciências Humanas	História e Cultura Afro-brasileira e indígena	0	0	0	0	1	40	1	40
	Redação	Redação	1	40	1	40	1	40	1	40	
	<b>Carga horária parcial</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	
	<b>Eixos Temáticos</b>										
	Acompanhamento Pedagógico, Ciência e Tecnologias	Orientação de Estudos	4	160	4	160	4	160	4	160	
		Natureza, Sociedade, Cultura e Tecnologia.	4	160	4	160	4	160	4	160	
	Arte e Cultura	Expressões Artísticas	2	80	2	80	2	80	2	80	
	Esporte e Lazer	Atividades Esportivas	2	80	2	80	2	80	2	80	
	<b>Carga Horária Integral</b>		<b>12</b>	<b>480</b>	<b>12</b>	<b>480</b>	<b>12</b>	<b>480</b>	<b>12</b>	<b>480</b>	
		<b>37</b>	<b>1.480</b>	<b>37</b>	<b>1.480</b>	<b>37</b>	<b>1.480</b>	<b>37</b>	<b>1.480</b>		

## **ANEXO B – CARTA DE PRINCÍPIOS DO COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**



### **COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA**

#### **Carta de Princípios**

O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada é uma articulação intersetorial de Professores, Representantes das Secretarias de Educação Municipais e Estadual da Bahia, representantes de Universidades, Organizações Não Governamentais - ONGs, representantes de Conselho Estadual de Educação, Promotoria Pública, Conselho Tutelar, UNDIME e representantes de pais e alunos que concorrem para a promoção e consolidação da Educação no Estado da Bahia.

O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada é constituído por um coletivo de professores/as, coordenadores/as interlocutores/as representantes Programa Mais Educação das Secretarias de Educação parceiras: Estadual (SEC-BA) e as municipais de Salvador, Camaçari, Simões Filho, Lauro de Freitas, Santo Amaro, Mata de São João, São Felipe, Amargosa, Juazeiro, Lapão, Madre de Deus, São Francisco do Conde e Feira de Santana e demais municípios que manifestem interesse em compor o mesmo; um representante da UNDIME, Conselho Estadual de Educação, Universidade Estadual da Bahia e Universidade Federal da Bahia e Promotoria Pública, Coordenação Estadual do Programa Bolsa Família. Dirigido por uma Comissão Gestora formada pelos fundadores do Comitê.

A atuação do Comitê está embasada no conceito da educação integral, para construção de uma prática pedagógica e de uma gestão participativa e compromissada que afirme a educação como direito de todos e de cada um, para formação da cidadania. Nessa proposta de educação integral incluem-se convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

O Comitê tem o objetivo de integrar ações, programas e iniciativas que levem

à concretização de políticas públicas de educação integral nas escolas de Educação Básica. O Comitê é, portanto, um espaço de diálogo e de articulação entre os coordenadores/representantes das Secretarias e diversos setores da sociedade para debater e elaborar processos de gestão de políticas públicas educacionais nos territórios. Busca principalmente fomentar a articulação das políticas públicas educacionais e tem caráter consultivo, propositivo, formativo e indutor das políticas de educação integral na Bahia.

A linha de ação desse Comitê se baseia em uma proposta de ação democrática, participativa e descentralizada.

- Educação como prática de desenvolvimento integral do cidadão em sua totalidade física, mental e emocional, na perspectiva da formação emancipatória a partir da concepção *omnilateral*;
- Valorização da individualidade e diversidade cultural e social; do saber e da criatividade individual e coletiva; e da cultura local como potencial educativo;
- Valorização e promoção da escola pública como instituição da comunidade;
- Combate à exclusão motivada pela etnia, gênero, cultura, idade, deficiências, condição econômica, etc.
- Enfatizar o papel da educação na formação de indivíduos autônomos e emancipados, bem como, a importância da escola como parte de um processo de aprendizagem que acontece ao longo de toda a vida;
- São princípios do Comitê ainda o que preconiza o Art. 2º do Decreto 7083/10, que traz os princípios da Educação Integral.

O Comitê se reunirá de dois em dois meses, em sessão ordinária, ou em caráter extraordinário, com 72 horas de antecedência, quando convocado pela Comissão Gestora, pela maioria de seus membros. Os calendários das reuniões do Comitê serão definidos semestralmente.

As reuniões de Comitê serão realizadas nas áreas de abrangência de cada secretaria de educação, com locais previamente informados pela Comissão Gestora, caracterizando o movimento como itinerante.

