

O COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MUNICÍPIOS DA BAHIA - À LUZ DAS PEDAGOGIAS CONTRA HEGEMÔNICAS

HIGRO SOUZA SILVA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

ENNA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

QUEZIANE MARTINS DA CRUZ

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Resumo

O presente estudo se apresenta como um relevante debate sobre a atuação do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada na construção de propostas de Educação Integral em Tempo Integral em municípios baianos com vistas à emancipação humana como materialização da educação pública, gratuita e de qualidade, que verse pela lógica da criticidade. Pois, só dessa forma será possível que os sujeitos se libertem da exploração que, historicamente, sustenta o modo de produção capitalista existencial. Para viabilizar o delineamento de uma reflexão ampla e contextualizada, trouxemos um referencial teórico dividido em tópicos como “Das vivências históricas aos contextos atuais”, Contexto histórico da Educação Integral no Brasil e os conceitos hegemônicos”, “Políticas de Educação Integral no Brasil e a relação com os Fundamentos da Escola do Trabalho” e “O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada em defesa de uma concepção emancipatória”. O enfoque bibliográfico será fundamentado em autores que trilham na perspectiva da Educação Integral como Cavaliere (2010); Teixeira (1994); Gadotti (2009); Moll (2013) e outros. No embasamento crítico trouxemos autores como Kosik (1976); Saviani (2018); Caldart (2011); Pistrak (1981); Taffarel (2024); Santos (2019), entre outros. Como resultado das análises, o estudo assegura que é de extrema importância a ampliação e intensificação do debate sobre esta temática para que as propostas e políticas desenvolvidas com esta finalidade estejam de acordo com a lógica da Educação Integral em Tempo Integral e não só com a ampliação da jornada escolar.

Palavras-chave: educação integral. comitê territorial baiano de educação integral integrada. formação humana.

Abstract

The present study presents itself as a relevant debate on the performance of the Bahian Territorial Committee for Integrated Comprehensive Education in the implementation of proposals for Full-Time Comprehensive Education in municipalities in Bahia with a view to human emancipation as a materialization of free, quality public education, which see through the logic of criticality. Because, only in this way will it be possible for subjects to free themselves from the exploitation that, historically, sustains the existential capitalist mode of production. To enable the outlining of a broad and contextualized reflection, we brought a theoretical framework divided into topics such as “From historical experiences to current contexts”, Historical context of Integral Education in Brazil and hegemonic concepts”, “Integral Education Policies in Brazil and the relationship with the Fundamentals of the School of Work” and “The Bahian Territorial Committee for Integrated Comprehensive Education in defense of an emancipatory conception”. The bibliographical focus will be based on authors who follow the perspective of Integral Education such as Cavaliere (2010); Teixeira (1994); Gadotti (2009); Moll (2013) and others. In the critical basis we brought authors such as Kosik (1976); Saviani (2018) Caldart (2011); Pistrak (1981); Taffarel (2024); Santos (2019), among others. As a result of the analyses, the study ensures that it is extremely important to expand and intensify the debate on this topic so that the proposals and policies developed for this purpose are in accordance with the logic of Full-Time Comprehensive Education and not just with the expansion of the school day.

Keywords: integral education. Bahian territorial committee for integrated integral education. human formation.

INTRODUÇÃO

A temática das Políticas Públicas Educacionais, sobretudo no que se refere à Educação Integral em Tempo Integral no Brasil tem se tornado uma pauta latente em encontros formativos, palestras, debates, congressos, bem como nas ações desenvolvidas nas redes e sistemas de ensino ao longo dos últimos anos.

Podemos assegurar que tais abordagens fazem parte do contexto histórico do nosso país, tendo seu embasamento teórico em meados das décadas de 20 e 30 a partir das ideias de Anísio Teixeira, juntamente com outros idealistas, mas é através da Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 que institui o então Programa Mais Educação¹, que a temática acerca da Educação Integral em Tempo Integral se fortaleceu e tem crescido, de forma mais específica na atualidade através da Lei n.º 14.640 de 31 de julho de 2023 que cria o Programa Escola em Tempo Integral no Brasil

Com base nas legislações instituídas no país, sobretudo no contexto da ampliação da jornada escolar, a partir de 2007, nascem as orientações para a criação dos Comitês de Educação Integral com o objetivo contribuir com a implementação das ações vinculadas ao então Programa Mais Educação e com a efetivação das políticas de Educação Integral em Tempo Integral.

