

Diversidade e tempo integral

A garantia dos direitos sociais

JAQUELINE MOLL*
GESUÍNA DE FÁTIMA ELIAS LECLERC**

RESUMO: O artigo situa a temática no campo da criação, afirmação e garantia dos direitos sociais, a partir do trinômio educação, diversidade e tempo integral, sob o reconhecimento das diferenças e dos diferentes. O tempo integral é visto como condição de qualidade para consolidar o direito à educação.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Programa Mais Educação. Diversidade. Direitos. Política intersetorial.

Introdução

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el dia en que vive...

(MARTÍ apud MÉSZÁROS, 2005, p. 58)

Aos dez anos de promulgação da Lei nº 10.639, que tornou obrigatória a inclusão da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas (BRASIL, 2003; 2013a), celebrando, também, um ano da política de cotas nas universidades e institutos federais (BRASIL, 2012; 2013b), a compreensão do direito à educação, para garantir a vida humana em sua plenitude e que tem na construção da *autonomia* e da *emancipação* seu objetivo principal, torna-se imperativo para o debate a que este texto se propõe.

* Doutora em Educação. Professora associada da UFRGS. Colaboradora da Universidade de Brasília e diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília/DF - Brasil. *E-mail:* <jaqueline.moll@mec.gov.br>.

** Doutora em Educação. Analista Técnica de Políticas Sociais, da Carreira de Desenvolvimento de Políticas Sociais do Ministério do Planejamento, com lotação no Ministério da Educação. Fortaleza/CE - Brasil. *E-mail:* <gesuina.leclerc@mec.gov.br>.

Nestas considerações iniciais, há que se destacar o fato de os meninos e homens negros de 15 a 29 anos, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos, com baixa escolaridade, terem o homicídio como principal causa de morte. Os dados do Ministério da Saúde mostraram que, em 2010, mais da metade dos 49.932 mortos por homicídios eram jovens, negros e do sexo masculino (BRASIL, 2013c; WAISELFISZ, 2012). Certamente, embora a empiria não tenha captado essa dimensão, eram jovens com trajetórias escolares interrompidas ou inexistentes. Esse fato se vincula à necessidade de políticas intersetoriais que buscam entrada na escola e interfaces para a efetivação de direitos que, historicamente, foram silenciados ou simplesmente excluídos.

[...] a educação integral é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência. [...] está associada às lutas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inserção societária. Essa possibilidade está representada nas práticas de educação integral que não se subsumem à organização interna da escola, porque refuta os pressupostos foucauldianos em relação às instituições totais: 'quarentena entre a pobreza e a pobreza honesta' (Foucault apud Ignatieff, 1981, p. 173). O propósito de se conjugar abrigo, lazer, atividades formativas (educativa, correcional ou terapêutica) para se retirar os meninos e meninas da rua, vincula-se à crença ilusória em uma escola regeneradora que 'domestica, cuida, ampara, ama e educa', e nos caso da escola básica, 'colocando nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes' (Almeida, 2006, p. 65). (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 39).

O trinômio educação, diversidade e tempo integral pressupõe reconhecimento das diferenças e dos diferentes e a escola de tempo integral só se reveste de sentido com este pano de fundo: constituída por uma educação integral que constrói sujeitos de seu destino, que desaliena, emancipa e, com isso, promove uma sociedade mais igualitária.

O caminho percorrido pelos direitos em nosso país auxilia-nos a enunciar afiliação teórica a uma concepção de educação popular caracterizada pela valorização da pluralidade de saberes, da relação interpessoal como mote para o aprender e o ensinar, da leitura de mundo como ato político integrante do processo autoeducativo da sociedade (STRECK, 2008). Essa concepção não separa as políticas sociais das políticas econômicas. As políticas estruturantes (previdenciárias, de saúde, assistência social e segurança alimentar), assim como as de promoção social (trabalho, renda, educação, desenvolvimento agrário e cultura) encontram sua efetividade quando convergem para as agendas transversais. O trinômio em questão oferece materialidade para tal convergência, ao colocar em seu centro a questão dos sujeitos políticos, por meio das agendas transversais e seus temas: a igualdade de gênero, as pautas LGBT (lésbicas,

gays, bissexuais e transgêneros), a igualdade racial, os povos indígenas, as crianças e adolescentes, a juventude, os idosos, as populações de rua e outros¹.