As secretarias municipais que atualmente (2011) integram o Comitê Baiano em parceria com a Secretaria Estadual de Educação estão organizadas nos seguintes territórios/regiões do estado:

<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>TERRITÓRIO DE IDENTIDADE</b>	<b>DIRECs</b>
Salvador	Região Metropolitana	DIREC 1 A e 1B
Camaçari	Região Metropolitana	DIREC 1B
Simões Filho	Região Metropolitana	DIREC 1B
Lauro de Freitas	Região Metropolitana	DIREC 1B
Santo Amaro	Recôncavo	DIREC - 31
Mata de São João	Região Metropolitana	DIREC 1 B
São Felipe	Recôncavo	DIREC 29
Juazeiro	Sertão do São Francisco	DIREC 15
Amargosa	Vale do Jequiriçá	DIREC 29
Lapão	Irecê	DIREC 21
Madre de Deus	Litoral Norte	DIREC 1B
São Francisco do Conde	Recôncavo	DIREC 31
Feira de Santana	Portal do Sertão	DIREC 02
Livramento de Nossa Senhora	Sertão Produtivo	DIREC 30

Visando promover e fortalecer a relação escola e comunidade, o comitê tem como desafio a ampliação das ações indutoras das políticas de educação integral, valorizando a vida comunitária, educativa e produção de conhecimento. Aprofundar questões conceituais e metodológicas; discutir ações de formação e metas para a organização e consolidação do Comitê; analisar/construir coletivamente propostas com os parceiros e ministrar o repasse de informações emanadas do MEC, através dos consultores, dirigentes e coordenadores, servindo como experiência para a interlocução e discussão entre/com as escolas que participam dos Programas.

O Comitê Baiano de Educação Integral, sinônimo de espaço humano, espaço habitado de Educação Integral, possibilita o reconhecimento e promove a legitimidade do preceito Constitucional de que a educação se faz não apenas na escola e, portanto, tem caráter interinstitucional e intersetorial, inspirando-se também, na Carta das Cidades Educadoras-Declaração de Barcelona/1990.

O Comitê tem como pontos norteadores do seu trabalho as bases legais da

### Educação Integral:

- Constituição Federal de 1988 nos artigos 6º e 205, 206 e 227;
- A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996) nos artigos 34 e 87;
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990) nos artigos 1º, 3º e 53º;
- Lei 10.172/ 2001 – Plano Nacional de Educação - Educação Integral;
- Resolução nº 43 de 11/11/2005;
- Resolução /CD/FNDE nº52 de 25/10 /2004 – Institui o Programa Escola Aberta;
- Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que institui o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação;
- Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - 15/03/2007;
- A Portaria Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007 – Institui o Programa Mais Educação;
- O Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 traz essa discussão, prevendo a implantação progressiva de um regime de Educação Integral.

Salvador 02 de agosto de 2011.

## ANEXO C – REGIMENTO INTERNO DO COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL



### REGIMENTO INTERNO DO COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA

**Art. 1º.** Para o cumprimento do conjunto de diretrizes e princípios previstos nos Estatutos Sociais e demais documentos da entidade, ficam estabelecidos as seguintes regras de organização e funcionamento, aplicáveis ao conjunto dos membros participantes.

**Art. 2º.** O Comitê Territorial de Educação Integral é um órgão de natureza técnica, propositiva, mobilizadora, formativa, consultiva, de apoio de ações e questões inerentes ao desenvolvimento de Políticas de Educação Integral.

**Art. 3º.** Constitui-se em um movimento educacional de Política Territorial de Educação Integral e em um fórum permanente de debate e discussão das questões inerentes à Educação Integral em consonância ao Programa Mais Educação, em toda a sua diversidade

**Art. 4º.** São instâncias consultivas e deliberativas do **Comitê**:

- I. A assembleia geral;
- II. A Comissão Gestora;
- III. As Equipes Temáticas.
- IV. Articuladores.

**Art. 5º.** As Assembleias ou Reuniões ampliadas, também denominadas Encontros, serão coordenadas pela Comissão Gestora.

**Art. 6º.** A Comissão Gestora do Comitê será composta articuladores e equipes temáticas, podendo ser reconduzida a cada ano segundo manifestação de cada membro participantes.

**Art. 7º.** Os trabalhos nos Encontros obedecerão à seguinte ordem:

- I. Aprovação e discussão da Pauta do dia,
- II. As decisões serão tomadas pela maioria simples dos membros presentes, exceto para os casos em que haja previsão diversa nos Estatutos;
- III. Princípios e regras segundo o município que recebe o encontro.

**Art. 8º.** Não haverá eleições, os membros da comissão são voluntários, podem entrar e sair da comissão mediante manifestação pessoal durante a primeira reunião de comissão de cada ano.