O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada foi criado em 2011, sendo organizado por meio de Regimento Interno e Carta de Princípios, que direcionam as ações e linha de trabalho deste coletivo trazendo em seus objetivos a constituição de espaços para o fortalecimento da democracia na perspectiva da defesa da Educação Integral em Tempo Integral.

Neste contexto, vale ressaltar que o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada foi palco de grandes e ricas discussões que serviram como ação inspiradora, incentivadora e orientadora aos diversos municípios da Bahia frente às ações de implementação das políticas locais de Educação Integral em Tempo Integral tendo como perspectiva a luta por uma educação pública, laica e de qualidade que reafirme os direitos dos

¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas que visava fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 03 fev 2024.

sujeitos que foram/são renegados ao longo da história deste país.

DAS VIVÊNCIAS HISTÓRICAS AOS CONTEXTOS ATUAIS

As experiências profissionais adquiridas no campo das políticas públicas com ênfase na Educação Integral em Tempo Integral assumidas por mim a partir do ano de 2013 através da coordenação então Programa Mais Educação no município de Itapetinga, a participação ativa no Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/CNPq (UESB) foram fundamentais para suscitar questionamentos acerca da repercussão do desenvolvimento da Política de Educação Integral no país, de forma mais efetiva em municípios da Bahia.

Destacamos também que as ricas experiências em pesquisas, leituras e estudos proporcionados pelo GEPEMDECC/CNPq (UESB) e a atuação como coordenador territorial no Programa de Formação para professores da Educação do Campo (FORMACAMPO) que, além de ampliar o conhecimento, contribuíram significativamente para a compreensão das realidades vivenciadas em Escolas do Campo foram capazes de inspirar e possibilitar a minha inserção no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB) com a pesquisa intitulada “Desdobramentos da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo do município de Andaraí-BA”, tendo a conclusão e defesa desta pesquisa em 18 de dezembro de 2023.

Tais vivências, bem como o percurso de estudos e pesquisas sinalizados anteriormente despertaram o interesse em ampliar o debate a cerca da temática em questão, pois percebe-se que nos dias atuais tem aumentado significativamente o quantitativo de municípios que aderem às propostas de ampliação da jornada escolar nas redes e sistemas de ensino.

No entanto, evidencia-se que são muitas as dúvidas, questionamentos e, por que não dizer, pontos de divergências e contradições em relação ao desenvolvimento das diversas propostas de implementação da política de Educação Integral em Tempo Integral que estão sendo desenvolvidas nas unidades escolares.

Apontamos que tal contexto pode estar imbricado em fatores que exijam estudo e atenção como, por exemplo, o grande número de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, assim como boa parte da população que ainda desconhecem as concepções e conceitos do que, de fato seja a Educação Integral em Tempo Integral e as estratégias de

desenvolvimento de tal proposta.

Vale pontuar que tal adesão, em massa, que vem sendo realizada pelos municípios, sobretudo após a criação do Programa Escola em Tempo Integral, tem se destacado pelo altíssimo volume de recursos financeiros disponibilizados pelo Governo Federal aos estados e municípios para que estes façam suas implementações através de investimento em áreas como estruturas físicas das unidades escolares, aquisição de materiais, contratação de pessoal e outras ações.

Entretanto se faz necessário desenvolver estudos e pesquisas que levem em conta alguns aspectos como: as condições em que tais implementações estão sendo realizadas, como estas propostas têm se efetivado, em qual concepção as redes e sistemas estão embasando suas propostas, dentre outros.