Questões de primeira ordem, postas por Istvan Mészáros (2005), conforme bem sintetiza Ivana Jinkings (2005), aportam os interrogantes que, necessariamente, sustentam essa reflexão e as ações em curso no Brasil, nas quais a escola de tempo e a educação integral têm seu significado potencializado:

Qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? (JINKINGS, 2005, p. 10).

A articulação, possível e necessária, entre os temas aqui propostos torna-se adequada nessa confluência de interrogantes. A variável tempo institui-se nessa relação como condição de qualidade para a consolidação do direito à educação. Mas, para além desse aspecto, o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar. E, nesse sentido, a educação referenciada nos seus sujeitos poderá recuperar o ser humano como referência, apontando para transformações societárias que passam inevitavelmente para a escola.

Tempo integral como marco setorial

O Programa Mais Educação constitui o marco setorial de referência, como amálgama de forças que configuram o campo emergente de educação integral em tempo integral. Seja por seu caráter propositivo, seja pelo fato de constituir-se como uma experiência aberta e pública, objeto de críticas e de reformulação (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2012). O programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 como estratégia indutora do governo federal para a ampliação da jornada escolar (LECLERC; MOLL, 2012b). Essa estratégia desencadeou processos inéditos, em termos de escala nacional, em parceria com os sistemas de ensino, almejando exercer papel coadjuvante. Em vista do foco deste artigo, evidenciamos três desafios² publicizados pela estratégia para equacionar a passagem de um programa para uma política pública: 1) vivenciar uma escola que tenha jornada com a duração contínua³ igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno nela permanece; 2) vivenciar currículos como percursos formativos do estudante, constituído por suas

experiências escolares e comunitárias, com a ciência, a tecnologia, a cultura, o mundo do trabalho, a arte, o esporte, o lazer, as políticas públicas; a vivência do respeito ao meio ambiente, à diversidade étnica, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual; 3) afirmar uma escola com uma jornada única, para todos os alunos.

É nesse quadro que ganha relevância apontar a jornada da escola de educação integral em tempo integral como condição para efetivação da jornada de trabalho de 40 horas semanais dos professores e outros profissionais da educação, em uma mesma escola. Essa jornada serve como moldura para qualificar as condições de trabalho na escola: com horas-atividades para preparação e avaliação do trabalho didático, estratégias de comunicação com as famílias dos estudantes e a comunidade, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica. As condições de trabalho referem-se ao todo da escola: limpeza, segurança, vestiário, alimentação, registros de secretaria, biblioteca, transporte escolar, apoio à pesquisa e ao estudo individual, aos ensaios, entre outros que dizem respeito à dimensão educativa da qual todos os trabalhadores da escola participam.

Essa dimensão educativa não é passível de terceirização. Há que se chamar atenção aqui para a característica das relações interpessoais que caracterizam o ambiente escolar, trazendo para o debate os diferentes profissionais que trabalham na escola, assegurando as condições de formação e cuidado indissociáveis no ato educativo. Os argumentos deste texto poderão ser válidos se apontarem como novos direitos, e direitos ampliados podem alargar o espaço institucional, representado pela esfera governamental, para produzir as políticas públicas necessárias para a superação das desigualdades sociais e afirmação das diversidades.

O debate, a produção teórica e empírica que transitam entre a fase inicial, em que as ações indutoras ganham escala e a fase de respostas para as demandas requeridas para a efetivação da política pública revelam um espaço fecundo para a política pública e de estado nesse campo (BRASIL, 2009; MOLL, 2012; PONCE, 2013). É por meio dessa estratégia que evidenciamos a possibilidade de construção de uma escola que dê voz aos sujeitos e, portanto, à diversidade.

Tendo como referência o cenário de desafios da educação básica brasileira, em termos de acesso, permanência e qualidade pedagógico-social, a estratégia induz, por meio de financiamento, a ampliação da jornada escolar com atividades que acontecem no interior da escola ou em espaços significativos da vida do bairro e da cidade. Atividades que permitem a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques e de outros espaços, como parte da ação curricular da escola, em uma perspectiva que dialoga com as ideias de cidade educadora, comunidades de aprendizagem, bairro-escola e outras, na direção da construção de um paradigma contemporâneo de educação integral. Articular o território à agenda educativa da

escola, estimulando percursos que valorizam experiências sociais, permite uma agenda de tempo integral que dialoga com as múltiplas expressões do saber e das práticas populares que atravessam a vida de muitos estudantes e que até então eram aspectos silenciados e ocultados no cotidiano escolar. Novos temas, novas questões e novas possibilidades adentram o espaço escolar, agrupados nos macrocampos que organizam essa expansão da jornada: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias.