**Parágrafo único:** As assembleias, reuniões ampliadas, Encontros ou reuniões de comissão tem o caráter democrático e itinerante.

### **Composição**

**Art. 9º.** O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral/Integrada será composto por professores, coordenadores, secretários de educação, representação das secretarias de educação, ação social, saúde, esporte e cultura: estadual, municipal e federal, representantes da UNDIME\_BA, Universidades, agentes culturais, monitores, representantes de movimentos sócias, ONGs, Conselhos Tutelares, Promotoria e demais representantes da sociedade civil que deseje participar.

§ 1º. O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral/Integrada deverá ter representação de todos os 27 Territórios de Identidade do estado da Bahia.

§ 2º. O número de participantes por município, nas reuniões ou encontro será definida pelo município que sediará os referidos encontros, segundo a disposição e capacidade dos seus espaços, todos os participantes, possuem direito de voto.

**Art. 10º.** A solicitação de novos membros para integrar o Comitê se dará através da apresentação e manifestação pessoal de cada pessoa interessada no debate da Educação Integral.

**Art. 11º.** O Comitê se reunirá bimestralmente em caráter ordinário, com calendário previamente estabelecido no início do ano letivo e aprovado pelos seus membros da Comissão Gestora.

**Art. 12º.** As reuniões ordinárias serão convocadas por meio de convite que será enviado aos seus membros por via eletrônica, com no mínimo 20 dias de antecedência.

§ 1º. O convite de convocação conterà uma proposta de pauta.

§ 2º. A proposta de pauta poderá ser acrescida de novos itens propostos por seus membros ainda durante o processo de preparação da reunião até 15 dias antes.

### **Das Equipes Temáticas**

**Art. 13º** As Coordenadorias temáticas poderão ser criadas por iniciativa de qualquer membro da comissão gestora e terão por objetivo, desenvolver ações e elaborar estudos sobre temas relacionados a Política de Educação Integral.

**Art. 14º.** São atribuições das Equipes Temáticas e dos Articuladores do Comitê em parceria com o município sede da reunião:

- I. Coordenar e gerir os trabalhos do Comitê;
- II. Convocar e presidir as reuniões ordinárias;
- III. Disponibilizar a pauta com antecedência mínima de 15 dias;
- IV. Dar ciência aos membros do Comitê de todas as informações a eles inerentes;
- V. Ser guardião de toda a documentação do Comitê na vigência do mandato;
- VI. Desenvolver análises e argumentos explicativos dos temas eleitos para estudo;

- VII. Representar o Comitê ou se fazer representar, quando solicitado;
- VIII. Encaminhar as propostas do Comitê aos órgãos, instituições e entidades;

### **Dos Membros Participantes**

**Art. 15º.** Os Membros Participantes, além de se submeterem a este regimento deverão ter ciência dos seus direitos em propor alterações e mudanças mediante avaliação da comissão gestora.

### **Dos Objetivos e Atribuições**

**Art. 16º.** São objetivos do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral/Integrada.

- I. Promover a discussão, o debate e o aprofundamento das questões relacionadas à Políticas de Educação Integral.
- II. Realizar estudos e promover o debate sobre a legislação educacional que contempla a Educação Integral.
- III. Apoiar experiências formais e não formais de ensino e aprendizagem ligadas a Educação Integral em consonância ao Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo, Programa Mais Cultura e Programa Saúde na Escola;
- IV. Incentivar e apoiar a criação de Comitês Municipais ou locais de Educação Integral no Estado da Bahia.
- V. Colaborar na formulação de diretrizes municipais, estaduais e federais para a Educação Integral.
- VI. Elaborar e fortalecer propostas de políticas públicas de Educação Integral, em parceria com as prefeituras municipais, universidades, movimentos sociais, conselhos tutelares, organizações governamental e não governamental, associação de pais e outras instituições envolvidas com as questões da educação.
- VII. Articular e organizar com as Secretarias de Educação dos Municípios e Estado, o Seminário Estadual de Educação Integral do Estado da Bahia.
- VIII. Articular informações e orientações junto ao MEC.

### **Disposições gerais**

**Art. 17.** Os casos omissos, controversos e as dúvidas surgidas na aplicação deste Regimento, serão solucionados por deliberação da diretoria, em qualquer de suas reuniões, por maioria dos membros presentes, “ad referendum” da primeira Assembleia Geral subsequente.