Nesse contexto, Santos (2024) assevera que:

A Educação Integral concebe a formação e o 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. Neste sentido, a Educação Integral representa, ainda que não exclusivamente, uma proposta educacional concreta de enfrentamento das históricas desigualdades e injustiças sociais promovidas por meio da negação do direito a uma educação com qualidade sociocultural; refere-se ao direito de acessar e produzir conhecimentos elaborados; versa pela ampliação de oportunidades, tempos e espaços educativos; reflete no desenvolvimento de uma educação emancipatória (Santos, 2024, p.10).

1008

Partindo da reflexão apontada pela autora, fica explícito que é de suma importância que os diálogos e debates desenvolvidos nas redes e sistemas de ensino versem pela lógica da implementação de propostas de políticas de Educação Integral em Tempo Integral ancoradas na concepção da formação omnilateral e numa perspectiva que contemple todas as dimensões dos sujeitos contribuindo assim para formação humana.

Nesta mesma direção, asseguramos que urge a necessidade de se discutir as abordagens apresentadas neste estudo, trazendo autores e ideias que dialoguem com uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral pautada na criticidade e na emancipação dos sujeitos, capazes de romper com as estruturas curriculares impostas pelo capitalismo neoliberal infiltrado nas estruturas do Estado, com o objetivo de assolar e precarizar a educação pública brasileira, para justificar a atuação e interferência do mercado e das grandes fundações no processo educacional do país.

À vista disso, rechaçamos veementemente propostas de ampliação de jornada escolar, sem a participação ativa da comunidade escolar em sua construção, sem a escuta e

acolhimento dos anseios dos sujeitos da unidade escolar e que utilizem unicamente propostas de realização de atividades no contra turno para garantir a jornada mínima de 7 horas diárias ou 35 horas semanais, como cumprimento da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia de atuação e manutenção do neoliberalismo no processo educacional brasileiro, de forma a descaracterizar e inviabilizar a real concepção de Educação Integral em Tempo Integral a ser desenvolvida nas unidades escolares de todo o país.

Destarte, reafirma-se a luta por propostas de ampliação de jornada escolar capazes de contrapor-se às realidades postas, que possibilitem aos sujeitos a superação das desigualdades, das injustiças e das determinações impostas pela classe dominante, chegando assim à transformação da sociedade.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E OS CONCEITOS HEGEMÔNICOS

As discussões sobre Educação Integral no Brasil já eram marcantes desde o início do século XX. Mas é nas décadas de 1920 e 1930 que essa temática se torna mais incisiva na educação brasileira, a partir do movimento dos integralistas e do grupo pertencente aos ideais escolanovistas.

Os integralistas pautavam-se em uma visão de Educação Integral conservadora baseada na Ação Integradora Brasileira (AIB), fundada em 1932.

De acordo com Cavaliere (2010), a AIB foi

[...] criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (Cavaliere, 2010, p. 249, grifos da autora).

A AIB tinha a ideia de uma educação integral vinculada em uma ação doutrinária para o homem integral que visava o Estado Integral se firmando nos princípios da família, da religião e do Estado. Nesse sentido evidencia-se uma concepção de educação integral voltada para a formação de sujeitos que pudessem atender as exigências do próprio movimento integralista com o objetivo de instaurar um Estado Integral onde as ações doutrinárias

pu dessem ser institucionalizadas e impostas de maneira verticalizada.

O movimento escolanovista, baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friedrich Fröbel, motivado pela rapidez das transformações sociais, políticas e econômicas da época, assim como suas consequências, defendia a ideia de uma educação integral libertadora que pudesse contrapor o modelo elitista de educação que vigorava no país naquele momento. Tendo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e a poeta Cecília Meireles como integrantes dos 26 defensores desse movimento no país, pode se dizer que haviam alguns aspectos que norteavam os ideais escolanovistas sendo estes: atenção à individualidade e particularidade do sujeito; preparação do sujeito para viver em um mundo dinâmico e em constante transformação; garantir a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade através da escola; integração da aprendizagem escolar com as experiências da vida dos sujeitos e a proposta de escola como posto de assistência social.