Trata-se, no dizer de Boaventura de Souza Santos (1966), de considerar um paradigma emergente, no qual o retorno do sujeito – para além dos livros e materiais didáticos, dos métodos, das listas de conteúdos, das categorias fixas de avaliação e compreensão do que se passa na cena escolar – legítima e assume o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência, trazendo para o contexto “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos” (p. 53). Boaventura refere-se à revolução paradigmática no campo das ciências, mas entendemos que esse movimento estende-se a vários campos do fazer e do viver coletivos na contemporaneidade, por isso não seria diferente no campo da educação.

Escola de tempo e educação integral

Nossa reflexão considera uma via longa, em retrospectiva e em perspectiva, para a constituição da educação integral em tempo integral, como política pública, no Brasil. Desde a reforma da instrução pública paulista, no período entre 1892 e 1896, a escola primária foi dotada de uma organização na forma de sistema. Assim, demonstram os estudos do professor Dermeval Saviani (2010) acerca da organização das escolas na forma dos grupos escolares, superando por esse meio a fase das cadeiras isoladas. Tratou-se da dosagem e da graduação dos conteúdos, distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo de professores, que se encarregavam do ensino de grande número de alunos. A professora Rosa Fátima de Souza (1998) estuda esse acontecimento como um projeto de modernização e de construção de novas formas de gestão das cidades e de seus habitantes, desencadeado em São Paulo. Uma das medidas que esvaziaram a escola e que expressam marcas da dívida social brasileira foi a “instituição do desdobramento de turnos”, com a diminuição do período de funcionamento das escolas de cinco para quatro horas diárias, mantendo-se os mesmos programas de ensino.

Este foi um dos principais temas de vida de Anísio Teixeira, que se destaca nessa via longa. Ele buscou um marco ampliado de dimensões formativas para construir políticas sistêmicas para a educação brasileira. Via que se estende, com interrupções,

do final dos anos 1920 aos anos 1960 do século XX e materializa-se na Bahia, no Rio de Janeiro (então capital da República) e em Brasília (nascente como Distrito Federal). Como signatário do Manifesto de 1932, Anísio Teixeira alinhava-se ao movimento de laicização e universalização da educação pública e, no dizer de Darcy Ribeiro (2002, p. 67), “pensava que a única instituição que a democracia capitalista é capaz de dar a todo povo é a educação, e que a escola é a cara da pátria”. Como gestor de educação no estado da Bahia, propõe e operacionaliza, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no Bairro da Liberdade, em Salvador, um projeto educativo que articula as escolas-classe, escolas de turnos existentes, a uma estrutura arquitetônica denominada Escolas-Parque, na qual se expandia o esforço educativo para além de mera instrução caracterizada pelo ensino formal de determinados conteúdos e pelo reduzido horário diário. Em um tempo expandido, caracterizador de uma escola de dia inteiro, *como espaço destinado à formação integral do indivíduo*, Anísio Teixeira propunha a expansão do próprio conceito acerca da escola e da sua função social. Pensava na escola para o aprendizado das ciências, na escola-oficina para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, na escola das artes e da cultura, na escola dos esportes, na escola como espaço de convivência e múltiplas aprendizagens com espaços para alimentação, biblioteca, jardins. Na expressão de Anísio Teixeira (1961, p. 197):

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de ‘estudo’, de ‘trabalho’, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo.

No projeto de construção da nova capital, nos anos 1950, a ideia semeada na Bahia ganha espaço. Anísio Teixeira pilota, de modo arrojado, o que seria o marco organizador para a organização de todo sistema educativo brasileiro, propondo Centros de Educação Elementar, nos quais explicita um esforço na direção da aproximação da escola com experiências de vida:

A criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da escola classe, onde aprende a estudar, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver. (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

A escola como comunidade vivencial, à qual todos têm acesso, em condições iguais, se estabeleceria como condição mesma para a vida democrática em sociedade. Nesse contexto, a diversidade humana poderia explicitar-se e ser respeitada.