**Salvador Bahia, 05 de dezembro, de 2011**

Comissão Gestora

## ANEXO D – CARTA MANIFESTO DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL AO PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA



### CARTA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, PÚBLICA E DEMOCRÁTICA AO PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO CAMILO SANTANA

**Exmos. Sr. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Sr. Ministro da Educação Camilo Santana,**

Recebam primeiramente nossas saudações esperançosas, nossos votos de coragem e de companheirismo nessa jornada coletiva que haveremos de realizar juntos!

Nós, educadores e educadoras, vindos de todas as partes do Brasil, professores (as) e gestores (as), coordenadores (as) pedagógicos, pesquisadores e pesquisadoras, secretários (as) de educação, assessores (as) e especialistas, representantes de movimentos sociais e culturais no campo da Educação, reunidos em **Diadema SP** para a realização do **I Seminário Nacional de Educação Integral**, nos dias **25 e 26 de novembro de 2022**, deliberamos por escrever esta **Carta da Educação Integral, pública e democrática** com base em uma profunda reflexão coletiva sobre o contexto da Educação e da Escola Básica no Brasil na atual conjuntura. Nossa intenção é contribuir com o estabelecimento de prioridades para a Educação brasileira e para a urgente reestruturação da política educacional no país a ser conduzida pelo Governo Lula, liderança que desde sempre representa a concepção da Educação e da Escola pela qual tanto temos lutado: Educação como Direito de todos os brasileiros e brasileiras. Para tanto, escrevemos a muitas mãos e corações a presente Carta.

1. Somos educadores e educadoras, professores (as) professoras, pesquisadores (as) que atuam na promoção e na defesa da **Educação Integral**, como

a mais coerente e radical proposta de transformação estrutural da educação e da escola básica do Brasil. A Educação Integral é o mais importante projeto de construção de uma educação e de uma escola voltada para as grandes maiorias excluídas e marginalizadas de nosso Brasil. O programa de governo iniciado pelo seu governo e

Continuado pela ex-Presidenta Dilma Rousseff, conhecido como **Mais Educação**, ampliou de 17 mil para 63 mil escolas o atendimento em jornadas ampliadas compostas de um conjunto de atividades educacionais e pedagógicas que marcaram estruturalmente a mudança da qualidade social e da identidade política de nossas escolas, efetivando a política da educação integral. O programa de governo **Mais Educação**, ao qual orgulhamo-nos de integrar, gerou um conjunto de práticas escolares diversificadas, de sucesso pedagógico, institucional, educacional e cultural, em todos os estados do Brasil, nesses últimos anos, constituindo territórios de Educação Integral, que resistiram bravamente a todas as investidas autoritárias, desmandos e injustiças recentemente vividas.

2. Para nossa visão de mundo e de sociedade a **Educação Integral** é um processo pleno de formação humana. A Educação Integral que defendemos fundamenta-se na concepção de pessoa humana, dotada de dignidade e liberdade, reconhecida como sujeito de direitos e compreendida em sua totalidade, identidade e diversidade. Para nós a educação integral é a formação para a vida, pois a vida e cada pessoa humana são integrais e a educação que acreditamos fundamenta-se nessa premissa antropológica inalienável. Educação Integral não se reduz a ampliação de jornada nem se esgota em preparar estritamente para o trabalho. Trata-se de uma concepção de educação como prática social transgeracional, como direito social e subjetivo, dever do Estado e de todas as instituições sociais.

3. Defendemos que a Educação Integral deva ser um dos fundamentos estruturantes das políticas públicas de Educação a serem retomadas para efetivar o direito à educação a todos (as) nos anos que ainda desafiam a década que vivemos (2023- 2030). Temos consciência histórica que significativos avanços e, conseqüentemente, projetos educacionais que estavam em curso no Brasil foram destruídos, desmontados e abandonados desde 2016, comprometendo as políticas públicas e os projetos de justiça educacional e curricular daquela década até nossos dias. É urgente que tenhamos essa clareza, de modo a não retroceder ainda mais, mas do contrário retomar as metas e as políticas amiúde produzidas por amplas

conferências nacionais, por atos legais de ampliação dos direitos educacionais, do Plano Nacional de Educação (lei 13.005/2014), que sintetiza todas as demais lutas e demandas a serem implementadas. O Plano Nacional de Educação, ainda vigente, e a Educação Integral, são os trilhos pelos quais as políticas educacionais devem ser reconstruídas de 2023 em diante, de modo a consolidar uma sociedade que tenha no seu centro a dignidade da pessoa humana, prevista na Constituição Cidadã de 1988 e sonhada por tantos e tantos que nos antecederam.