Em 1932, os defensores do escolanovismo conhecidos por Pioneiros da Educação Nova – um grupo de 26 intelectuais – publicaram um documento chamado Manifesto dos Pioneiros que trazia os princípios norteadores do escolanovismo como, por exemplo, a reforma do sistema educacional brasileiro que permitisse que a escola brasileira fosse totalmente pública, gratuita e de qualidade, uma escola mista, laica, que garantisse a igualdade de oportunidades e que acabasse com os privilégios estabelecidos pelo sistema vigente naquele período.

Assim, vale destacar o pensamento de Ghiraldelli Jr. sobre o Manifesto quando diz que “apesar de representar tendências diversas de pensamento [...], compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (Ghiraldelli Jr., 2015, p. 51).

Nesse sentido, é possível corroborar com o autor de forma contundente, pois o documento traz uma abordagem detalhada da situação da educação brasileira externalizando os graves problemas de caráter pedagógico até o aspecto gerencial e político.

Anísio Teixeira usou quatro importantes aspectos para reafirmar a necessidade de transformação da escola:

- a) diante das transformações aceleradas da sociedade, se coloca para a escola funções que antes eram da família e da própria sociedade como um todo, necessitando, dessa forma, que a escola “amplie suas responsabilidades”; b) assumindo a democracia como novo critério social, torna-se essencial uma formação dos indivíduos para que possam atuar de forma ativa na vida coletiva, ou seja, uma educação para a cidadania; c) a ciência se tornando parâmetro também para educação é preciso que haja inovação nos métodos e nos materiais a partir do princípio científico; d) a ideia de que a educação não deve ser uma preparação para

avida, mas a própria vida em movimento (Teixeira, 1994, p. 151).

Com base nos pontos apresentados por Teixeira como primordiais para uma profunda mudança no processo educacional do país ainda no século XX, evidencia-se o resistente papel do Manifesto em face ao contexto de educação elitista vivenciada no país naquele período.

Desde então, os debates em torno dessa temática no Brasil ganham força e continuam sendo uma crítica ao modelo educacional adotado pela elite brasileira se apresentando como uma alternativa de mudança ao cenário de exclusão posto na sociedade.

Pensar na concepção de educação integral não se deve confundir somente com a escola de carga horária com tempo ampliado, pois para Gadotti (2009) “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

É nesse contexto de formação integral do sujeito que surge a proposta de ampliação da jornada escolar no país, defendida e ratificada por Teixeira ao dizer que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. 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 (1994, p. 63).

1011

Aqui fica clara a ideia de que uma escola que atenda os estudantes em um período maior que quatro horas, e que nesse período seja ofertado, não mais do mesmo que já é ofertado na modalidade regular com a carga horária de quatro horas, é possível pensar em mais oportunidades, seja na cidade ou no campo a formação de hábitos de vida real, como afirma o autor, possibilitará que o sujeito contextualize e sistematize os aspectos e vivências do seu dia a dia, voltados para a sua realidade.

Pensar em uma escola que desenvolva sua proposta na perspectiva da Educação em Tempo Integral é entender que:

1-A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. 2- Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3- Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (Pistrak, 1981, p. 75-6).

A partir das abordagens apresentadas até aqui, evidencia-se um diálogo entre as ideias apresentadas por Teixeira (1994), que trazem a necessidade de mudança no modelo educacional brasileiro almejando a ampliação da jornada escolar para ampliar também as oportunidades de aprendizagem com as ideias de Pistrak que traz o pensamento de sujeitos autônomos capazes de relacionar a escola com a realidade a fim de solucionar problemas.

Esse percurso configurou-se pela busca incessante de uma escola pública de qualidade e de acesso a todos, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões (Moll, 2013).

Neste sentido, faz-se necessário compreender que a Educação Integral perpassa pela lógica de garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas intelectuais, emocionais, físicas, sociais e culturais, e que a ampliação do tempo de permanência na escola surge como ferramenta e estratégia para garantir esses direitos. Contudo, ao olhar para um currículo que atenda a perspectiva de mais tempo na escola, é importante versar pela ótica da educação integral dos sujeitos em sua integralidade e omnilateralidade, pautada na educação omnilateral, seguindo o que apresenta Frigotto e Ciavatta (2012):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (2012, p. 265).