Outra referência importante é produzida no contexto da redemocratização brasileira, no estado do Rio de Janeiro, em parte das décadas de 1980 e 1990. No governo de Leonel de Moura Brizola, sob a batuta de Darcy Ribeiro, são construídos 506 Centros

Integrados de Educação Pública (Ciep), materializadores de um macroprojeto de reestruturação da educação pública naquele estado. Os Ciep sustentavam a ampliação da jornada escolar diária, a oferta de amplas oportunidades formativas e ancoravam-se na experiência pregressa de Anísio Teixeira, com quem Darcy Ribeiro teve oportunidade de conviver e trabalhar nos idos de 1960 em Brasília.

Tanto em uma quanto em outra experiência, amplamente divulgadas e estudadas em diferentes universidades brasileiras, o projeto educacional dialogava com o projeto de sociedade democrática, inclusiva e republicana que se queria consolidar. A acolhida pela escola dos *novos sujeitos de direitos*, os pobres, os negros, os favelados, marcou essas experiências. Os prédios escolares construídos tanto em Salvador quanto no Rio de Janeiro localizam-se nas regiões periféricas e representavam, de algum modo, *desbloqueios territoriais*, simbolizando aparatos arquitetônicos que rompiam com a ideia de uma *escola pobre para os pobres*. Não poderiam responder aos debates de diversidade como hoje estão formulados, mas, a seu tempo, enfrentaram uma erupção de posições adversas e contrárias a investimentos públicos tão significativos para populações historicamente invisíveis. É importante observar a leitura de Anísio Teixeira acerca das *distâncias* que caracterizam o Brasil:

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas, o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, **o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais**. E nas dificuldades que todos sentimos de compreendê-lo, não devemos esquecer esse fato. É por causa dessa distância que temos tantas linguagens pelo Brasil afora. Falamos uma língua em voz alta e outra em voz baixa, temos uma língua para as festas e outra para a intimidade. Uma para o povo, outra para o estrangeiro e outras para nossos 'iguais'. Um certo temor, uma certa incompreensão em relação ao 'povo', nome que pronunciamos sempre como se fosse entre aspas, provem, ao meu ver, da existência dessas distâncias. (TEIXEIRA, 2002, p. 39, grifo nosso).

Essas experiências foram politicamente derrotadas, mas semearam possibilidades do encontro de uma educação pública consistente e de qualidade com os sujeitos historicamente excluídos, com os *sujeitos diversos*, no dizer de Miguel Arroyo durante a conferência mencionada, que compõe nossa diversidade.

Essa referência faz-se necessária, pois as interlocuções em curso nos mais diversos espaços institucionais para a construção da escola de tempo e educação integral passam, substancialmente, pela afirmação de um projeto societário democrático, de inclusão social e de ruptura com as velhas amarras coloniais, que mantêm as simbólicas hierarquias escravocratas para as quais a maioria da população é privada de bens e serviços, a fim de garantir à minoria o que de melhor a sociedade humana é capaz de produzir.

A escola pública, democrática, de qualidade e para todos e todas deverá necessariamente também ser a escola de tempo integral, portanto há que se religar essas lutas, tanto para seus estudantes quanto para seus professores, afirmando-se como condição para o acesso e o desenvolvimento sistemático dos saberes, valores e habilidades necessários à inserção digna na sociedade em que vivemos. Em uma relação dialética na qual escola e sociedade interpenetram-se e interinfluenciam-se, as mudanças em uma dependem e potencializam as mudanças da outra. Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade humana que nos caracteriza pode constituir-se em *potência* dessa escola que amplia seu tempo e seu horizonte formativo, incidindo positivamente nas mudanças que desejamos como sociedade.

As ações desencadeadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, embora representassem um marco inovador no cenário pedagógico brasileiro, permaneceram circunscritas a determinados territórios, sem sustentabilidade orçamentária e continuidade político-pedagógica, não avançando para além do tempo de gestão pública de seus proponentes.