4. A Educação Integral que propomos busca superar o perverso dualismo que marca a trajetória da organização escolar brasileira: uma escola para as camadas médias e altas e outra escola para as camadas populares e marginalizadas. Para uma classe a educação como projeto cultural, para a outra a educação como adestramento para o mundo do trabalho. Temos o dever de romper com esse dualismo histórico e excludente, determinante para a manutenção do abismo social que nos caracteriza como sociedade. Queremos construir, a partir de muitas experiências exitosas por todo país, uma escola de educação integral com dia letivo completo para todos e todas as crianças, adolescentes e jovens, como preconizou Anísio Teixeira ainda na primeira metade do século XX. Uma escola como território de vida, de apropriação de conhecimentos, em sua amplitude, de vivências éticas, estéticas e políticas de identidade e de dignidade. As transformações no mundo do trabalho e o impacto das tecnologias, notadamente no campo da Educação, os patentes processos de concentração de riquezas e as mudanças implicadas na concepção da natureza do Estado, as mudanças ambientais e a situação climática do mundo todo, exigem cada vez mais a mobilização de conhecimentos complexos - inter, multi e transdisciplinares -, capazes de apontar alternativas, em dimensão local e regional e em horizontes planetários, para o enfrentamento e exclusão da miséria, para a radical diminuição das desigualdades econômicas e sociais, para a responsabilização coletiva das práticas ambientais sustentáveis e a participação plena das amplas majorias na esfera política, de modo a fortalecer organicamente a democracia. A Educação escolar, nesse contexto, deve ser pensada como processo integral, envolvendo diferentes dimensões subjetivas e sociais, voltada para a formação de cidadãos e cidadãs que possam lidar com tais desafios de nosso tempo, envolvendo a ciência, a filosofia, a arte, a tecnologia, o esporte, as experiências com o mundo do trabalho e com a formação profissional, integrando experiências culturais e sociais, transformando a Escola em

território de humanização de seus sujeitos e democratização de suas vivências e diversidades. Como experiência fundamental para a vida em sociedade, a educação básica – da educação infantil ao ensino médio – precisa ser universalizada e concretizada como experiência democrática. **Essa é a base efetiva e duradoura das democracias, tarefa nunca plenamente cumprida no Brasil.**

5. Defendemos a Educação Integral como concepção orientadora do Currículo da Educação Básica, como base conceitual das políticas de Avaliação e de Formação de Professores, como princípio para as práticas de Inclusão e de sustentabilidade. Afirmamos a importância da avaliação como processo contínuo, cotidiano, de caráter diagnóstico e processual, apropriado pelos professores e professoras, para permanente qualificação de seu trabalho. Nos preocupamos com a tendência, cada vez mais arraigada nas políticas educacionais, centradas no avaliativismo em larga escala e ranqueamento de escolas, reduzidas a índices que pouco dizem do conjunto de suas práticas e condições de trabalho e de seu entorno social e econômico. Como escreveu Paulo Freire em 1959, *uma educação formadora de hábitos de vida e de trabalho e não de treinamento para passar em exames*. A Avaliação que nos inspira é formada pelo Direito a estar na Escola e pelo Direito a aprender na Escola, a partir do protagonismo das culturas infantis e juvenis, tomadas como dimensões equitativas e igualitárias. Educar para a vida, respeitando as identidades locais e regionais, afirmando a ciência como fundamento curricular, integrando e valorizando as artes, os esportes, as práticas culturais, os saberes dos povos originários, a consciência ambiental, a cultura antirracista e outros pressupostos para o *pleno desenvolvimento da pessoa*, definida como objetivo primeiro da educação nacional pela nossa Constituição. Trata-se, pelo exposto, de impulsionar a construção de um Sistema Nacional de Avaliação que combine avaliação interna e externa às unidades educacionais de maneira a fortalecer sua capacidade, nos marcos de sua autonomia, de conceber e desenvolver o Projeto Político Pedagógico.

6. A construção do **Currículo de Educação Integral** deve ser feita em movimentos e processos que considerem a autonomia e a identidade das escolas, a partir das culturas locais e regionais, priorizando os processos participativos de todos os segmentos envolvidos na prática social educacional e escolar. A experiência histórica construída desde as Escolas-Parque, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), pelos Ginásios Vocacionais, pelos CEUS, e por políticas