1012

Ao analisar o conceito de omnilateralidade apresentado pelos autores, evidencia-se nesta proposta o compromisso com o desenvolvimento pleno do sujeito tendo em vista a sua integralidade, ou seja, uma educação que dialogue e leve em conta todas as dimensões do ser humano. Pode-se dizer que isto significa observar os aspectos sócio-históricos e os diversos contextos vividos pelos sujeitos em suas múltiplas determinações. A educação integral pautada na omnilateralidade leva os sujeitos à reflexão crítica de mundo com vistas à realidade social, política e intelectual que contrapõe a perspectiva elitista e burguesa para a superação da sociedade capitalista.

Em 2007, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, através da Portaria Interministerial n.º 17 de 24 de abril, retoma a pauta da Educação Integral no país ao lançar o Programa Mais Educação (PME), como estratégia para induzir a efetivação da Política de Educação Integral no país, enquanto uma Política Pública, que desde então, passou por diversas

contradições até chegar há uma nova proposta de política de Educação Integral implantada no país através do atual Programa Escola em Tempo Integral criado através do Projeto de Lei Nº 2.617/2023.

A reflexão em torno da concepção do termo Educação Integral deve ser firmada na lente histórica da criticidade, que seja capaz de abordar o objeto na sua totalidade para olhar além da sua aparência imediata, pois Kosik pontua que os fenômenos escondem sua própria essência. Para o autor, “captar o fenômeno de cada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (1976, p. 12).

Nesse sentido, olhar para o contexto histórico da educação integral com vistas a uma compreensão mais aprofundada para apropriar-se desta temática perpassa pela necessidade de um diálogo a partir das leituras e interpretações de alguns autores que contribuirão para se compreender as diversas realidades que se aproximam desta temática.

Pensar na ampliação da função social da escola por imposição da realidade e não por uma escolha político-educacional tem gerado diversas consequências a deixado profundas marcas no processo educacional brasileiro. Pois as propostas hegemônicas firmadas nas estratégias do capital desconsideram conceitos e concepções de políticas educacionais e se apresentam de uma forma encoberta “fetichizada” como ideais cumpridoras do discurso governamental.

Dessa forma, observando o contexto histórico desta temática, evidencia-se em muitos sistemas a falta de compreensão acerca dos conceitos, concepções e reais fundamentos em torno da Educação Integral em Tempo Integral, por parte de equipes gestoras e pedagógicas, contribuindo para que tais aspectos exacerbados aconteçam, causando um acúmulo de práticas direcionadas à lógica de um conceito de educação integral hegemônico difundido no Brasil, que se relaciona diretamente com os ideais do capital, através de uma formação fragmentada e excludente.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E A RELAÇÃO COM OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA DO TRABALHO

A temática voltada para as políticas educacionais no Brasil sempre trouxe em seu bojo a grande necessidade de se discutir sobre melhores condições para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Uma dessas abordagens perpassa pela instituição da educação integral em nosso país.

Entretanto, ao longo dos anos, desde a retomada desta temática e a efetivação de sua construção nas redes e sistemas de ensino, sobretudo nos municípios baianos, percebe-se aspectos que merecem análises e debates, pois diante da incipiência de concepções encontrada nos municípios acerca da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, fica visível que muitas estratégias desenvolvidas se aproximam muito mais do que Silva e Flach (2017) denominam de um atendimento integral do que a efetivação de uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral firmada na lógica da formação humana emancipatória.

Nesse direcionamento, entende-se que tais estratégias, focadas no atendimento das necessidades fundamentais, subvertem a proposta pedagógica e se firmam na obrigatoriedade da ampliação do tempo de permanência dos sujeitos na escola, meramente para assistir às suas necessidades básicas, contribuindo com o fortalecimento do processo de exclusão posto na sociedade pela hegemonia capitalista, quando deveriam estar ancoradas em propostas significativas capazes de inserir os sujeitos na relação humana, na sociabilidade e de relacionar a vivência escolar e o trabalho educativo de forma a possibilitar aos sujeitos a apropriação científica das diversas realidades que está inserido.

