

EDUCAÇÃO INTEGRAL, PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS E PENSAMENTO PÓS-MODERNO: RELAÇÕES EM PAUTA

Saraa César Mól¹

RESUMO: O tema da educação integral não é um assunto novo, mas vem ganhando centralidade no debate público educacional no século em questão, quase sempre associado à educação em tempo integral, trazendo características peculiares (pós-modernas?). Nesse sentido, enfatizamos o Programa Mais Educação, instituído em 2007 pelo governo federal, com o objetivo de induzir uma educação integral em tempo integral numa perspectiva “mais aberta” a outros espaços e sujeitos educativos. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo situar a concepção de educação integral do Programa Mais Educação frente ao contexto do pensamento pós-moderno, identificando as pedagogias que o sustentam. Numa abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados que mais se adequaram foram a pesquisa bibliográfica (HARVEY, 2014, COELHO, 2009, 2014, DUARTE, 2010, SILVA E SILVA, 2012) e documental, que por sua vez partiu de documentos relacionados ao referido Programa. Concluímos que, a partir de elementos do pensamento pós-moderno, a proposta do PME é perpassada por pedagogias contemporâneas, a partir da ressignificação de correntes como a Escola Nova e o Tecnicismo Educacional, de forma a secundarizar a escola como instituição formativa.

Palavras-chave: Educação integral; Tempo Integral; Programa Mais Educação.

1. INTRODUÇÃO

A busca por uma educação que considere a integralidade do ser humano não é algo exclusivo da contemporaneidade. Seu embrião encontra-se na Antiguidade, na Paidéia Grega, cuja concepção de formação humana compreende um sentido de completude, que forma integralmente o ser. Com a Revolução Francesa e com a constituição da escola pública como *locus* privilegiado de ensino, esse ideal voltou à tona, no seio de diferentes ideologias, com suas visões sociais de mundo, representações, crenças, hábitos e construções epistemológicas (COELHO, 2009).

Contemporaneamente o tema da educação integral tem ganhado centralidade no debate público brasileiro e quase sempre apostado à ideia de educação em tempo integral, que vem sendo alvo de investimentos por parte de políticas públicas governamentais. A educação em tempo integral também tem contado com recentes garantias constitucionais-legais², configurando-se como elemento articulador na busca por uma educação de qualidade.

Observa-se frequentemente, neste contexto, a redução do conceito de “educação integral” ao de “educação em tempo integral”, o que revela profunda imprecisão conceitual, pois apesar da semelhança, esclarece Coelho (2014), que tais terminologias não são sinônimas, uma vez que a oferta de uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral.

Neste cenário adquiriu relevo o *Programa Mais Educação* (PME), ação de iniciativa do governo federal instituída pela Portaria Interministerial n. 17 de 2007 (BRASIL, 2007b) e posteriormente regulamentada pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), como uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2007).

A proposta de tal programa associa a integralidade de formação do ser humano a um currículo que parta da realidade da comunidade na qual a escola está inserida, do

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), integrante do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO. E-mail: saraa_mol@ymail.com

²Destacam-se a lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e a lei n. 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), que preveem a ampliação da jornada escolar; e a lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007a) – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização de Profissionais de Educação (FUNDEB), que prevê a distribuição proporcional de recursos por etapa da Educação Básica, incluindo a modalidade do tempo integral.

entrelaçamento entre diferentes culturas, saberes, identidades, valorizando a diversidade, relacionando os “saberes comunitários” e os “saberes escolares” (BRASIL, 2009).

É central, nesta concepção, a associação efetuada entre educação integral e diversidade cultural (SILVA E SILVA, 2013), a ênfase na legitimação das condições culturais da comunidade, em seus saberes, bem como em seus valores, práticas e crenças (BRASIL 2009), o que revela uma proposta de educação integral intercultural. Para Silva e Silva (2014), essa forma de conceber política de educação integral, que subordina a política à cultura, conferindo centralidade às diferenças culturais, tem forte influência do pensamento pós-moderno. Essas premissas caracterizam, conforme Duarte (2010), as teorias pedagógicas contemporâneas.

Nesse bojo, Coelho (2014) aponta para uma concepção *contemporânea* de educação integral afirmando que nela, a perspectiva de formação humana para a educação integral não está presente necessariamente, podendo afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido pedagógico e crítico-emancipador do termo. Isso porque educação integral, para a autora, é “o trabalho educativo que entretete as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio historicamente falando, a formação humana” (COELHO, 2014, p. 186), levando em conta a natureza própria da escola, quer seja, de trabalhar com a educação de forma intencional, pedagógica e sistemática.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo situar a concepção de educação integral do Programa Mais Educação frente ao contexto do pensamento pós-moderno, identificando as pedagogias que o sustenta. Numa abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados que mais se adequaram foram a pesquisa bibliográfica (HARVEY, 2014, COELHO, 2009, 2014, DUARTE, 2010, SILVA E SILVA, 2012) e documental, que por sua vez partiu de documentos relacionados ao PME (BRASIL, 2007, 2010).