Anos se passaram no mais profundo silêncio institucional sobre esses marcos e sobre as possibilidades que teriam aberto. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, retoma o tema e prevê, em seus artigos 34 e 87, a conjugação de esforços dos entes da Federação para o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, ao mesmo tempo que aponta para a autonomia das escolas e para uma concepção de educação escolar vinculada à perspectiva de construção da cidadania. Nessa trilha, a Lei nº 10.172, de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2001-2010, retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa, avançando para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil. Além disso, apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de conselhos escolares.

Apesar do texto das referidas leis, as décadas de 1996 a 2006 se caracterizam por total inexistência de ações político-pedagógico-orçamentárias, no âmbito do governo federal, que induzissem a essas mudanças.

No âmbito da ação federal, esse debate é retomado pela Lei nº 11.494, que, em 2007, institui o Fundeb determinando financiamento específico para educação básica em tempo integral, indicando que a legislação decorrente deveria normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o Decreto nº 6.253/2007, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, define 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 aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º).

O Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020, que tramita no Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010), prevê em sua meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica a pelo menos 25% dos estudantes”.

Atualmente, registram-se experiências de grande importância pedagógica e de significativa repercussão de resultados, tais como o Programa de Educação Integral em Apucarana/PR, as Escolas de Tempo Integral de Palmas (TO), a Escola Integrada em Belo Horizonte/MG, as Escolas de Tempo Integral de Governador Valadares/MG, os Centros Educacionais Unificados no estado de São Paulo, de modo especial as experiências de Osasco e Sorocaba, entre muitas outras experiências identificadas em pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação a um grupo de universidades públicas (BRASIL, 2010c).

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2012), das 192.676 escolas de educação básica que tinham matrículas escolares, 42.884 tinham tempo integral⁴. Atualmente, portanto, a cobertura é de 22% do total de escolas da educação básica, o que representa menos da metade da meta de 50% a ser atingida nos 10 anos até 2020. Isto é, é preciso mais que dobrar a proporção de escolas com educação integral para chegar à meta proposta no PNE, desde que aprovada pelo Congresso Nacional, além de universalizar no âmbito de cada escola o direito ao tempo integral e avançar no debate do tempo integral para os profissionais da educação.

Portanto, constata-se uma tendência importante à ampliação de jornada escolar no Brasil que caracteriza o *tempo integral* e que deverá, por nosso esforço coletivo, vir acompanhado de uma *educação integral* comprometida com o reconhecimento da diversidade humana que adentra e caracteriza a escola.

O encontro com a diversidade

Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de *território educativo* e de *cidade educadora*, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo.

Nessa relação, a escola passa a ser compreendida como lócus de articulação de saberes, espaços e redes de cooperação social que articulam organizações comunitárias, artistas, iniciativas sociais, sujeitos, que desejam tomar parte nos processos educativos das novas gerações, sem que isso signifique que a escola e os profissionais de educação percam a centralidade de sua ação na educação das novas gerações.

Nesse contexto de encontros humanos e de encontro do território *tipicamente escolar com seu entorno, sua comunidade*, podem-se produzir as condições para a expressão da diversidade étnica, racial, religiosa, de orientação sexual que nos constitui. Nesse sentido, a quebra de imagens fixas no padrão branco, masculino, letrado, urbano, industrial (ainda tão recorrentes, inclusive, nos chamados “materiais didáticos”), por meio da entrada dos sujeitos reais com suas histórias, tradições, idiossincrasias e a possibilidade de tempos para partilhas que a convivência humana pressupõe (impossíveis de serem feitas em um tempo fabril, fracionado em saberes justapostos e desconexos entre si), afirma a compreensão de uma educação integral. Pouco a pouco essa escola de tempo e formação integral pode reconstituir as matrizes a partir das quais nossa tardia e aligeirada organização escolar foi concebida e construída.

Tempo integral como tempo de vida vivida e compartilhada, de experiências significativas de narrar-se a si mesmo, de ouvir aos outros, de contemplar-se contemplando o que fizeram as gerações que nos antecederam, ao modo do que dizia José Martí na epígrafe apresentada neste texto. E também como resposta ao papel da educação na construção de um *outro mundo possível*, em que o direito à educação rompe as barreiras da economia ao implicar mais recursos e mais investimentos na educação popular, de acordo com a história de longo prazo das lutas pela escola pública. Essa referência principal no ser humano, nas relações que se estabelecem no cotidiano, é feita com as pessoas que convivem em tempos alargados em um mesmo espaço, ao contrário de uma escola cerceada por três turnos e que acaba contendo três diferentes escolas em uma só instalação. A educação que realiza as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias será feita por meio dessa disputa em favor da escola de tempo integral. Esse movimento está instaurado e pode nos ajudar a construir respostas às questões de Mészáros em relação ao papel da escola e às transformações societárias que tenham como referência os seres humanos, sobretudo, aqueles que historicamente foram silenciados ou simplesmente excluídos.