Nesse direcionamento, asseguramos que é preciso entender o fenômeno a partir da realidade posta e suas múltiplas determinações indo além destas com o intuito de superar as aparências e se chegar ao concreto pensado que é a compreensão total da realidade que não é estática, pois está sempre em movimento em busca da transformação.

Dessa forma, portanto, vale embasar as reflexões aqui postas nas ideias e concepções do plano pedagógico que valorizava o princípio revolucionário da União Soviética colocando a instrução como essencial para a formação de trabalhadores voltados para a modernidade, contudo, distanciando do ensino profissional firmado nas ideias do capital.

Segundo Saviani (2018)

Daí a urgência de transformar a Educação, com a instauração de um sistema que englobasse a Instrução Escolar e a Educação Extraescolar. A começar com um plano de alfabetização. Tratava-se de formar trabalhadores cultos e conscientes do seu papel como edificadores de uma nova sociedade, que entendessem seus novos valores e com eles se identificassem (2018, p. 234).

Em congruência com a autora, asseguramos que a instauração desse sistema contou com grandes educadores, como Nadezda Krupskaya (1869 - 1939), Anatoli Lunnartcharski (1875 - 1933), Anton Makarenko (1888 - 1939), Moisey Pistrak (1888 - 1940), entre outros. Contudo, nos ateremos às ideias apresentadas por Pistrak (1981) através da sua obra Fundamentos da Escola do Trabalho para algumas análises e reflexões em torno da temática.

Assim, entende-se que

Educação é mais do que ensino. Pistrak defendia que era preciso superar a visão de que escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam. Diz ele, é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida, ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas. Dizia ele que a escola precisava se tornar um centro de vida infantil, onde o trabalho, estudo, atividades culturais e políticas fizessem parte de um mesmo programa de formação, e que a escola deveria ser dinâmica o bastante para ir ajustando esse programa às necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento. A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva. Esta é uma das grandes lições que podemos interpretar de sua obra. À medida que a escola passa a assumir a lógica da vida, e não de uma suposta preparação teórica a ela, é preciso romper com uma pedagogia da palavra, centrada no discurso) e no repasse de conteúdos (diríamos, uma pedagogia “da saliva e do giz”), e construir uma pedagogia da ação. Na Escola do Trabalho de Pistrak as crianças e os jovens se educam produzindo objetos materiais úteis, e prestando serviços necessários à coletividade. Através destas atividades produtivas é que buscam desenvolver um estudo mais profundo e significativo da chamada realidade atual, ao mesmo tempo que vão aprendendo habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao seu desenvolvimento humano e à sua inserção social (Caldart, 2011, p. 13).

A autora, ao apresentar a obra Fundamentos da Escola do Trabalho, pontua algumas das ideias apresentadas por Pistrak, as quais se aproximam consideravelmente de uma concepção crítica da proposta de Educação Integral que se firma no rompimento com os ideais hegemônicos impostos pelo neoliberalismo impregnado nas estruturas governamentais. Tais ideias contrapõem às estratégias de atendimento integral, bem como as propostas de ampliação de jornada escolar elaboradas de forma aligeiradas, sem participação dos sujeitos envolvidos, para cumprimento de metas estabelecidas, estrategicamente, pelos mantenedores do capitalismo, aqui identificados como as grandes fundações e grupos empresariais, grandes aliados do Estado.

Outro ponto a ser observado dentre as ideias de Pistrak é a auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola. Pois,

Pistrak defendia que essa era uma grande transformação histórica a ser feita na escola: a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola. Por auto-organização Pistrak entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação de garantir a higiene da escola, e chegar à participação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar os planos de vida da escola. Ou seja, a auto-organização das crianças não deve ser vista como um jogo, mas, sim, como uma necessidade, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa (Caldart, 2011, p. 14).

Dessa forma, evidencia-se uma proposta de construção da política de Educação

Integral em Tempo Integral que tenha em sua organização o compromisso com a formação integral dos sujeitos, de forma a contemplar todas as suas dimensões, possibilitando o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, contribuindo com o desenvolvimento da auto-organização e da construção pautada na coletividade e no fortalecimento do sujeito.