Num primeiro momento foram apresentados breves apontamentos acerca do pensamento pós-moderno. Logo, foram estabelecidas relações entre o pensamento pós-moderno e a educação integral em tempo integral contemporânea, discutindo as Pedagogias que a perpassam. Então, foram apresentadas algumas considerações sobre o estudo realizado.

2. PENSAMENTO PÓS-MODERNO: BREVES APONTAMENTOS

O estudo da pós-modernidade tem início com a publicação da *Revista de Literatura e Cultura Pós-modernas* em 1972, momento decisivo para que o termo fosse utilizado por diferentes atores sociais, com diversas conotações. A obra do filósofo Jean-François Lyotard intitulada *A condição pós-moderna* é um marco em 1979, abordando a pós-modernidade como uma mudança geral na condição humana. Ocupando uma posição peculiar no estudo da pós-modernidade, em 1980 o destaque é para a conferência *Modernidade – um projeto incompleto*, em Frankfurt, proferida por Habermas, um dos opositores da pós-modernidade, que relacionou o pós-modernismo e o neoconservantismo. O maior crítico literário marxista da época, Jameson, se destaca com a conferência proferida sobre o pós-modernismo, em 1982, enfatizando o conflito estético entre o realismo e o modernismo. A obra de Callinicos intitulada *Contra o pós-modernismo*, em 1989, é a obra que fez uma análise do background político e em 1990 o destaque é para Harvey, que ofereceu uma teoria mais completa das pressuposições econômicas com a obra *Condição da pós-modernidade*. O impacto ideológico da pós-modernidade é analisado na obra *As Ilusões do pós-moderno* de Eagleton, em 1996 (LAMPERD, 2005).

Pós-modernismo é um conceito confuso segundo Harvey, só havendo concordância em afirmar sua representação como uma reação ao modernismo, ou afastamento dele.

Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado com a

crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção (PRECIS 6, 1987, p. 7 *apud* HARVEY, 2014, p. 19)

O projeto de modernidade entrou em foco durante o século XVIII, consistindo em um esforço intelectual dos pensadores iluministas “para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universal e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas” (HABERMAS, 1983, p. 9, *apud* HARVEY, 2014, p. 23), capaz de promover o controle da natureza, a compreensão do mundo e do eu, o progresso moral, a justiça das instituições e a felicidade dos seres humanos. Para Harvey (2014) este projeto pretendia libertar as irracionalidades do mito, da religião, da superstição, revelando as qualidades imutáveis de toda a humanidade.

Para Harvey (2014), o caminho turbulento da luta de classes após as revoluções de 1848 e a publicação do Manifesto Comunista gerou um incômodo com a flexibilidade categórica do pensamento iluminista, indo à ruína a ideia de que só havia um modo possível de pensar. O século XX foi despossuído do otimismo em relação ao modernismo, levando à suspeita de que este projeto estava fadado a transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal (HORKHEIMER E ADORNO, 1972, *apud* HARVEY, 2014).

Harvey (2000, *apud* Zanardini, 2006) considera o desenvolvimento da perspectiva pós-moderna no bojo do movimento de reafirmação do capital. Relaciona seus aspectos à passagem do fordismo para a acumulação flexível, necessária a fim de resolver a crise de superprodução estabelecida nos anos 1970 do século XX. Chama a atenção para os efeitos dos pressupostos políticos e econômicos que acompanhariam a relação de compressão espaço-tempo, comportada pela referida passagem. Mas também ressalta o conjunto de conhecimentos produzidos pela pós-modernidade.

O pós-moderno, segundo Harvey (2014), é caracterizado pela fragmentação, pela indeterminação e pela intensa desconfiança de todos os discursos universais e “totalizantes”, rejeitando-se as metanarrativas, que segundo Eagleton (1987, *apud* Harvey, 2014) tinham a função de legitimar a ilusão de uma história universal. Para este autor, impera outro tempo, imbuído do pluralismo do pós-moderno, como uma gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que não busca legitimar a si mesmo. A ciência e a filosofia, assim, se veem apenas como apenas outro conjunto de narrativas. Também compõe o pluralismo pós-moderno a ideia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, tendo aceita sua voz como legítima e autêntica (HARVEY, 2014).