municipais que marcaram o período da redemocratização pós-Constituição de 1988, como a Escola Cidadã de Porto Alegre, a Escola Candanga de Brasília, a Escola Plural e Integrada de Belo Horizonte, a Escola Viva de Campinas, a Escola Cabana de Belém do Pará, entre outras, bem como a experiência pregressa e atual das cidades de Diadema/SP, Contagem/MG e São Leopoldo/RS com o Programa Mais Educação, aponta caminhos e processos vividos e seguros para a ampliação e reorganização do currículo escolar. A concepção de currículo, dissociada destas experiências históricas, interrompidas pelas discontinuidades políticas e administrativas, que infelizmente marcam profundamente a educação brasileira, desperdiça aprendizados feitos, durante décadas, por educadores comprometidos com a Democracia e com a construção de uma sociedade justa. O currículo é muito mais que uma lista de competências e conteúdos, embora implique sempre definições de objetivos educacionais e campos do conhecimento. Tais definições devem implicar e comprometer a comunidade das escolas, respeitar e estimular o conhecimento docente, valorizando o saber construído nas nossas Universidades, superando protocolos que dissociam o planejamento das atividades escolares e sua execução operacional, reduzida a descritores, metas e objetivos generalistas, que reduzem a escola a lógica do mercado. A educação pública não é um negócio ou um nicho mercadológico, mas o eixo estrutural de todas as políticas públicas, se pensamos na construção de uma nação livre e soberana. Afirmamos, nesta perspectiva, um currículo concebido como um percurso que inclui a totalidade das práticas, experiências, vivências e acontecimentos que marcam a dinâmica escolar, com a participação integrada de todas as esferas que nela convivem, como território de vida e de existência social, com ênfase no papel dos profissionais da educação.

7. Neste amplo horizonte, a formação de professores é um dos componentes basilares para a construção social de uma escola de Educação Integral. Os professores (as) são os mediadores do processo de construção do conhecimento e das práticas e vivências humanizadoras efetivadas nas escolas. Retomar a geração de uma qualidade social do trabalho dos professores, com a efetiva qualificação de suas condições de atuação, com a valorização de sua autoria e participação institucional, curricular e pedagógica, com a valorização salarial e profissional através de carreiras dignas, a garantia da liberdade de cátedra e de ação educacional, são as coordenadas da Educação Integral que defendemos e que podem, efetivamente,

elevar o nível de qualidade da educação nacional. Não há Educação Integral sem a plena valorização dos educadores, professores e gestores da Educação Básica. A Autonomia, assegurada na LDBEN, em todas as suas dimensões, deve ser o fundamento das práticas de Planejamento e de Gestão Democrática da Escola de Educação Integral em jornada de dia letivo completo. Vale registrar a importância do trabalho coletivo dos educadores, a ser previsto nas jornadas de trabalho, no que se refere à gestão da proposta pedagógica, a partir de dinâmicas pautadas pela sistematicidade, continuidade e registro das atividades. A participação dos estudantes, em cada nível e grau, nos espaços coletivos e colegiados, a compreensão do território como espaço comum deve ser a medida da atuação de todos os sujeitos envolvidos nesse mesmo território, congregando pais, alunos e alunas, servidores e servidoras, equipe administrativa, gestores (as) e professores (as), na direção de construir a Escola como espaço de formação humana plena, portanto de educação integral, marcada pela rica diversidade que nos constitui como país.

8. Lutamos pela Educação Integral e Inclusiva, que promova a integração de todas as pessoas com deficiências, oriundas e atuantes em todos os espaços sociais, das pessoas privadas de liberdade, da população LGBTQIA+, da EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), das populações indígenas e quilombolas, no direito a estar na Escola e no direito de aprender na Escola. Trata-se de prioridade ética e política com a produção de um referencial pedagógico antirracista e criador de padrões de reparação à comunidade indígena, negra, preta e parda do Brasil, de modo a buscar combater todas as perversas formas de preconceito e discriminação que tem pesado sobre tais segmentos e seus sujeitos, seja historicamente, seja nos episódios macabros dos tempos atuais. A Educação Integral igualitária, antirracista e humanizadora, marca a escola como espaço de novas aprendizagens culturais, éticas e políticas e não pode ser consolidada através de determinações verticais e homogeneizadoras.

9. É urgente a retomada da ampliação da oferta de vagas e a ampliação da jornada educacional da **Educação Infantil**, primeira etapa da Educação Básica, e do **Ensino Fundamental**, como prioridade para o acolhimento e crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade. Assistimos, desde 2016, a um esvaziamento de investimentos nessas etapas de educação, ficando quase que a cargo dos municípios, diversos entre si quanto à capacidade de arrecadação e financiamento desse direito

inalienável. As políticas de Educação Infantil, pensadas a partir das criteriosas diretrizes curriculares formuladas democraticamente nos governos de V.S e de Dilma Rousseff necessitam ser retomadas, atualizadas e implementadas, de modo a gerar a paulatina universalização do acesso e a sensível e relevante qualidade social da permanência na Escola. Além disso, crianças e adolescentes do **Ensino Fundamental** devem ser prioridade para as políticas de ampliação de jornada, como condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades, a garantia de trajetórias de sucesso escolar e a superação dos desafios impostos pela pandemia.