Contudo, salientamos a importância da concepção de Educação Integral pensada a contrapor a lógica da organização hegemônica presente nas propostas de muitos municípios.

Ainda a respeito da coletividade, podemos conectar o pensamento de Cruz e Santos quando dialogam sobre as experiências da Escola Única do Trabalho, como novo modelo educacional da pedagogia socialista soviética. As autoras apontam que

O desenvolvimento das habilidades pessoais contribuiria para a construção coletiva, uma vez que a individualidade dos estudantes deve ser respeitada, porém, a coletividade e a luta pelo bem comum precisavam estar acima das aspirações individuais. Outros objetivos da nova escola eram o de diminuir a quantidade de alunos atrasados e ser comum para todos, sem distinção de gênero (2022, p. 4).

Aqui também reverbera a lógica da coletividade em prol das transformações necessárias. A lógica do bem em comum, respeitando as individualidades, mas primando pela coletividade para se chegar ao real. Dessa forma, há de se compreender que para desenvolver o real conceito de educação integral em tempo integral não basta tão somente de uma organização de turno e contra turno. É de extrema importância pensar em novas propostas de ensino e na organização pedagógica e, além disso, no envolvimento e aproximação de todos os sujeitos para, com eles, se pensar em se chegar à essência dos fenômenos para promover as mudanças e a transformação social necessária, pois o homem coletivo sente vontade de lutar (Taffarel, 2024).

As lutas aqui mencionadas podem ser caracterizadas, dentre outras ações, pela participação ativa em instâncias como conselhos, fóruns, comitês, e outras ações coletivas, uma vez que tal atuação fortalece o entendimento de que o Estado democrático de direito exige a participação ativa da sociedade em prol do controle das diversas políticas públicas e pela efetiva permanência destas, através da mobilização e orientação pautada na emancipação dos sujeitos.

O COMITÊ TERRITORIAL BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM DEFESA DE UMA CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA

O Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE/INTEGRAL (Brasil, 2010), as orientações de constituição dos Comitês de Educação Integral, os quais continuaram a constar em todos os manuais subsequentes, publicados anualmente até 2014. O objetivo dos Comitês era “articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação do Programa Mais Educação nas escolas e nas regiões onde ele está acontecendo” (Brasil, 2010, p. 17).

Na Bahia, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada foi criado em 2011, é organizado por meio de Regimento Interno e Carta de Princípios, dirigido por uma Comissão Gestora e traz como objetivo central articular e promover espaços de reflexão e debate acerca das políticas de Educação Integral em Tempo Integral.

De caráter democrático, atua de maneira itinerante e conta com a participação ativa de Secretários e Secretárias de Educação, Coordenadores e Coordenadoras, professores e professoras que atuaram no então Programa Mais Educação e continuaram atuando em ações de construção da política de Educação Integral em Tempo Integral, mesmo com interrupção do Programa Mais Educação.

Esta participação ativa se dá por representantes de vários municípios do estado da Bahia, Universidades, Conselho Tutelar, bem como outras instituições. Conta com a colaboração de alguns articuladores que compõem a Comissão Gestora mediante Regimento Interno e uma Carta de Princípios.

Sua atuação sempre foi marcada pela forte presença e militância na luta e defesa da escola pública de qualidade na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral firmada nos princípios da formação humana, omnilateral e emancipatória.

Durante todos esses anos de atuação, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada realizou diversas reuniões de orientações nos mais variados municípios aos quais foi convidado, passando estas reuniões a serem denominadas, posteriormente de “encontros”, dado ao aumento significativo de participantes, fortalecendo a lógica da coletividade.

Assim, ou o comitê é um sujeito coletivo ou perde sua função social. Força para demarcar a história com base nas reivindicações concretas da classe trabalhadora em relação à educação pública laica inclusiva, democrática participativa, de qualidade socialmente referenciada (Taffarel, 2024).