Harvey (2014) avalia a influência positiva do pós-modernismo no que tange à sua preocupação com a diferença, com as dificuldades e interesses de culturas, lugares, etc. Reconhece que as metalinguagens e metanarrativas tendiam a apagar diferenças importantes, mas que, obcecados pela desconstrução, pela deslegitimação de toda espécie de argumento, os pós-modernistas só podem terminar por condenar suas próprias reivindicações de validade.

A partir de tal caracterização, o próximo tópico busca estabelecer relações entre pós-modernismo e a educação integral em tempo integral contemporânea, representada, neste trabalho, pelo Programa Mais Educação.

3. PENSAMENTO PÓS-MODERNO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA

O PME, mais recentemente, integrou a Secretaria de Educação Básica (SEB), no seio da Diretoria de Currículos e Educação Integral. Pretendia ser empreendido de forma

intersetorial, sob a responsabilidade de diferentes áreas da gestão pública, com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A resolução n. 2, de 2016 (BRASIL, 2016) dispôs sobre a adesão do PDDE em fases, sendo que a primeira engloba escolas com menor rendimento na Prova Brasil.

O conceito de “educação em tempo integral” é expresso pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), como: “A jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010).

Objetivos como a formação integral de crianças, adolescentes e jovens; a garantia da proteção e assistência social (BRASIL, 2007); a melhoria da aprendizagem; a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; o enfrentamento da violência, a integração entre escola e comunidade (BRASIL, 2010), perpassam os documentos do Programa.

O PME abriu espaço para a atuação de agentes educativos como monitores, educadores populares, estudantes em processo de formação docente, estudantes de EJA e do Ensino Médio, e agentes culturais que sejam referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos.

A participação comunitária na escola, a troca com outras instituições sociais, bem como o incentivo ao trabalho voluntário foram ideias mobilizadas de forma desvirtuada, como substituição dos investimentos do Estado que, conforme o pensamento predominante nos anos 1990, deveriam ser reduzidos ao mínimo. Os riscos da fragmentação e da perda de direção que essas formas alternativas de ampliação da jornada escolar podem provocar, devem ser considerados, dado um sistema educacional ainda frágil institucional e materialmente como o do Brasil (CAVALIERE, 2011).

Por outro lado, segundo Tittton (2008), a mediação de educadores da comunidade próxima, de setores governamentais e de agências formadoras e organizações da sociedade civil, associada à mediação dos educadores da escola, valoriza a pluralidade de saberes e reconhece as distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, considerando que o direito de aprender está relacionado a outros domínios e não apenas aos da escola.

Ao conferir voz à agentes educativos da comunidade demonstram compactuar com o pluralismo pós-moderno descrito por Harvey (2014), ideia que pressupõe ter todos os grupos sua fala considerada legítima e autêntica.

Nesse sentido é que, sobre a questão dos espaços, o Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010) trouxe a orientação de que as atividades ocorressem dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob sua orientação pedagógica, a partir dos “territórios educativos”, configurados por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como: centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Para Moll (2012) é justamente na articulação da escola com o território e seus equipamentos públicos que há a possibilidade de avanço na concepção de educação integral. Mas, Cavaliere (2007) adverte que a participação de organizações e instituições não-governamentais na oferta de uma educação integral não deve promover a desvalorização e descentralização da escola, mas o seu fortalecimento enquanto instituição escolar.

Para a ampliação do cenário educativo e das oportunidades formativas oferecidas por essas escolas, as atividades socioeducativas propostas pelo PME foram propostas em “macrocampos” que, considerando as peculiaridades do território, possuíam orientações para as escolas do campo e urbanas.

Por detrás dessa configuração da escola em que o ensino fica subsumido na aprendizagem e que a escola perde seu protagonismo está a oposição recorrente na concepção pragmática e em meios pós-modernos entre instrução e educação, em que a instrução estaria restrita à dimensão cognitiva enquanto que a educação se ampliará para a formação do caráter, da cidadania, para a vida social de modo a estender-se para a vida dos alunos (LIBÂNEO, 2014, p. 273).

Assim, um dos pilares do PME é a potencialidade da relação escola – comunidade para uma educação integral, por meio do apoio de “redes sociais” constituídas por espaços não institucionais de educação. Para Silva e Silva, (2012) trata-se de um pilar ancorado na ressignificação do pragmatismo liberal de Anísio Teixeira e John Dewey, por meio da ampliação do conceito de instituição escolar.