Notas

- 1 Remetemos à conferência proferida por Miguel Arroyo por ocasião da Reunião Técnica do Programa Mais Educação, em 6 de agosto de 2013, com a temática *O Movimento da Educação Integral no Brasil: Campo, Cidade, Diversidade e Políticas Públicas*.
- 2 Temos presente ainda como desafios a concepção espacial, urbanística e arquitetônica, a construção ou adequação do prédio para funcionamento da escola de educação integral, em tempo integral, referenciada pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Escola de Educação Integral em Tempo Integral. As instalações físicas da escola compõem o conjunto do equipamento cultural e comunitário do seu território e serão abertas para uso da comunidade aos fins de semana, durante recesso e férias escolares, em consonância com a proposta pedagógica da escola. Os territórios das escolas de educação integral, em tempo integral serão adaptados às regras de trânsito, com prioridade para as vias de pedestres e ciclistas.

- 3 Duração contínua representa a superação do turno e do contraturno.
- 4 Consideraram-se como escolas com tempo integral aquelas que tinham turmas com duração mínima de sete horas diárias ou turmas de atendimento complementar ou atendimento educacional especializado em, no mínimo, três dias da semana, mas que tivessem matrículas regulares. Ou seja, desconsideraram-se aquelas escolas que somente têm turmas de atendimento complementar ou atendimento escolar especializado.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010b.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Dois estudos. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – estudo quantitativo. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada – estudo qualitativo. Brasília, DF: MEC, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013. Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento do racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013a.

_____. Portaria Normativa nº 804, de 28 de agosto de 2013. Institui a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior, para contribuir com a implementação da lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às Instituições Federais de Educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013b.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. **Juventude viva – o plano**. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano>>. Acesso em: 21 jun. 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/index.php/educacaoemquestao/article/view/4060>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

JINKINGS, Ivana. Apresentação do livro. In: MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

LECLERC, Gesuina de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012a. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2868/1881>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, p. 91-110, 2012b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para consolidação da política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre, Artmed, 2012. p. 129-146.

PONCE, Carla Sprizão. **Educação Integral na escola pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

RIBEIRO, Darcy. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal/Conselho Editorial, 2002. p. 65-72.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

STRECK, Danilo R. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p.11-25, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100002>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

_____. Autonomia para a educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal/Conselho Editorial, 2002. p. 33-49.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília, DF: SEPIR/PR, 2012. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/mapa-da-violencia-2012>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

Recebido em agosto e aprovado em setembro de 2013

Diversity and full time schooling *Guarantee of social rights*

ABSTRACT: This article situates the topic in the context of the creation, affirmation and guarantee of social rights based on the triad education, diversity and full time, with recognition of differences and the different. Full time schooling is seen as a condition for quality in order to consolidate the right to education.

Keywords: Full time schooling. The More Education Program. Diversity. Rights. Intersectoral policy.

Diversité et plein temps *La garantie des droits sociaux.*

RÉSUMÉ: L'article situe la thématique dans le domaine de la création, l'affirmation et la garantie des droits sociaux, à partir du trinôme éducation, diversité et plein temps, dans la reconnaissance des différences et des différents. Le plein temps est vu comme la condition de qualité pour consolider le droit à l'éducation.

Mots-clés: Enseignement à plein temps. Programme Plus d'éducation. Diversité. Droits. Politique intersectorielle.

Diversidad y tiempo integral *La garantía de los derechos sociales*

RESUMEN: El artículo sitúa la temática en el campo de la creación, afirmación y garantía de los derechos sociales, a partir del trinomio educación, diversidad y tiempo integral, bajo el reconocimiento de las diferencias y de los diferentes. El tiempo integral es visto como condición de calidad para consolidar el derecho a la educación.

Palabras clave: Educación en tiempo integral. Programa Mais Educação (Más Educación). Diversidad. Derechos. Política intersectorial.