10. Trata-se de tarefa igualmente premente a revisão dos atuais modelos de proposição de Educação Integral para o **Ensino Médio**, no contexto das mudanças efetivadas pela reforma de 2017. Reduzida a educação integral a ampliação do tempo diário na escola, as políticas educacionais e curriculares que levam esse nome estão na contramão do que acreditamos e propomos. Criteriosas pesquisas atuais mostram que os modelos de escolas de ensino integral de nível médio, e São Paulo é um patente exemplo, acabam por promover uma perversa seleção social, atendendo jovens em melhores condições econômicas, constituindo “ilhas de excelência” que aprofundam as desigualdades estruturais ao invés de enfrentá-las, compromisso estrutural da Educação Integral. Há projetos em que, para a produção de 100 vagas na Escola de tempo Integral de nível médio, em São Paulo, foram fechadas 500 vagas de nível médio local e regional, em escolas secundárias. Não é esse o modelo de Educação Integral que propomos, ao contrário, temos convicção de sua premente necessidade de cessação. As experiências do ensino médio integrado, inovador, por alternância, politécnico, desenvolvidas em escolas de ensino médio federais e estaduais, constituem referências exitosas, que não podem ser ignoradas, para a retomada das mudanças necessárias nesta etapa da educação básica, a partir do que foi proposto no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, firmado entre a união e os estados da federação em 2012 e abortado desde a ruptura de 2016. Trata-se, igualmente, de recuperar, na perspectiva da educação integral, a preciosa concepção de educação básica – da educação infantil ao ensino médio, prevista na LDBEN, sob a determinação do princípio constitucional da *igualdade de condições de acesso e permanência na escola*.

11. A concepção de Educação Integral que propomos deve ser igualmente a base de integração das políticas educacionais às demais políticas sociais. Para

efetivar o direito à educação em um país com grande parte de sua população submetida a histórica desigualdade social - agravada no período distópico vivido nos últimos anos - imersa na pobreza, na miséria, na insegurança alimentar e demais violações de todos os direitos básicos, a **intersectorialidade** é a estratégia governamental que permite o acesso ao conjunto de serviços públicos integrados entre si e a partir das demandas de cada território. Esta matriz deve estar no fundamento de todas as políticas educacionais, notadamente na concepção e gestão da Educação Integral, democrática e humanizadora, que propugnamos e foi desencadeada a partir da implementação do Programa Mais Educação, entre 2007 e 2016, quando ações do Ministério de Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde, da Cultura, dos Esportes e outros convergiram para construir respostas efetivas para garantir acesso, permanência e aprendizagens nos territórios historicamente destituídos de direitos. Resolver os graves problemas de não aprendizagem no âmbito interno da escola e das salas de aula, implica estratégias e concepções pedagógicas diferentes das historicamente praticadas em nossas escolas que, infelizmente, promoveram e promovem o fracasso escolar como processo natural de seleção entre aptos e não aptos, causando feridas profundas no seio da sociedade brasileira. Implica, igualmente, a integração de políticas públicas articuladas, que enfrentem, no âmbito das especificidades de cada território brasileiro, no campo e na cidade, as situações extremamente adversas em que vivem milhões de crianças e jovens.

12. Entendemos que é necessário denunciar a insuficiência das atuais políticas neoliberais que pautam muitas das narrativas e das esferas de representação social e educacional da grande mídia e de setores do empresariado brasileiro no campo da Educação. Propomos a retomada da concepção de Educação como **Direito** que efetive uma escola de educação integral para todos, todas e todes, composta de Conhecimentos, em sua totalidade, de Arte e de Cultura, de Esportes e de respeito aos movimentos populares, na direção da autonomia política e crítica.