Com base em Saviani (2008), Silva e Silva (2012) apontam que a Escola Nova, numa perspectiva de biopsicologização das “diferenças”, deslocando do âmbito da essência para a existência, gerou uma despreocupação com o conhecimento. A “diferença” e a diversidade, preconizadas pela Escola Nova, assumiram no PME um tom pós-moderno, visível na proposta de educação integral intercultural. Silva e Silva (2014) apontam que essa forma de conceber política de educação integral que subordina a política à cultura, conferindo centralidade às diferenças culturais tem forte influência do pensamento pós-moderno.

Nessa perspectiva, “a heterogeneidade e a diferença (são) como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural”, assim como “a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) ‘totalizantes’” (HARVEY, 2007, p. 19, *apud* FICANHA E ZANELA, 2014, p. 473)

Conforme Silva e Silva (2012), o ideal escolanovista do “aprender a aprender” também é ressignificado no PME, quando este programa enfatiza a questão da pesquisa e relativiza o ensino, ancorado no neoconstrutivismo. Nessa reconfiguração do construtivismo, a pedagogia das competências apresenta-se como uma outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, com o objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis (SAVIANI, 2011, *apud* SILVA E SILVA, 2012).

Para Silva e Silva (2012), no contexto do neoconstrutivismo, a ênfase das pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência humana dá lugar a uma retórica reformista, em sintonia com a visão pós-moderna de “incredulidade em relação aos metarrelatos, em benefício de uma narrativa que obedece frequentemente à regra que lhe fixam à pragmática” (LYOTARD, 2002, p. 38, *apud* SILVA E SILVA, 2012, p. 10).

Duarte (2010) explica que essa filiação das pedagogias contemporâneas aos ideais escolanovistas estão em sintonia com o universo ideológico contemporâneo, no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais, segundo o autor, quase nunca admitidos como tal. É comum às Pedagogias Contemporâneas a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista.

Para Silva e Silva (2012), no PME estão presentes os seguintes princípios e valores neo-escolanovistas: “relação escola-comunidade”; “ampliação das funções da escola”; “relação com as redes sociais”; “valorização da diversidade”; “participação dos pais; “ampliação do conceito de escola”; “instituições não-escolares”; “territórios educativos”. Esta concepção de “educação integral em tempo integral”, se expressa como uma versão pós-moderna e neoliberal de educação, uma vez que:

(...) “Isolada e sem horizonte político, a resistência é acometida de desesperança e, aos poucos, é reconvertida à mesmice a que se opunha. É aqui onde o pós-modernismo encontra o neoliberalismo.

O primeiro desmobiliza, o segundo ocupa o vazio” (FREITAS, 2005, p.18). E, da mesma forma que no vazio promovido pelo ideário escolanovista, o tecnicismo se estabeleceu, o vazio produzido pelo ideário neoescolanovista (pós-moderno), consolida-se o neotecnicismo (neoliberal), através do qual: “Redefine-se, portanto, o papel do Estado como das escolas” (SAVIANI, 2011, p.439). (SILVA E SILVA, 2012, p. 13).

Para Duarte (2010), a negação da totalidade, princípio do pós-modernismo, é outra característica das pedagogias contemporâneas, com base no princípio de que a realidade humana é constituída por fragmentos unidos por acontecimentos casuais e inacessíveis ao conhecimento racional. As pedagogias contemporâneas ainda carregam um princípio, segundo o referido autor, decorrente da negação da totalidade: o relativismo. Epistemologicamente ele implica na dependência do conhecimento em relação ao ponto de vista espacial e temporal a partir do qual se situa o sujeito que busca compreender os fenômenos naturais e sociais, sendo impossível situar-se para além das particularidades deste ponto de referência. Tal princípio compromete a universalidade e a objetividade do conhecimento, vale dizer, combatidos pelo pensamento pós-moderno. Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural, que implica a infinidade de culturas a constituir o mundo, cada qual com seus valores, crenças, concepções sobre a natureza e a sociedade. Assim, o julgamento acerca do conhecimento fica na dependência da análise de suas funções. Para Duarte (2010, p. 37):

Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, ao limite, seu desaparecimento. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido. O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de definição do que ensinar na escola às novas gerações.

A falta de definição do currículo pode ser observada na proposta curricular do PME, que fica à mercê das possibilidades educativas (culturais) da comunidade, a partir dos espaços disponíveis e dos saberes provenientes das habilidades dos voluntários a ministrarem as oficinas³.

Duarte (2010) chama a atenção para outra ideia difundida pelas pedagogias contemporâneas, a de que o cotidiano do aluno deve ser o ponto de referência para as

³Que podem ser variadas, de acordo com a referida disponibilidade, mas que se circunscrevem às áreas (ou macrocampos): acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultural digital e tecnológica; cultura e artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável, e economia solidária e criativa/ educação econômica (educação financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos; promoção da saúde.

atividades escolares. Dessa forma, a relevância do conhecimento para o aluno fica ligada à sua utilidade prática em seu cotidiano. A esse princípio utilitarista, ainda soma-se outro, o pragmatista, que presume a ligação da validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares, à sua empregabilidade para a resolução de problemas da prática cotidiana. Tal ideia se faz presente na proposta do PME:

Um **currículo significativo** é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade.

Uma forma de dar significado ao currículo que já existe é fazer com que os alunos compreendam as ligações entre as diferentes disciplinas e mostrar como o conhecimento que constroem na escola e em outros espaços da **cidade educadora** [...] pode ter aplicação imediata no seu dia-a-dia. [...] (BRASIL 2011, p. 15, grifo do autor).

Duarte (2010) compreende uma ligação entre esta supervalorização do cotidiano e a supervalorização do conhecimento tácito, “isto é, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial” (POLANYI, 1967 *apud* Duarte 2010, p. 37) que, segundo ele, gera efeitos negativos e tem ocupado lugar de destaque nos currículos escolares, de início dentro dos conteúdos clássicos, logo, designando um lugar secundário para estes conteúdos.

Nesse bojo, compreendemos o PME inserido no que Coelho (2014) chama de concepção *contemporânea* de educação integral, afirmando que nela, a perspectiva de formação humana para a educação integral não está presente necessariamente, podendo afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido pedagógico e crítico-emancipador do termo. Isso porque educação integral, para a autora, é “o trabalho educativo que entretete as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, *sociohistoricamente* falando, a formação humana” (COELHO, 2014, p. 186), levando em conta a natureza própria da escola, quer seja, de trabalhar com a educação de forma intencional, pedagógica e sistemática.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo revelou que o desenho de educação integral preconizado no PME, a exemplo de seus traços interculturais e intersetoriais, que implicam em outros sujeitos e espaços visando a ampliação da formação humana, concomitantemente a critérios ligados ao desempenho escolar, é tecida numa lógica pós-moderna, a partir de elementos neoescolanovistas, neoconstrutivistas e neotecnicistas, que não prescindem da escola, mas a secundarizam no provimento de educação integral em tempo integral.

Compreendemos a importância de outros sujeitos, espaços e saberes tendo em vista de uma formação integral escolar. No entanto, situamos a desresponsabilização do Estado frente ao provimento de estrutura e profissionais que possam incluir conhecimentos afeitos à educação não-formal no planejamento escolar, dentro de parâmetros didático-pedagógico, como reflexo das políticas neoliberais. E isso tem se dado a partir de justificativas situadas no âmbito do pensamento pós-moderno, a exemplo da ausência de perspectivas de superação da sociedade capitalista, da negação da totalidade e do forte discurso do relativismo cultural.

Essa lógica apresenta o enorme desafio quanto ao atrelamento da valorização da formação cultural à científica, considerando o caráter pedagógico e intencional do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Resolução n. 2, de 14 de abril de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000002&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação - Manual passo a passo**. Brasília, D.F: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CAVALIERE, A. M. V. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. In: Helena Amaral Fontoura. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. 1ed. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011, v. 3, p. 104-121.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Maurício (Org.). **Tempos e espaços escolares. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteiro; FAPERJ, 2014. v. 1, p. 181-198.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80 p. 83-96, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, Lígia. Márcia; Duarte, Newton. (Org.). **Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1 ed. Sao Paulo: Editora UNESP, 2010, v. 1, p. 33-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

FICANHA, Kathiane; ZANELLA, José Luiz. **O Programa Mais Educação e sua relação com a concepção pós-moderna de educação**. In: XII Jornada do HISTEDBR, 2014, Campinas, SP. Anais... Campinas, 2014. p. 464-478.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LAMPERT, Ernâni (org.). Pós-modernidade e educação. In: **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005. P. 11-48.

LIBÂNIO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: VALDENIZA, M. L. B. (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 257-308.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, JamersonAntonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. MAIS EDUCAÇÃO: A 'NOVA' ESCOLA NOVA. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-16, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JamersonAntonioDeAlmeidaSilva_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

TITTON, M. P. Profissionais da Educação Integral: que atores e que formação entram nesse jogo? In: **TV Escola/Salto para o futuro**, boletim 13. Agosto de 2008. p. 30-34.

ZANARDINI, Isaura Mônica de Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 173 fl. 2007. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379190>>. Acesso em: 04 set. 2016.