Destarte, asseguramos que o Comitê se consolidou e se reafirma como um Movimento

de luta e resistência pela permanência dos direitos dos sujeitos da classe trabalhadora. Direitos esses, aqui supracitados como a construção da política de Educação Integral em Tempo Integral emancipatória que contrapõe às estratégias mecanizadas, verticalizadas e hegemônicas pautadas unicamente na ampliação do tempo escolar, no assistencialismo e individualismo dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES

Após as análises realizadas partindo do embasamento teórico apresentado neste estudo, vislumbramos que é de extrema relevância o aprofundamento e ampliação do debate desta temática tendo em vista a necessidade da relação entre o desenvolvimento das propostas de implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas redes e sistemas de ensino baianos e a perspectiva crítica ancorada na lógica da formação humana e emancipatória, como já apresentada pelos diversos autores aqui presentes.

Asseguramos que ainda existem muitas lacunas como pontos de discurso, investigação e análises em torno desta temática, partindo das contradições e complexidades imbricadas no conceito, na concepção e no que se compreende, de fato, por Educação Integral em Tempo Integral a partir da lógica dos sujeitos da classe trabalhadora.

1018

Asseguramos que as diversas políticas que estão sendo implementadas em todo o país através do novo programa “Escola em Tempo Integral”, exigirão análises, estudos e profundos debates por entender que a ampliação da jornada escolar, por si só, não se caracteriza como uma proposta concreta de Educação Integral em Tempo Integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE/INTEGRAL**, no exercício de 2010. Brasília, 2010.

CALDART, R. S. Apresentação. In: PISTRÁK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Daniel Arão Reis Filho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai.-ago. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em: 9 set. 2022.

CRUZ, M. L. da.; SANTOS, F. S. dos. **A escola única do trabalho e a experiência educacional de Moisey M. Pistrak: reflexões sobre o legado da pedagogia Socialista soviética.** Trabalho necessário, V.20, nº 43, 2022 (setembro-dezembro).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. O ódio verbal contemporâneo. **Espaço Ética: Educação, Gestão e Consumo**, [S.l.], v. 5, p. 34, 2015.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista.** São Paulo: Expressão popular, 2017.

KOSIK, K. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2013.

PISTRAK, E. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

SANTOS, C. C. P. **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 (Doutorado em Educação) UFBA – 2024

1019

SANTOS, V. P. dos. **A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA.** 2019. 217 f. 217p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus, 2019.

SAVIANI, N. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador**, v. 10, n. 2, p. 232-239, Ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/article/download>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TAFFAREL, C. [Pesquisa Acadêmica sobre a Atuação do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral]. Whatsapp: [Grupo do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada]. 19 jan. 2024. 10:45. 1. Mensagem do whatsapp.

TAFFAREL, C. [Pesquisa Acadêmica sobre a Atuação do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral]. Whatsapp: [Grupo do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada]. 19 jan. 2024. 10:49. 2. Mensagem do whatsapp.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

Autor 1:



NOME COMPLETO: HIGRO SOUZA SILVA

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UESB; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UESB; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC) da UESB, coordenador territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB).

EMAIL: higro.souza18@gmail.com

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/8566747983594214>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6282-9840>

Autor 2:



NOME COMPLETO: Ennia Débora Passos Braga Pires

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) (1994), Mestrado (2005) e Doutorado em Educação (2011), (UNICAMP). É professora Plena, com Dedicção Exclusiva, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL/UESB) e professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Educação (PPGED/UESB), Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional - LUDIPPE.

EMAIL: enniadebora@uesb.edu.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3730763511772600>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3924-4996>

1020

Autor 3:



NOME COMPLETO: Queziane Martins da Cruz

Mestra em Educação pelo PPGEd (UESB), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC/UESB) / membro da Rede Latino Americana de Pesquisadores – REDE PEC, coordenadora de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino Bom Jesus da Lapa-Bahia, coordenadora do Grupo de estudos em Pedagogia Histórico Crítica-UNIOESTE

EMAIL: martinsdacruzqueziane@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0741159632652511>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8061-9879>