13. Entendemos a necessidade de superar, como estado e sociedade, os mecanismos de opressão, patrulhamento e perseguição que perduraram na conjuntura autoritária e despótica dos últimos tempos, de modo a: revogar a EC 95/2016, a chamada “PEC da Morte”, retomando os investimentos públicos - única forma de promover a justiça social e a dignidade dos marginalizados, a reafirmar recursos do FUNDEB para Educação Básica universal e com qualidade social, a

suspender as escolas cívico-militares e da mordaza, a educação domiciliar, desvios institucionais incabíveis numa democracia, e os incomensuráveis desmandos perpetrados contra professores (as), diretores (as) e reitores (as) nesses anos de desvario e de desumanização. Propomos igualmente a revogação da Reforma do Ensino Médio, que destruiu a concepção de educação básica - aprofundando o caráter dual da educação brasileira e a retomada de políticas e ações indutoras do governo federal, que marcaram os últimos anos de afirmação do estadodemocrático e de direito, como o Pró-Infância, o Programa Mais Educação, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, entre tantos outros. A Educação Integral em escolas de dia letivo completo e currículo integral - defendida desde Anísio Teixeira e com a qual sonhamos é a materialização do direito humano inalienável, que é Educar e Humanizar-se, no convívio com o mundo e com as demais pessoas, diversas e iguais, condição para a consolidação de sociedades livres e democráticas.

14. Propomos, por fim, que Educação Integral torne-se a principal articuladora da relação entre Educação Básica e Superior, por meio da Curricularização da Extensão, prevista em nosso Plano Nacional de Educação de 2014 e que já será implantada em 2023. A partir desta estratégia, será possível termos estudantes e professores da Educação Superior envolvidos em projetos de extensão articulados com os projetos pedagógicos das escolas em todo o país, criando uma dinâmica de fortalecimento das aprendizagens em todos os campos do saber, estimulando a entrada dos egressos do ensino médio nas Universidades e Faculdades, diminuindo a evasão escolar e, em última instância, constituindo uma perspectiva de futuro aos nossos jovens. Essa sinergia entre Educação Básica e Superior também será essencial para uma mudança cultural e social nas comunidades, potencializando uma nova sociabilidade e outros vínculos sociais que superem a situação de violência e exclusão a que muitos territórios estão expostos, vulnerabilizando as condições de vida de nossas crianças e jovens.

Esperamos que estas ideias construídas de forma coletiva possam contribuir para que o Governo Lula seja novamente um governo marcado pela retomada intransigente da agenda de direitos no Brasil.

Celebramos vossa liderança e nos colocamos a disposição para fazermos juntos do direito à Educação uma **prioridade inegociável** e **imprescindível** para que nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos possam viver e desenvolver-se com

dignidade em nosso país.

Janeiro de 2023, no limiar de um novo tempo para o Brasil.

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

ABREMC – Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários  
AJD – Associação Juízes Para a Democracia

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
Associação Brasileira de Currículo

Associação Cidade Escola Aprendiz Associação Janusz Korczak Brasil AVANTE –  
Educação e Mobilização Social Centro de Educação/UFRN

Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CE/UFRN)  
Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação Comitê de Educação  
Integral do Rio Grande do Norte

Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada Comitê Territorial de  
Educação Integral do RN

Comitê Territorial do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba de Educação Integral e Cidade  
Educadora

Conexão Felipe Camarão - Associação Terramar CR - Centro de Referências em  
Educação Integral CUT – Central Única dos Trabalhadores

FDE - Fórum Distrital de Educação

FEEPB - Fórum Estadual de Educação da Paraíba

FEICE - Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora – SP Fórum  
Estadual de Educação da Bahia

Fórum Estadual de Educação de Goiás

Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro - FEERJ Fórum Estadual de  
Educação do Rio Grande do Norte Fórum Estadual Popular da Educação do Espírito  
Santo GEPEJUC/PUCSP

Gepepf/UFRN/CERES

GESTEIAM – Gestão, Território e Educação Integral na Amazônia

GP LACE - PUC-SP - Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar  
GPEI PUC/SP - Grupo de Pesquisa em Educação Integral

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN)

Grupo de Pesquisa “Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPQ)

Grupo THESE- Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz)

Grupos de Pesquisa em Currículo (ITINERA) e Ed. Integral (GEEI.SC \_ UFSC) ICED-UFPA

INPPDH – Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos  
Instituto ETNO - Ecoresponsabilidade Intercultural do Povos - Serra Grande - BA

Instituto Federal Farroupilha (IFFar)/Santa Maria -RS  
Instituto Mureru Eco Amazônia-IMEA

Leitura +Neurociências na Educação Integral/UFRN

Observatório Nacional de Educação Integral – Universidade Federal da Bahia/UFBA  
PAIDEIA FE/UNICAMP Grupo de Estudos e Pesquisas.

Prefeitura de Diadema/Secretaria Municipal de Educação de Diadema  
Prefeitura de Mauá - SP

Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores da Universidade Federal do Ceará

PROIFES - Federação – Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

REDHUMANI - Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que educam

Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas - BA

TEIA UFMG – Territórios, Educação Integral e Cidadania da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP