

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: DOS
IMPERATIVOS CONCEITUAIS DESENHADOS NAS POLÍTICAS
CURRICULARES À PERSPECTIVA DOS GESTORES MUNICIPAIS**

MARIA CAROLINA MIESSE

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: DOS
IMPERATIVOS CONCEITUAIS DESENHADOS NAS POLÍTICAS
CURRICULARES À PERSPECTIVA DOS GESTORES MUNICIPAIS**

Dissertação apresentada por Maria Carolina Miesse, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientadora:
Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza

MARINGÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M632q

Miesse, Maria Carolina

Qualidade da educação e a formação integral : dos imperativos conceituais desenhados nas políticas curriculares à perspectiva dos gestores municipais / Maria Carolina Miesse. -- Maringá, PR, 2022.
199 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação integral. 2. Qualidade da educação. 3. Políticas educacionais. 4. Gestão educacional. I. Souza, Vânia de Fátima Matias de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 379

MARIA CAROLINA MIESSE

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: DOS
IMPERATIVOS CONCEITUAIS DESENHADOS NAS POLÍTICAS
CURRICULARES À PERSPECTIVA DOS GESTORES MUNICIPAIS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza (Orientador) –
UEM

Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara – UNICESUMAR -
Maringá

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira – UEM

Profa. Dra. Héres Faria Ferreira Becker Paiva – UENP

Profa. Dra. Ana Luiza Barbosa Anversa – UEM (Co-
orientadora)

Data de Aprovação: 02/05/2022

Dedico este trabalho aos familiares e colegas que, ao longo dessa caminhada, tonaram meus dias mais leves, auxiliando em meu processo de desenvolvimento humano integral. A vocês minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido à graça da vida e por presentear-me com a presença de pessoas especiais, que participaram da minha constituição identitária, enquanto pessoa e profissional.

À minha família, por ser meu porto seguro, auxiliando nos diversos momentos de minha vida e por serem os principais incentivadores dos meus estudos desde sempre.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (GEEFE), pelas discussões que enriqueceram meu processo formativo, possibilitando o desenvolvimento desse estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) pela dedicação e respeito à formação humana de seu corpo docente.

À minha orientadora, Profa. Vânia de Fátima Matias de Souza, por todos os ensinamentos inestimáveis a minha formação integral. Agradeço pelo valioso apoio, sensibilidade, empatia e respeito quanto ao meu processo de formação humana e pelo incentivo à pesquisa.

As professoras que compuseram a banca, pelas contribuições e reflexões que permitiram o aprimoramento da pesquisa.

Curiosamente, mas não por acaso, na sociedade burguesa, essa formação integral também a inclui a preparação para o trabalho. Quando, porém, essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital. Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital (TONET, 2006, p. 13).

MIESESE, Maria Carolina. **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: DOS IMPERATIVOS CONCEITUAIS DESENHADOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES À PERSPECTIVA DOS GESTORES MUNICIPAIS.** (186 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2022.

RESUMO

A pesquisa realizada objetivou analisar como os imperativos conceituais desenhados nas políticas curriculares brasileiras sobre formação integral são traduzidas e inseridas como ação na organização curricular das redes/sistemas municipais de ensino da microrregião de Maringá-PR. Sob a premissa da pesquisa qualitativa, desenvolveu-se a partir da triangulação de fontes, sendo empregada a revisão integrativa; análise documental; e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com quatro participantes, que atuam enquanto gestoras na secretaria municipal de educação de Maringá-PR, Sarandi-PR, Marialva-PR, Paiçandu-PR. Os dados obtidos foram tratados a partir dos princípios da categorização temática, indicada na análise de conteúdo. Como resultados evidenciou-se na revisão integrativa que, historicamente, a formação integral vincula-se a um projeto pensado na perspectiva de distintas matrizes político-ideológicas, confundindo-se como tempo integral, proteção integral, pensada por políticas não permanentes, para a suposta melhoria da qualidade educacional. As análises documentais, tendo como fontes primárias a Agenda 2030 para a educação, a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná, demonstraram que, com as deliberações advindas pós BNCC, enfatiza-se a formação integral em uma perspectiva ideológica, com ênfase em habilidades e competências para preparação aos desafios locais e globais, em um mundo globalizado, ou seja, adequação ao mercado. Por fim, as entrevistas apresentam que, no processo de reelaboração curricular municipal, evidencia-se uma reprodução de certos imperativos conceituais presentes nas políticas educacionais, enfatizando-se o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao mercado de trabalho. Apesar disso, ainda se considera a formação integral como uma utopia educacional, visto a dificuldade de se desenvolver avanços na área, essencialmente pela falta de recursos por parte do poder público, o que dificulta uma educação pública de qualidade, que ofereça a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, impedindo a ênfase no desenvolvimento dos demais aspectos da formação humana.

Palavras-chave: Educação Integral; Qualidade da educação; Políticas Educacionais; Gestão Educacional.

MIESSSE, Maria Carolina. **QUALITY OF EDUCATION AND COMPREHENSIVE TRAINING: FROM CONCEPTUAL IMPERATIVES DESIGNED IN CURRICULUM POLICIES TO THE PERSPECTIVE OF MUNICIPAL MANAGERS.** (186 f.). Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2022.

Abstract:

The research aimed to analyze how the conceptual imperatives designed in Brazilian curricular policies on integral formation are translated and inserted as an action in the curricular organization of municipal education networks in the micro-region of Maringá-PR. Under the premise of qualitative research, it was developed from the triangulation of sources, being employed integrative review, document analysis, and semi-structured interviews. The interviews were conducted with four participants, who work as managers in the municipal secretaries of education of Maringá-PR, Sarandi-PR, Marialva-PR, and Paiçandu-PR. The data obtained were treated from the principles of thematic categorization, indicated in the content analysis. As results it was evidenced in the integrative review that, historically, the integral formation is linked to a project thought in the perspective of distinct political-ideological matrices, being confused as integral time, integral protection, thought by not permanent policies, for the supposed improvement of the educational quality. The documentary analyses, with the 2030 Agenda for education, the BNCC and the Paraná Curriculum Reference, as primary sources, showed that, with the deliberations that came after the BNCC, the focus is on comprehensive education from an ideological perspective, with emphasis on skills and competencies to prepare for local and global challenges in a globalized world, that is, market adequacy. Finally, the interviews show that, in the process of re-designing the municipal curriculum, there is evidence of a reproduction of certain conceptual imperatives present in educational policies, emphasizing the development of skills and competencies aimed at the labor market. Despite this, it is still considered that integral education is an educational utopia, given the difficulty in developing advances in the area, essentially due to the lack of support from the government, which hinders a quality public education that offers the appropriation of knowledge historically accumulated by humanity, preventing the emphasis on the development of other aspects of human formation.

Keywords: Comprehensive Education; Quality of Education; Educational Policies; Educational Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos incluídos na revisão integrativa a partir dos descritores e operadores “Qualidade na educação” AND “Formação Integral”	49
Quadro 2: Artigos incluídos na revisão integrativa a partir dos descritores e operadores “Qualidade na Educação” and “Formação Integral” and “BNCC”	61
Quadro 3: Média por itens do questionário	130
Quadro 4: Alterações realizadas na Matriz de entrevista após avaliação dos juízes	131
Quadro 5: Perfil das gestoras participantes do pré-teste	132
Quadro 6: Alterações realizadas na Matriz de entrevista após realização do pré-teste	132
Quadro 7: Cargos administrativos ocupados pelos sujeitos participantes.....	134
Quadro 8: Perfil acadêmico dos sujeitos entrevistados	136
Quadro 9: Perfil profissional dos sujeitos entrevistados	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Métodos e fontes para coleta de dados.....	24
Figura 2: Documentos da Política Internacional e Federal: focalizando o estudo	28
Figura 3: Documentos da política educacional estadual e municipal	30
Figura 4: Composição da População investigada: Municípios da microrregião de Maringá-Pr.....	32
Figura 5: Dimensões do ato educativo	37
Figura 6: Produção do conhecimento no campo das políticas curriculares e a qualidade da educação	50
Figura 7: Temáticas prevalentes na produção do conhecimento no período de 2010-2020	51
Figura 8: A publicização da produção do conhecimento na relação ano x quantitativos	62
Figura 9: Número/Porcentagem de artigos por categoria de análise	63
Figura 10: Guia pedagógico Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem	84
Figura 11: Estrutura geral do guia pedagógico Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem.....	85
Figura 12: Documento orientador para implementação da educação integral do MBNC.....	96
Figura 13: Documento orientador para implementação da educação integral do IAS	97
Figura 14: Documentos federais e estaduais utilizados na análise	108
Figura 15: Planos municipais de educação elegidos para estudo.....	109
Figura 16: Municípios investigados, pertencentes a região do norte central paranaense	118
Figura 17: Dados educacionais dos municípios analisados.	120
Figura 18: Categorias temáticas emergidas da análise dos Planos Municipais de Educação	120
Figura 19: Formulário encaminhado para validação do roteiro de entrevista	129

Figura 20: Temas Primários e Temas Secundários observados nas entrevistas	141
Figura 21: Temas secundários que emergem quando se estabelece a relação entre qualidade da educação e formação integral.....	145
Figura 22: Subcategorias identificadas a partir da análise sobre a Interpretação das políticas	149
Figura 23: Temas secundários que emergem quando se focaliza a questão da implementação da BNCC	150
Figura 24: Temas secundários que emergem quando se focaliza as contribuições da BNCC	155
Figura 25: Temas primários e secundários que emergem quando se focaliza a formação integral na formulação do currículo municipal	158
Figura 26: Imperativos descritos como sinônimos de habilidades e competências para/ na formação integral da criança na percepção dos gestores	161
Figura 27: Temas primários e secundários que emergem quando se focaliza as 10 competências na percepção dos gestores	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICS	Centros de Atenção Integral à Criança
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVO GERAL	22
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
2	PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A ABORDAGEM DA REALIDADE	23
3	REVISANDO CONCEITOS: FORMAÇÃO INTEGRAL, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	35
3.1	NAVEGANDO PELA HISTÓRIA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ÊNFASE NA FORMAÇÃO INTEGRAL	35
3.2	FORMAÇÃO INTEGRAL E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PRERROGATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE OS ANOS DE 2010-2020	46
3.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: QUADRO TEÓRICO PÓS BNCC	58
4	DOS IMPERATIVOS CONCEITUAIS DA POLÍTICA INTERNACIONAL AOS DESÍGNIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS	75
4.1	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL NAS PRERROGATIVAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	75
4.2	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A BNCC EM QUESTÃO	90
4.3	A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PARANÁ: ALINHAMENTOS COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS	108
5	A RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE NA PERSPECTIVA DOS GESTORES MUNICIPAIS	

5.1 ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO DA MATRIZ DE ENTREVISTA.....	126
5.2 SELEÇÃO E PERFIL DOS GESTORES.....	133
5.3 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS.....	139
5.4 DA ABSTRAÇÃO A APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE MARINGÁ-PR.....	148
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	191
ANEXOS	195

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação situa-se inicialmente na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação e transporta-se para a linha História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, constantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, a partir da reestruturação curricular do mesmo no ano de 2021. A pesquisa toma como pressuposto a educação enquanto uma política pública social¹ cuja gestão e acompanhamento fica sob responsabilidade do Estado. Esse processo de gerenciamento, do processo de gestão, implementação, avaliação e acompanhamento de uma política pública por parte do Estado, quando com foco no campo educacional, abrange desde sua promulgação, ações e programas de governo para os diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como definir, entre outros aspectos organizacionais, os princípios educativos que devem se fazer presentes na formação do cidadão.

Entre os princípios educativos estabelecidos nas políticas curriculares² apresentados a partir dos anos de 2015, especificamente a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular encontra-se a ênfase na qualidade da educação e, como seu desdobramento, a formação integral³ do sujeito, temática desta investigação. Compreende-se que a formação integral, tratada no ambiente escolar, refere-se a um processo educativo que reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, sendo imprescindível o seu desenvolvimento não somente cognitivo, mas também afetivo, físico, social, cultural (MAURÍCIO, 2009). Em uma perspectiva contra hegemônica, compactua a uma visão omnilateral e emancipatória de educação, voltada ao pleno desenvolvimento do ser, de sua humanização.

¹ Políticas públicas sociais são a intervenção do Estado na determinação do padrão de proteção social, vislumbrando a diminuição das desigualdades estruturais, como programas direcionados a saúde, educação, habitação, saneamento, entre outras. Essas interferências do Estado podem vislumbrar a manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001).

² Considera-se na presente pesquisa o conceito de políticas curriculares, apresentada por Lopes (2004, p.111) ao afirmar que, “toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”

³ Apesar da confusão conceitual entre formação integral e Educação integral/em tempo integral neste trabalho será focalizada somente a questão da formação integral, assim como disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015).

Como conseguinte, trazer a pauta acadêmica essa discussão, se torna uma ação de inquietação vinculada a formação da pesquisadora enquanto profissional da educação, principalmente, a partir de sua participação em projetos de iniciação científica durante o curso de licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nas investigações empreendidas acerca do Programa Escola Sem Partido e da retomada da disciplina de Educação Moral e Cívica no contexto atual (MIESSE, MOREIRA, SOUZA, 2020), evidenciou-se que as políticas educacionais, muitas vezes estabelecem uma formação vinculada a determinado projeto societário, essencialmente vinculado aos ideários dos grupos dominantes.

Associada a esses constructos subjacentes trazidos pelos ideários do sistema posto, evidencia-se a prescrição de uma formação escolar mínima para o sujeito. A oferta de uma educação de qualidade, com foco na formação integral do indivíduo, com condições para sua emancipação, torna-se uma ação relegada em detrimento as demandas mercadológicas de formação para o mundo do trabalho.

O cenário posto denota para o fato de que a estruturação e implementação das políticas públicas educacionais, em específico as políticas curriculares, por vezes distanciam-se das premissas trazidas nos documentos oficiais do Estado, ao postularem a formação integral como direito garantido, conforme prescrito na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Denota-se este fato, pela compreensão de que o Estado sempre irá atuar como regulador a serviço a manutenção das relações capitalistas (HÖFLING, 2001).

Compreende-se que as políticas públicas sociais, bem como a legislação educacional perpassa por visões de mundo distintas. Pereira (2008, p.97), sinaliza que, uma política pública é tomada de decisão, geralmente envolvendo órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade, gerando ou não uma ação intencional frente a um problema, sendo “[...] o que o governo escolhe ou não escolhe fazer”. Na especificidade de uma sociedade capitalista, em que prevalece a hegemonia da classe dominante, Saviani (2008), complementa que as políticas públicas sociais são pensadas simplesmente enquanto antídoto ao caráter anti-social da sociedade o que corrobora, em verdade, com seu caráter anti-social, de preservação da ordem existente.

Observa-se a partir do movimento posto em tela, que, de forma análoga, as políticas públicas, ao se dirigirem a resolver as questões educacionais, apresentam entrelaçadas em suas raízes discursivas a possibilidade de implementar-se ou reafirmar a manutenção de um projeto influenciado por distintos atores da sociedade civil e seus interesses antagônicos de classe. Por conta disso Coelho (2009), destaca que “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão” (COELHO, 2009, p.90).

Como aponta a pesquisadora, na história da educação, a formação integral teve suas concepções e práticas diversificadas, a partir de distintas matrizes político-ideológicas, com visões de mundo divergentes, que a constituíram e defenderam-na, como a visão conservadora, a socialista e a liberal⁴. Cada uma destas possui distintas visões sociais de mundo, com diferentes concepções de homem e de sociedade, além de distintas formas teórico-práticas de se efetivar.

Segundo Mainardes (2006), a legislação educacional passa inicialmente pelo contexto de influência⁵, em que diversos grupos de interesse disputam as finalidades sociais da educação. Assim, no contexto de produção do texto, a legislação é engendrada, sendo constituída como resultado das disputas políticas. Carvalho (2016, p. 81), explicita que as políticas educacionais revelam os anseios e demandas sociais de determinado contexto histórico, assim, como “[...] o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado”. Entretanto, essas diretrizes são constituídas no seio das contradições existentes na sociedade capitalista, podem estar comprometidas com as distintas forças sociais em confronto, sendo possível favorecer, a partir de pressões exercidas

⁴ A formação integral pensada enquanto fundamentos políticos conservadores advêm do movimento integralista, e suas bases seriam a espiritualidade o nacionalismo cívico e a disciplina. Para a visão socialista, advinda do movimento anarquista, a formação integral recaía sobre a igualdade, autonomia e a liberdade humana pensada em princípios político-emancipadores. Na visão liberal a formação integral deveria ser pensada para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial (COELHO, 2009).

⁵ De acordo com Mainarde (2006), com embasamento no ciclo de políticas de Bowe *et al* (1992), as políticas, em uma sociedade de classes, se engendram a partir de um processo de consenso ou discordância acerca de projetos societários distintos, processo que se apresenta desde a elaboração de uma lei até o momento de sua implementação, ou seja, no contexto de influência e de produção dos textos, até o contexto da prática educativa.

pelos movimentos sociais, a expansão dos direitos sociais e políticos dos trabalhadores.

A formação prescrita pelo Estado na forma de gestão educacional se entrelaça das concepções ideológicas, no contexto de constituição das políticas públicas educacionais. Para tanto, busca-se a investigação crítica e contextualizada das concepções de educação básica de qualidade, e, conseqüentemente, formação integral, quando tratamos das políticas educacionais pós institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Observa-se, que as orientações normativas estabelecidas enquanto pressupostos basilares no referido documento sustentam-se nas premissas advindas das interlocuções postas nas orientações internacionais, em especial, no documento Agenda 2030 para a educação. Estas vislumbram a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que todos os estudantes possam adquirir habilidades e competências para serem capazes de responder aos desafios locais e globais, em um mundo globalizado (UNESCO, 2016).

Quando atrela-se a formação integral aos resultados reconhecíveis e mensuráveis de qualidade de ensino, ou seja, se o estudante está “aprendendo e adquirindo habilidades relevantes” (UNESCO, 2016, p.15), a formação é ressignificada, sem uma reflexão acerca do indivíduo que se está formando, e para qual sociedade. Sobre o exposto Silva (2019, p.160), exemplifica que quando se assume uma concepção de qualidade da educação expressa no “[...] sucesso nas avaliações externas, o contexto do aluno é desconsiderado, a formação integral é deixada de lado [...]”, limita-se o papel da escola a oferecer subsídios aos estudantes concluírem com êxito essas avaliações.

Preponderante a esse contexto, Martins (2019), alega que a fundamentação de propostas para os Estados e Municípios não podem ser cópias não reflexivas de outros contextos, mas sim, propositivas oriundas de análises que procurem “[...] realizar uma educação integral que atenda à comunidade de forma significativa, conforme suas necessidades” (MARTINS, 2019, p.52-53). Este fato decorre da compreensão de que as políticas educacionais engendradas em determinada realidade histórica respondem as aspirações e embates de determinada sociedade, sendo a implementação de determinada legislação, assim como seus desdobramentos práticos, resultado das forças econômicas, políticas e sociais em

disputa na sociedade, buscando a hegemonia de seus interesses (CARVALHO, 2016).

Mainardes (2006, p.53), atenta para o fato de que esse processo de consenso ou discordância se apresenta desde a elaboração de uma lei até o momento de sua implementação, ou seja, no contexto de influência e de produção dos textos, até o contexto da prática educativa “[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Logo, a análise da política educativa “[...] deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional [...]” (VIEIRA, 2007, p. 58).

De acordo com Vieira (2007) a legislação educacional coloca-se em prática a partir da gestão educacional, definida na organização da educação nacional prescrita na CF (BRASIL, 1998, art. 211) e na LDBEN, Lei n. 9396/1996 (BRASIL, 1996), em seu Título IV, expressa na colaboração entre os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e nas incumbências de cada ente federado. À União fica o papel coordenador, articulador e redistributivo da política educacional (BRASIL, 1996, Art. 8), ou seja, de determinar as linhas gerais da educação nacional, em seus diferentes aspectos.

A gestão educacional leva em considerações os princípios gerais da educação prescritos na CF (BRASIL, 1988) e na LDBEN lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996). Entre eles, o desenvolvimento da pessoa humana, tanto para o exercício da cidadania quanto sua qualificação para o trabalho, sendo o ensino público, gratuito e de qualidade.

Considerando os princípios da educação nacional os estados e municípios possuem a incumbência de organizar manter e desenvolver seu sistema de ensino incorporando-o às normativas da União, na elaboração de suas políticas e planos educacionais (BRASIL, 1996). Entre os princípios encontra-se a qualidade da educação e a formação integral, prerrogativas estabelecidas nas orientações políticas internacionais e nas políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse cenário da gestão educacional, às secretarias municipais de educação se configuram enquanto instâncias primordiais, visto que desenvolvem ações de

orientação e supervisão as instituições de ensino, em conformidade as diretrizes legais (VEIGA, 2010).

Compreender como ocorre a tradução da legislação educacional, pelos gestores atuantes nesses espaços é imprescindível para averiguarmos como determinada política se configura na prática educativa, quanto a seus intentos originais. Principalmente no que tange a qualidade da formação integral dos sujeitos essa necessidade se torna ainda mais latente, visto que a partir da mesma se torna possível que os alunos, futuramente, possam atuar na sociedade de forma autônoma e crítica.

Frente ao exposto, a presente pesquisa parte do seguinte questionamento: Será que os imperativos conceituais⁶ acerca da formação integral contidos nas políticas educacionais apresentam as mesmas conjunturas interpretativas para as gestoras atuantes nas secretarias municipais de educação das cidades pertencentes a microrregião de Maringá?

O interesse pela investigação parte das experiências anteriores da pesquisadora no campo acadêmico, justificando-se academicamente por investigar criticamente o conceito de formação integral contido nas políticas educacionais brasileiras enquanto princípio educativo. Seu diferencial encontra-se no intuito de verificar como os imperativos conceituais das políticas educativas são visualizados e interpretados pelos profissionais que participam da organização da educação em seus respectivos municípios: as gestoras das secretarias municipais de educação, iniciativa tangível a partir do contato e parceria da universidade com essas instituições. Partindo desses constructos da pesquisa, adotamos os objetivos apresentados a seguir, que definem a organização do presente trabalho.

⁶ Para tratarmos dos termos chaves que se apresentam nas políticas educativas, optamos por utilizar a expressão imperativos conceituais. Assim, busca-se evidenciar a incidência de determinados termos nos textos das políticas e na fala das gestoras, visando verificar as maneiras que essas terminologias são interpretadas e o que essas conjunturas interpretativas podem representar na formação integral dos alunos.

1.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar como os imperativos conceituais das políticas educacionais brasileiras sobre formação integral são traduzidas e colocadas em ação na organização curricular das redes/sistemas municipais de ensino da microrregião de Maringá.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar a produção acadêmica acerca da qualidade da educação básica e formação integral, no que tange as políticas e gestão da educação básica.
- Identificar o significado conceitual da formação integral nas políticas educacionais em nível internacional, nacional, estadual e municipal e sua relação com a qualidade da educação.
- Compreender se os imperativos conceituais sobre formação integral presentes nas políticas educacionais influenciam a organização das redes/sistemas municipais de ensino, a partir da perspectiva dos/as gestores/as municipais das cidades da microrregião de Maringá.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A ABORDAGEM DA REALIDADE

O presente estudo está ancorado nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo descritiva. A pesquisa qualitativa, como aponta Minayo et al. (1994, p.21-22), se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa com um enfoque descritivo, possui como objetivo principal descrever as características de uma população ou fenômeno. Conforme Gil (2002), isso pode ser realizado a partir do levantamento das opiniões, atitudes e crenças de uma população, procurando relações entre variáveis, além da natureza dessa relação. Para contemplar tal complexidade, o presente estudo apropria-se da alocação de múltiplos métodos de investigação para a coleta dos dados. Como aponta Santos (2020), esse processo auxilia na análise do fenômeno investigado e na validação, possibilitando um maior rigor científico à pesquisa.

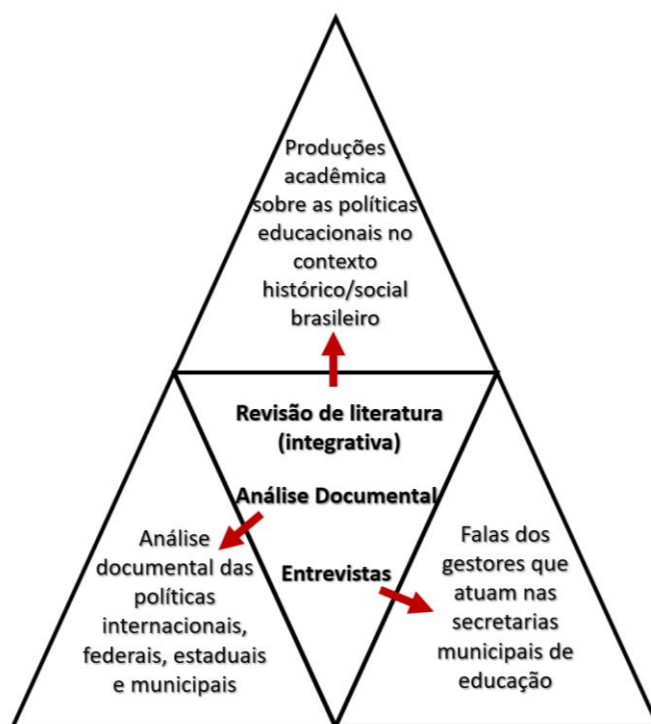
Júnior et al. (2016), afirmam que a subjetividade nos estudos qualitativos implica em um processo de validação, para garantir sua credibilidade. Para tanto uma ferramenta que possibilita amenizar os questionamentos se dá pela triangulação de fontes, uma vez que por meio dessa opção metodológica proporciona ao pesquisador maior certeza acerca de suas análises por possibilitar a confluência de diferentes métodos. Contribui para que se alcance a “[...] máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVINOS, 1987, p.138), algo essencial a pesquisa qualitativa por tratar de uma realidade complexa e ampla: a educação.

A utilização da triangulação de fontes em seu percurso metodológico, possibilita segundo Santos et al. (2020), diversas perspectivas de apreensão da realidade. Para tanto, a presente pesquisa sustenta-se na coleta de dados, a partir da apropriação de diferentes fontes, tais como: documental, bibliográfica e humana-entrevista.

A partir dessa premissa, o desenvolvimento da pesquisa estruturou-se, conforme figura 1: a) revisão integrativa acerca da temática, b) análise documental

dos documentos da política educacional internacional, federal e estadual; c) entrevistas semiestruturadas com as gestoras que atuam nas Secretarias Municipais de Educação da microrregião de Maringá-Pr. Segundo Triviños (1987), ao realizar uma pesquisa compreende-se ser insustentável conceber a existência de um fenômeno social ocorrendo de forma isolada, sendo desconsiderado seu contexto histórico, cultural e social. Como conseguinte, a utilização de uma variabilidade de fontes de coletas de dados para a apreensão da complexidade da realidade em que se encontra o objeto de estudo.

Figura 1: Métodos e fontes para coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

A estruturação da figura 1, decorre da organicidade estrutural da produção da pesquisa, considerando dois aspectos no momento da utilização da técnica da triangulação, que dizem respeito, segundo Triviños (1987), aos: a) os Processos e Produtos, centrados no sujeito, ou seja, a percepção que estes emitem acerca do fenômeno; b) Elementos Produzidos pelo Meio, como documentos, instrumentos legais, oficiais e estatísticos, fotografias. A atenção também deve voltar-se aos

Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito, refere-se aos modos de produção (escravagismo, capitalismo, socialismo), às forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais (burguesia, média [pequena burguesia] — e operária) (TRIVINOS, 1987, p. 139).

Para as análises e categorização das concepções prescritas nos documentos, como as presentes nas falas dos sujeitos devem ser descritas, explicadas e compreendidas, à medida que isso seja possível, a partir da compreensão da realidade histórica concreta (TRIVINOS, 1987). Com essa compreensão, as análises realizadas nesta investigação amparam-se no método materialista, que por sua vez possui como embasamento teórico os princípios da teoria do Materialismo Histórico Dialético.

Conforme Massuia (2013), o método materialista diz respeito à tentativa de apreender, por meio do processo de pensamento, a realidade a qual dado fenômeno se vincula. Como explica Mézàros (1993, p. 122-123) “[...] a única maneira de alcançar um entendimento adequado de qualquer objeto de estudo é agarrá-lo pela rede de suas interconexões”.

Para tal, se torna imprescindível a compreensão de que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Tais ideias vinculam-se ao pensamento educacional, tendo em vista que essa atividade diz respeito ao denominada por Marx e Engels (2007, p. 94) de “intercâmbio espiritual dos homens”, que visa formar os cidadãos para conviverem em dada realidade histórica concreta. Mesmo que não determinem completamente as ações desses sujeitos, podem condicioná-las “[...] criando um padrão de probabilidade muito difícil de ser rompido” (MASSUIA, 2013, p. 30).

A sustentação no método materialista para a realização do estudo, decorre por ser esta uma compreensão da totalidade histórica, indispensável a compreensão das políticas educacionais e curriculares, que possuem como mote as mudanças realizadas a partir da realidade histórica concreta, resultado da luta de classes entre interesses econômicos sociais colidentes.

Busca-se a compreensão da relação todo/parte, visando a compreensão da totalidade, pois

o fenômeno, por sua natureza, ao mesmo tempo revela e oculta a essência. A análise que permanece na exterioridade recíproca das coisas capta apenas o momento de manifestação do fenômeno e, ao não referi-lo à essência, isto é, ao processo de sua produção, oculta o global (CURY, 1986, p.34).

Busca-se nesta pesquisa compreender o fenômeno em sua totalidade, no contexto histórico que o permeia. Os dados foram atrelados e triangulados ao longo do desenvolvimento da revisão integrativa de artigos disponíveis na literatura que analisam as políticas públicas educacionais sobre qualidade da educação e formação integral em nossa sociedade; das análises da Agenda 2030 direcionada a educação pelos organismos internacionais, em especial a Unesco, a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná, o Plano Estadual e Municipais de Educação; e dos discursos das gestoras atuantes na Secretaria Municipal de Educação que participam ativamente na implementação das políticas públicas educacionais na Educação Básica.

Em um primeiro momento realizou-se uma revisão integrativa, com o intuito de verificar na literatura acadêmica as análises já empreendidas acerca das políticas educacionais engendradas em nosso atual contexto histórico que dispõem acerca de qualidade na educação e formação integral. O objetivo desta etapa da investigação seria o de “[...] descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos” (LUNA, 2017, p. 87-88).

Segundo Toledo e Vieira (2011), o processo de revisão auxilia na definição do problema de pesquisa, por explicitar os limites, lacunas e tendências de pesquisa acerca de determinada temática. A partir dela, como aponta Luna (2017), torna-se possível delimitar o problema dentro de um quadro teórico que auxilia em sua explicação dando-o coerência, consistência e validade.

Optou-se pela realização de duas revisões integrativas acerca da temática em estudo, visto que, de acordo com Crossetti (2012), esta possibilita a sintetização de resultados de pesquisa anteriores para a compreensão de fenômenos específicos. Busca-se determinar o conhecimento atual acerca do tema de

pesquisa, a partir da identificação, análise e síntese dos estudos já realizados. (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Para iniciar a ação, optou-se por se investigar acerca da relação entre qualidade da educação e formação integral nas políticas educacionais brasileiras nos últimos 10 anos, sendo realizada as buscas nas bases de dados *Scielo* e *Periódicos da Capes*, a partir dos descritores e operadores “Qualidade na educação” AND “Formação Integral”. Posteriormente, aprofundamos a busca por esse quadro teórico nos anos posteriores a BNCC, sendo realizada as buscas nas bases de dados *Periódicos da Capes*, *Google Acadêmico*, *Edubase*, *Scielo*, *Scopus* e *PEDro*, a partir dos descritores e operadores “Qualidade na Educação” and “Formação Integral” and “BNCC”.

Em um segundo momento, realizou-se uma análise documental, buscando-se apresentar os imperativos conceituais presentes quando tratamos da qualidade da educação e formação integral nas políticas educacionais brasileiras para a educação básica. Buscou-se compreender os dignificantes e significados dessas prerrogativas no campo das políticas, de modo a evidenciar que tipo de formação dizem respeito. A opção pela análise de documentos decorreu da compreensão de que

[...] todo o registro feito de modo intencional ou não, de fatos, dados e interpretação sobre aspectos da história humana, de indivíduos ou de grupos, institucional ou livre. Os documentos indicam os acontecimentos, mas revelam também as intenções e interpretações daqueles que elaboram os registros (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011, p.102).

Os documentos possibilitam a análise dos objetivos subscritos nas atuais políticas educacionais em nível internacional e federal que enfatizam a formação integral. Isso torna-se tangível por meio da extração dos termos imperativos contidos nos textos, que possibilitem a compreensão da realidade, a partir da categorização, inferência e interpretação de seu conteúdo implícito (GOMES, 2009). Assim, foram selecionados para análise os seguintes documentos, conforme Figura 2.

Figura 2: Documentos da Política Internacional e Federal: focalizando o estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha pela Agenda *Educação 2030: Declaração de Incheon* (UNESCO, 2016) e o Guia pedagógico *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO, 2015) se deu, por considerar o fato de que os respectivos documentos trazem à tona as regulações transnacionais da Unesco no que tange a qualidade da formação integral que deve ser ofertada aos sujeitos. A análise desses documentos se faz essencial, visto a influência desse e de outros organismos na definição dos rumos das políticas curriculares, como por exemplo no Brasil, no processo de definição da BNCC, como abordado nas próximas seções.

A BNCC compõe o *corpus* de análise do presente trabalho (BRASIL, 2017), por ser a política curricular brasileira que estabelece a qualidade da oferta de uma formação integral à todos os sujeitos. Por entendermos que a elaboração e

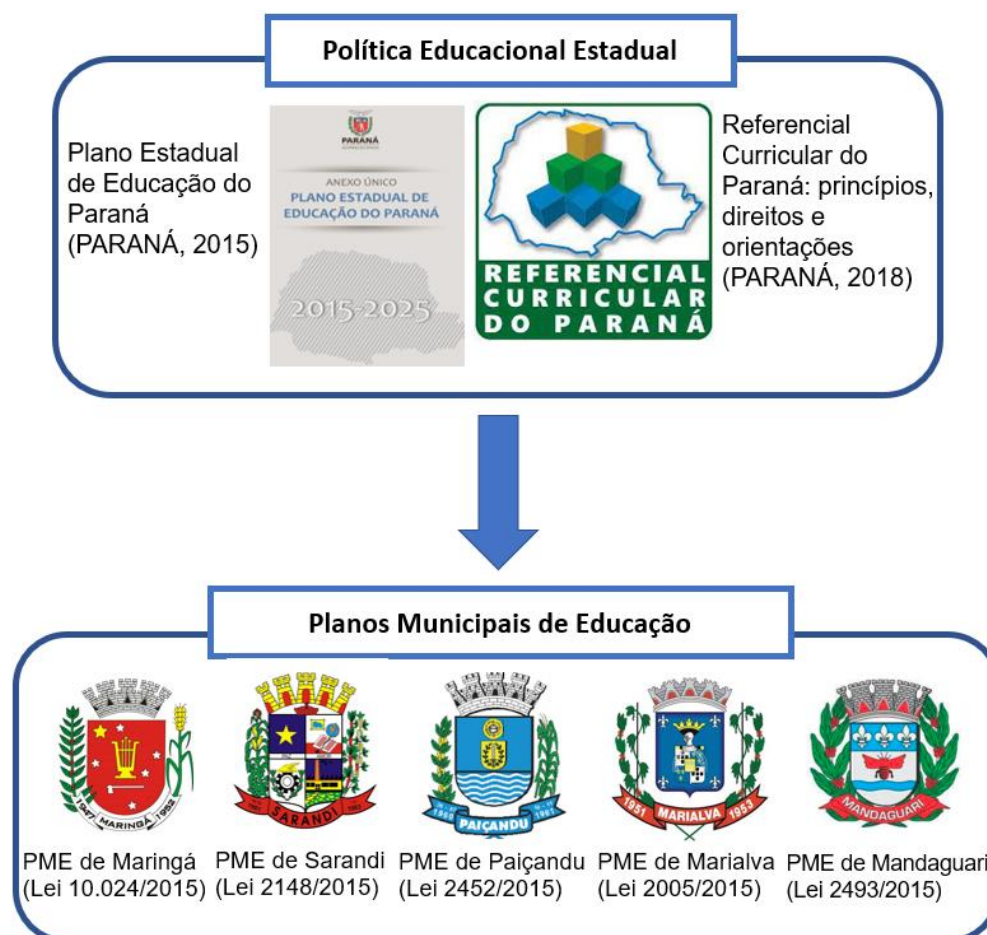
implementação de uma “[...] política pública implica sempre, e simultaneamente, intervenção do Estado, envolvendo diferentes atores [e atrizes]” (PEREIRA, 2008, p.96), analisou-se documentos elaborados por organizações que estiveram à frente do movimento pela construção dessa política pública educacional que, apesar de não obrigatórios, fornecem orientações acerca de sua implementação nas redes e instituições de ensino.

Na tentativa de compreender as possibilidades de implementação prática dessa política, indicadas pelas próprias organizações que participaram do momento embrionário da BNCC, utilizamos como documentos complementares os *Guias Caminhos para a educação integral: Princípios e orientações para a implementação da educação integral* (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM/CONSED, 2019) e *Educação Integral para o Século 21: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia* (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019). Há que se evidenciar que os documentos citados, foram selecionados tendo em vista que tratam da formação integral do ser humano, foco de análise⁷ da investigação aqui apresentada.

Ainda na realização da análise dos documentos, buscou-se verificar a relação entre qualidade da educação e a perspectiva da formação integral do sujeito na política curricular paranaense, de modo a identificar como as políticas estaduais são influenciadas pelas determinações advindas das políticas federais, direcionadas à educação básica. Para isso, realizou-se uma análise documental tendo como referência o Referencial Curricular do Paraná, do Plano Estadual de Educação do Paraná e dos Planos Municipais de Educação referentes aos municípios pertencentes a microrregião de Maringá-PR.

⁷ No processo de escolha dos documentos complementares a análise da formação integral presente na BNCC, foi constatado a existência do *Guia Tendências para a Educação Integral* (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011). Entretanto, como o mesmo enfatiza a questão da educação integral como ampliação do tempo de permanência do aluno na escola o mesmo fora excluído do *corpus* documental da pesquisa, por não ser o foco pretendido da investigação.

Figura 3: Documentos da política educacional estadual e municipal



Fonte: Elaborado pela autora.

O critério de seleção dos Planos Municipais, vincula-se aos sujeitos que participaram da investigação, os quais foram definidos a partir do recorte geográfico da pesquisa, realizado de forma intencional. A elegibilidade desse recorte espacial intencional, a partir da consideração que a Universidade Estadual de Maringá, em específico o Programa de Pós-Graduação em Educação, tem seu campus sede instaurado em Maringá-PR, município que se localiza na mesorregião denominada “Norte Central Paranaense”, sendo centro da microrregião denominada “Maringá”, composta pelas cidades de Mandaguari, Marialva, Sarandi, Paiçandu, conforme os dados do IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e

Social⁸ (IPARDES, s.d.). Desse modo, subtende-se que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam na rede de ensino desses municípios estejam em sua maioria atrelados a UEM.

Tomando como referência a busca pela compreensão acerca de como a organização da educação básica no Paraná, nas redes/sistemas municipais de ensino, alinhava-se às prerrogativas da macroestrutura das políticas educacionais, na percepção das gestoras das secretarias municipais de educação a pesquisa sustentou-se no instrumento de pesquisa: entrevista..

Considerando a originalidade de tal instrumento dirigido a essa população, a elaboração do roteiro da entrevista seguiu os procedimentos indicados a partir dos pressupostos de Varanda, Benites e Souza Neto (2019), no qual a elaboração e validação da matriz de entrevista passa por uma avaliação de pares na área, - Mestres e Doutores⁹ -, sendo esses responsáveis pela correção do instrumento, indicação de alterações textuais, conceituais ou sugestões de reorganização. Tendo esse processo findado, passou-se ao segundo momento de validação do instrumento, referente a realização de teste piloto com sujeitos¹⁰ que se assemelham ao público alvo do estudo. Findado esse processo de validação do instrumento iniciou-se o processo de viabilizar a coleta de dados junto aos gestores atuantes na secretarias municipais de educação dos municípios da microrregião de Maringá-Pr, sendo estes¹¹:

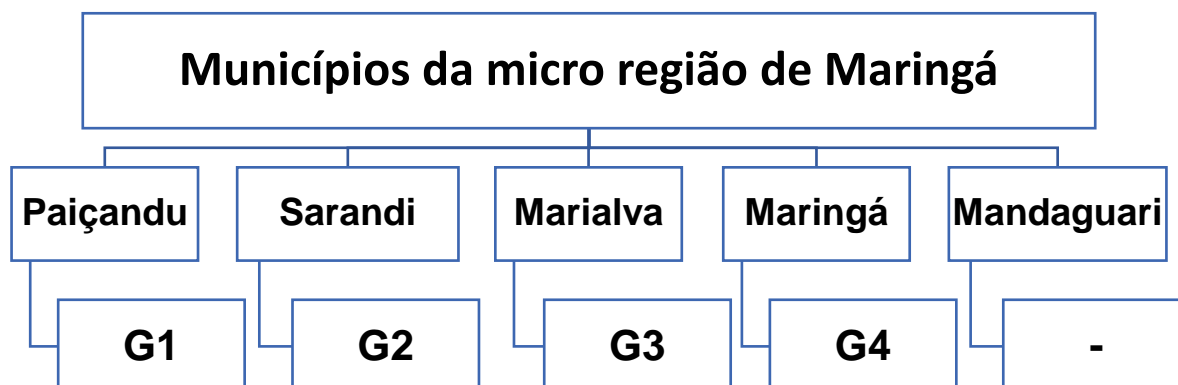
⁸ De acordo com a Lei n. 6407 de 07 de junho de 1973 o IPARDES tem por atribuição “realizar pesquisas, estudos, elaborar projetos e programas, acompanhar a evolução da economia estadual, fornecendo apoio técnico, nas áreas econômica e social à formulação de políticas estaduais de desenvolvimento”, além de “coordenar, orientar e desenvolver atividades técnicas compreendidos no Sistema de Informação Estatística, visando subsidiar, com dados estatísticos, os estudos voltados ao conhecimento da realidade física, econômica e social do Estado” (PARANÁ, 1973, art.1).

⁹ O perfil acadêmico dos juízes compõe-se por Mestres (1), Doutorandos (3) e Doutores (9) em Educação

¹⁰ O teste piloto foi aplicado com duas gestoras atuantes nas secretarias municipais de educação de Cambara e Campo Mourão.

¹¹ Seguindo os protocolos de ética em pesquisas científicas, nenhum dos participantes será identificado neste trabalho de modo a preservar a imagem dos entrevistados. Atribuímos aos mesmos identificações fictícias: Gestor 1; Gestor 2; Gestor 3; Gestor 4; Gestor 5.

Figura 4: Composição da População investigada: Municípios da microrregião de Maringá-Pr.



Fonte: Elaborado pela autora

Assumido o desenho da população a participar da investigação, o procedimento adotado de forma intencional pelos sujeitos – gestores municipais da educação, se deu pela organicidade e operacionalização da implementação dos documentos legislativos e normativos da educação básica, os quais são tratados em sua essência conceitual pelos gestores responsáveis. Tendo essa definição, iniciou-se a terceira etapa desse momento: realizar o contato com os sujeitos para compor o quadro de entrevistados.

Para tanto, considerando o ano de 2021, um momento atípico causado pela Covid-19¹², optou-se por realizar contatos via e-mail e telefone, sendo este primeiro momento de apresentação da pesquisa, tendo enfoque nos objetivos da pesquisa; viabilidade, riscos e benefícios, bem como as contribuições sociais, em especial no campo educacional, conforme determinado pelos protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa.

Findado esse momento de apresentação do projeto, os responsáveis pela gestão escolar municipal foram convidados a compor o grupo amostral da mesma,

¹² Com a declaração da OPAN/OMS, em 11 de março de 2020, de que a disseminação de COVID-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, se caracterizava enquanto pandemia, as medidas de isolamento e distanciamento social foram intensificadas por todo mundo.

participando de uma entrevista semiestruturada com duração prevista de 50 minutos. Após o aceite da Secretaria dos referidos municípios, solicitou-se a indicação de um gestor para representar o município¹³. Com essa informação estabelecida, o passo seguinte decorreu em função do agendamento da entrevista semiestruturada, via *google meet*, com os profissionais que se colocarem a disposição para participar, no período de 17/05-21, referente ao primeiro contato, à 17/09/2021, como procedimento de coleta, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, a partir da disponibilidade de dia e horário de cada profissional, sendo as mesmas realizadas por meio virtual em virtude do contexto atual de pandemia, causada pelo Coronavírus (SARS-COV2), visando a segurança da entrevistadora/pesquisadora e dos entrevistados.

Seguindo os protocolos de fidedignidade da pesquisa, o primeiro momento da pesquisa se deu com a explicitação aos entrevistados de que a participação na pesquisa se daria de forma voluntária, podendo haver recusa por parte do participante; que as informações seriam apenas utilizadas para os fins desta pesquisa, de modo a preservar a identidade dos entrevistados; e que os riscos da pesquisa poderiam ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorresse, poderiam deixar de responder, sem que isto acarretasse ônus ou prejuízo.

A coleta de dados se realizou após anunciado participante por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encaminhado via e-mail e em alguns casos via WhatsApp. Salientamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, sob o título: Da Educação à Educação Física: políticas, perspectivas e ações formativas na atualidade, sob o Parecer n. 4.501.175, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (CNPq/UEM), do qual a pesquisadora compõe a equipe.

Todas as entrevistas foram gravadas, com a anuência dos participantes. Após essa etapa de coleta de dados mediante a aplicação da entrevista, as mesmas foram transcritas. Após transcrição, de forma a zelar por procedimentos éticos, as gravações foram devidamente apagadas.

¹³ Em um primeiro momento foram convidados a participarem da entrevista os secretários de educação das cidades selecionadas. Entretanto, por conta da agenda desses profissionais, que impossibilitou a participação, foram indicados gestoras que trabalham nas secretarias como representantes dos municípios na presente investigação.

Para a análise dos dados coletados, optou-se por assumir categorias prévias, quais sejam: Caracterização do perfil dos gestores, referente a dados de formação e atuação profissional; Perspectivas conceituais dos gestores, ou seja, a compreensão que os sujeitos detêm sobre formação integral e qualidade da educação; e, Interpretação das políticas educacionais, acerca de como vem se dando a implementação da BNCC no município, currículo norteado pelo conceito de formação integral.

As análises foram realizadas mediante os pressupostos de Minayo (1992). Logo, a partir da compreensão sobre a conjuntura sócio-econômica e política na qual se insere o grupo estudado, desencadeada nas etapas anteriores de investigação, o material passou por leitura flutuante, categorização, interpretação e inferência, visando atribuir significados ao que foi captado.

3 REVISANDO CONCEITOS: FORMAÇÃO INTEGRAL, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A presente seção objetiva apresentar a produção do conhecimento acerca da qualidade da educação básica e formação integral, referente às políticas e gestão da educação básica brasileira, afim de verificar o conhecimento científico já produzido sobre a temática. Para alcançar este objetivo, em um primeiro momento optou-se por apresentar um levantamento histórico sobre a temática, para na sequência, trazer a tona as discussões centrais da produção acadêmica publicizada nas plataformas de língua portuguesa sobre as políticas para educação integral e qualidade da educação, adotando para tanto o recorte temporal dos anos de 2010-2020, com destaque para as análises empreendidas sobre essa temática após a institucionalização da BNCC.

3.1 NAVEGANDO PELA HISTÓRIA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ÊNFASE NA FORMAÇÃO INTEGRAL

O conceito de educação integral, na história da educação, de forma geral, relacionando-se a distintas concepções ideológicas. Em tese, compreende-se como educação integral a busca de uma formação mais completa para o ser humano, desenvolvendo os seus mais diferentes aspectos.

Para a realização da presente pesquisa, adota-se a compreensão conceitual sobre educação integral, trazida por Maurício (2009), em que se defende:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009, p.54-55).

Essa discussão conceitual posta, decorre da estruturação da organização da sociedade e dos seus mecanismos de gerenciamento das classes, isto porque segundo Ferreira Jr e Bittar (2008), com a divisão social do trabalho cada indivíduo passa a atuar em uma esfera de atividade exclusiva, da qual não pode sair sob a pena de perder seus meios de subsistência. Dessa forma, o trabalhador, tanto física quanto mentalmente, acaba se constituindo em uma perspectiva unilateral, obtuso

a uma visão crítica de sua realidade. Evidencia-se a superação dessa visão de unilateralização do homem por vias da omnilateralização, na qual busca-se a perspectiva de pleno desenvolvimento do ser, de humanização, oportunizada a partir da chamada formação integral.

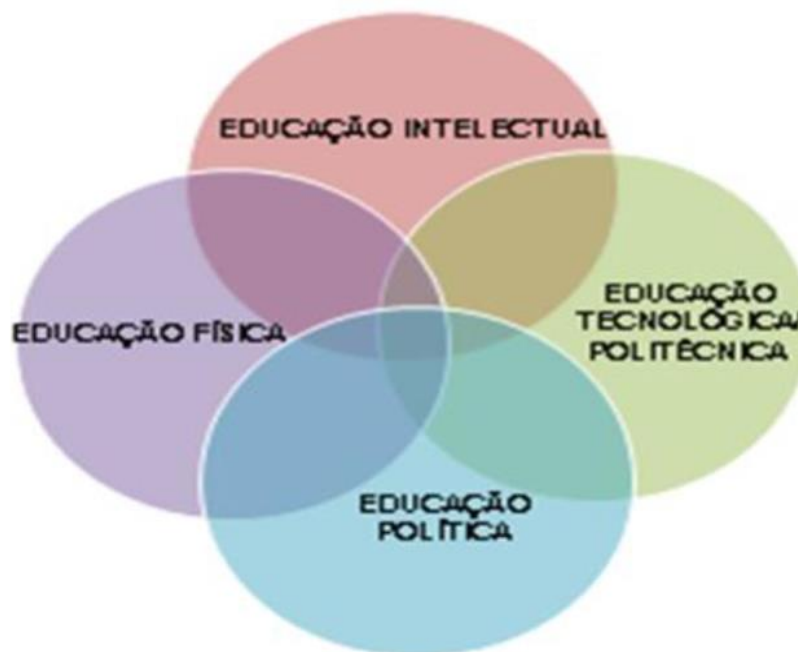
Evidencia-se a unilateralidade como o constructo basilar do processo formativo, como aponta Nosella e Azevedo (2012), quando se destina tipos diferenciados de educação para as diferentes classes sociais. Como resultante dessa ação, o ensino escolar, as finalidades da educação sucumbem a um determinado tipo de escola cujo processo educativo se torna “desinteressado”, com ênfase humanista e cultural para os “destinados” a cargos de direção da sociedade e outro para a classe trabalhadora, atravessada pelo imediatismo e pragmatismo do mercado profissional.

Essa situação ressalta a busca por uma educação cuja centralidade da ação possibilite ao sujeito a preparação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, efetivando um espaço educacional sistematizada como uma escola unitária para todos, “desinteressada” do trabalho, com conteúdos e métodos científicos voltados a cultura geral, que promovam uma compreensão total do mundo do trabalho, desde suas raízes históricas até suas modernas técnicas (NOSELLA; AZEVEDO, 2012). Como assevera Ferreira Jr e Bittar Bittar (2008)

[...] tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p.645).

A partir dessa análise estrutural, o processo formativo configura-se a partir de uma constante reflexão acerca de um princípio pedagógico que oriente a formação humana em uma perspectiva omnilateral e emancipatória “[...] indo de encontro à formação unilateral e subserviente disponibilizada, pela burguesia, às classes trabalhadoras” (MACIEL, 2018, p. 96). Como expõe Maciel (2018), em uma concepção educacional crítica, relacionada à teoria de Marx, se acresce dimensões no ato educativo, como intelectual, corporal e política (Figura 5), quando se busca efetivar uma formação integral do sujeito.

Figura 5: Dimensões do ato educativo



Fonte: Maciel (2018)

Essa perspectiva educacional relacionada ao desenvolvimento das múltiplas dimensões no processo formativo, assemelha-se a ideia de formação integral do ser humano, relacionando-se ao pensamento crítico dos sujeitos acerca de sua realidade histórico concreta. Suas raízes epistemológicas encontram-se na Antiguidade¹⁴, a partir da Paidéia grega, a qual propunha uma ideia ampliada de educação, que levasse em conta tanto o desenvolvimento do corpo quanto do espírito. Sua concepção inicial agrega múltiplas dimensões humanas como: intelectual, física, social, ética, estética (SILVA, 2018b).

Esse modo de perceber a formação do homem “[...] corresponde à natureza do que denominamos de *educação integral*: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos” (COELHO, 2009, p.85). Observa-se nessa afirmativa, que o foco da educação passa a atrelar-se com a necessidade de

¹⁴ Apesar de possuir suas raízes epistemológicas na antiguidade, essa perspectiva é discutida, essencialmente nos países europeus, no século XVIII, a partir da Revolução Francesa e constituição da escola pública (COELHO, 2009).

romper com a linearidade do saber fazer ou conhecer, uma vez que o processo formativo deve considerar para além do aspecto cognitivo, de internalização dos conteúdos, a completude da formação, vislumbrando que seja ofertado ao sujeito uma possibilidade de repensar os conceitos, conjunturas sócio-política-econômica e culturais, ampliando sua visão social de mundo. Entretanto, esse cenário, de inserção conceitual da formação integral no campo da educação básica, na realidade brasileira, ocorre de forma subjugada, sendo exaurida a epistemologia conceitual do termo, para empregabilidade de interesses políticos associados a um discurso que viesse acalantar a sociedade.

Posto este fato, observa-se nos estudos realizados que a efervescência desse debate, sobre a formação integral na educação básica, ocorre inicialmente nas décadas de 1920 e 1930. A formação integral começa a ser discutida no país, sob uma perspectiva de formação do homem completo, de seu ser físico, moral e intelectual (COELHO, 2009). No entanto, evidencia-se nos estudos do referido autor que a formação integral, difundida naquele momento, associava-se as distintas matrizes político ideológicas: anarquistas, integralista e liberal impregnadas no sistema político de gestão da sociedade daquele momento.

A educação integral, defendida pelo movimento de ideais anarquistas, apresentava bases político-ideológicas sustentadas nos ideais libertários, visando “formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade” (GALLO, 2002, p. 31). Essa concepção libertária de educação, difundida por imigrantes europeus, uma das propostas do movimento operário, vislumbrava a formação do homem completo, intelectual, moral, político e artístico tendo em vista a formação de “[...] valores para consolidar uma sociedade igualitária, justa, libertária, ou seja, sem a exploração do homem pelo homem” (CIAPPINA, 2019, p.27).

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930 os anarquistas, representando um dos expoentes da corrente socialista, contrários a ordem política da época, defenderam a formação integral, como uma estratégia importante para a revolução social. Assim, avistava-se a necessidade da oferta “[...] de uma educação completa para a classe operária, a fim de que não existisse na sociedade uma classe que soubesse mais do que outra, e que por isso pudesse dominá-la e explorá-la” (PAIVA; AZEVEDO; COELHO; 2014, p.49).

Para a compreensão da estruturação ideológica posta em cena acerca da terminologia, se torna relevante compreender o cenário social e os ideários contidos em cada tempo histórico. Sabe-se que a aplicação do conceito de formação integral na educação brasileira daquele momento, estava atrelado as propositivas, uma vez que evidenciava-se que os anarquistas brasileiros estudavam os autores libertários extraíndo deles seus conceitos educacionais, como o de educação integral, traduzindo-o e divulgando-o por intermédio da imprensa operária (SAVIANI, 2013, p.182). Evidencia-se uma busca do fortalecimento de uma ideologia de cunho progressista e emancipador, a qual permeia seu pensamento e principalmente suas ações.

A posição anarquista, entretanto, não era intrínseca a todos os movimentos e correntes político-filosóficas que coexistiam no país, defendendo a educação integral. Entre as que estavam também presentes nas décadas de 1920 a 1930, relacionadas a determinados grupos políticos podemos citar a posição integralista e liberal. A primeira, como destaca Cavaliere (2010) ancora-se em uma ideologia conservadora, na qual considera-se que a educação integral deveria envolver o Estado, a família e a religião em uma intensiva ação educativa. Esta buscava, no que tange ao ensino das massas, não somente alfabetizar os alunos, mas sim “[...] elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos”. Assim, o “movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Conforme a autora supracitada, às formulações educacionais do movimento integralista, organizado e fundado por Plínio Salgado, se deram a partir da radicalização de uma tendência autoritária de educação escolar, a qual predominava no início do século XX, vinculando-se a uma visão higienista de libertação do povo da ignorância. Ademais, na concepção da Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido no ano de 1935 possuindo uma visão de extrema direita a partir de 1937, a formação integral apresentava uma concepção doutrinária, incorporando à educação um caráter religioso, almejando formar indivíduos aos seus interesses (PAIVA, AZEVEDO, COELHO, 2014).

A concepção de educação integral de inspiração liberal, se opunha “[...] aos princípios ideológicos presentes nas visões anarquistas e integralistas [...]”, sendo então “[...] representada pelo movimento de renovação no ensino denominado

Escola Nova” (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p.50). Este grupo pretendia promover a criação de um sistema público, gratuito e laico de ensino, baseado em uma cultura técnica e científica, em consonância as transformações da sociedade, que presenciava o esgotamento da República Velha e início do advento de uma república industrial.

Essa tendência liberal se manifestou no país, principalmente, a partir da divulgação do Manifesto dos Pioneiros, no qual critica-se a escola tradicional, propondo a ampliação do papel dessa instituição, e dos conteúdos abarcados por ela. Busca-se uma “[...] ressignificação da educação, expandindo-a para problemáticas da vida em sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1922, p.35), ou seja, desenvolver um modelo educativo que fosse capaz de formar o indivíduo para a nova sociedade industrial que estava se formando.

A educação nova teria por objeto “[...] organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’ de acordo com uma certa concepção de mundo” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932). Entre os teóricos liberais que são signatários do Manifesto, destaca-se Anísio Teixeira, pensador e político brasileiro que, assim como demais escolanovistas defendeu a democratização da escola pública. O mesmo, impulsionou o desenvolvimento “[...] de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERE, 2010, p.250).

Segundo Cavaliere (2010), a concepção de Teixeira, concernente a uma educação escolar abrangente, vai sendo aperfeiçoada por todas as suas obras, apesar do autor não fazer menção ao termo educação ou formação integral. Observa-se, em seus escritos a defesa de uma educação completa do ser humano, baseada em suas dimensões cognitiva, física, estética e social. A escola teria a responsabilidade de oferecer as crianças

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil

e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1959, p.79).

A proposta de Teixeira (1959) vincula-se a uma concepção curricular que baseia-se na formação completa, a partir da oferta de atividades intelectuais, artísticas, físicas além de ético-filosóficas, visando principalmente o desenvolvimento da civilização do país, trazida pela influência do filósofo americano John Dewey para o pensamento educacional e, que irá subsidiar a estruturação da defesa do modos operante de se conceituar a educação, segundo o ideário de Anísio Teixeira.

A partir da concepção pragmatista americana, como explica Cavaliere (2010), Teixeira questiona a concepção de educação como ajustamento estático a um ambiente fixo, preponderante nas ideias pedagógicas do período, trazendo à tona o conceito deweyano de educação, que entende o ato educativo como um processo de desenvolvimento do sujeito, com este desenvolvendo o papel de sujeito ativo do ato educativo. Assim, “[...] impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação” (CAVALIERE, 2010, p.252).

Destaca-se o papel de Anísio Teixeira enquanto ideólogo e executor das ações precursoras da Educação Integral no Brasil entre 1920 e 1960, desenvolvendo, além de sua obra, ações no âmbito da administração pública na Bahia, no Rio de Janeiro e em Brasília (GALVÃO, 2019). Para tanto, instala as escolas-classe e as escolas-parque, sustentadas numa estrutura curricular, em que defendia que a educação deveria ser capaz de comportar uma formação em tempo integral, baseada em uma formação completa do indivíduo. Segundo Coelho (2009), apesar da proposta não lograr continuidade, com o afastamento de Teixeira da vida política em virtude do golpe militar de 1964, sua proposta incentivou outras na década de 1980 e 1990, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro e os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional.

O debate acerca da educação integral nas políticas públicas educacionais volta à tona no final do século XX início do XXI, em especial por meio da CF (BRASIL, 1988), que aponta para a formação de um ser humano em sua totalidade, que seja capaz de conviver na sociedade, sendo determinada a educação como

direito de todos e dever o Estado e da família, promovida não somente por este mas, com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1998).

Seguindo a premissa legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), em seu art. 3, que assegura a crianças e adolescentes os direitos inerentes a pessoa humana, logo o de se desenvolver físico, mental, moral espiritual e socialmente, ou seja, nas mais diversas dimensões (BRASIL, 1990). Na mesma década, a LDBEN, Lei n. 9.394 de 1996 reforça a questão da formação integral, preconizando o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, além da progressiva ampliação da jornada visando à formação integral (BRASIL, 1996).

Seguindo as orientações citadas a cima, são consolidadas distintas propostas educativas por intermédio de programas governamentais, com o intuito de ampliar a jornada escolar e ofertar distintas atividades para uma educação integral dos estudantes. A educação integral foi ressignificada a partir das políticas públicas de ampliação do tempo escolar, sendo atrelada a distintas concepções de homem e sociedade.

Ao analisar o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001 (2001-2011), observa-se a ênfase na ampliação do tempo de permanência escolar do estudante, enunciando que o atendimento em tempo integral poderia ser tido como oportunidade ao desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas, que auxiliassem no cumprimento dos deveres escolares (BRASIL, 2001). Surgem então “[...] inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais que incorporam o conceito de educação integral” (CAVALIERE, 2010, p.259). A exemplo, destaca-se a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 que institui o Programa Mais Educação¹⁵.

Das observâncias em relação a ampliação do tempo de permanência escolar, há que evidenciar-se o art. 34 da LDBEN (BRASIL, 1996), o qual determina a progressiva ampliação do período de permanência do aluno na escola, e também na garantia de proteção integral a crianças e adolescentes estabelecida pelo ECA (BRASIL, 1990). Essa proteção integral a ser ofertada as camadas populares

¹⁵ O Programa Mais Educação objetivava a ampliação do tempo e do espaço educativo nas redes públicas de educação básica, mediante atividades no contraturno escolar (BRASIL, 2017). Sua proposta foi reorganizada no ano de 2016, pela portaria MEC n. 1.144/2016.

vincula-se a uma oferta assistencialista por parte do Estado, ou seja, de recolher as crianças das ruas inserindo-as em um espaço que poderiam ser cuidadas e educadas, superando seus déficits de aprendizagem (PENTEADO, 2014).

Em relação a proteção integral a LDBEN, Lei n. 9394/96 (BRASIL 1996) determina o fomento “[...] a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007), de modo a

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, art. 1).

Os programas governamentais apresentados com foco no discurso da educação integral, segundo Schmitz; Silva e Santana Junior (2016), carregam consigo a ideia de que a melhoria da qualidade educacional vincula-se ao tempo integral de permanência na escola, pensado a partir de um trabalho pedagógico adequado a proposta. Como decorrência a este fato, a concepção de educação integral torna-se a premissa basilar a ser seguida como orientação do tempo escolar a ser indicado às redes e instituições de ensino, como enfatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), aprovada pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2010

É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2013, p. 18).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece 20 metas à educação, a serem alcançadas até o ano de 2024, evidencia em sua redação a ênfase na educação em tempo integral e, além de

atrelar a sua implementação sustentada na justificativa de ampliação, eficácia/qualidade do ensino. Especificamente, destaca-se a meta 6 a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Esta seria promovida a partir do apoio com a União, por intermédio de atividades de acompanhamento pedagógico, inclusive culturais e esportivas.

Sobre o tema, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) produziu o documento *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*, em que evidencia o intuito da meta 6, além de “apresentar, em caráter preliminar, a linha de base dos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep para o monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)” (INEP, 2015, p.3), e estabelece que a meta 6 teria o intuito de ampliar o tempo de permanência dos alunos da escola pública “[...] em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica” (INEP, 2015, p. 97). O documento em questão apresenta o Programa Mais Educação como “[...] principal estratégia de indução do governo federal para a ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino básico e de organização dos currículos na perspectiva da educação integral” (INEP, 2015, p. 97-98).

A oferta dessa educação Integral se relaciona a uma das estratégias para se alcançar a qualidade na educação, prevista na meta 7 do Plano. Se estabelece como prioridade “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014, Meta 7). Esta seria verificada a partir de determinadas médias nacionais do IDEB¹⁶ estabelecidas como metas a se atingir pelos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e pelo ensino médio. Essas metas muitas vezes limitam o trabalho desempenhado pela escola e esta acaba se preocupando mais com as avaliações externas, que influenciam nas médias educacionais, sendo a formação integral, proclamada documentos oficiais, deixada de lado (SILVA, 2019).

¹⁶ O IDEB é calculado a partir de dois indicadores: o resultado dos estudantes em avaliações externas (Prova Brasil e Saeb) e o tempo médio em anos que os alunos levam para completar uma determinada série. Foi criado em 2007 “[...] como uma ferramenta inovadora de aferição de resultados educacionais de estados, municípios, redes de ensino e escolas, pretensamente com vistas à melhoria da qualidade da educação básica brasileira” (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p.8).

Das estratégias para alcançar a eficiência e eficácia da educação, inclui-se o estabelecimento de

[...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, meta 7).

Seguindo essa premissa, em 2015, implementa-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida como um documento normativo¹⁷. Ao analisar os constructos estruturantes dessa política curricular, observa-se a associação e prevalência das orientações internacionais, prescritas na Agenda 2030 para a educação, vislumbrando a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que todos os estudantes possam adquirir habilidades e competências para serem capazes de responder aos desafios locais e globais (UNESCO, 2016). Nesse contexto, a BNCC passa a ser definida como

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7).

A BNCC, aplica-se exclusivamente a educação escolar, sendo orientada “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à *formação humana integral* e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2017, p.7, grifos nossos). O currículo em questão, orientado pelas competências e habilidades passa a prescrever uma concepção de “educação de qualidade”, a qual tem por intuito a formação integral do sujeito a partir de uma visão ideológica, incutida a preparação para o mercado.

¹⁷ A BNCC é uma pretensão desde a Constituição Federal (CF), a qual estabelece em seu art.210, parágrafo 1º que deveriam ser fixados “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 2010). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 reafirma essa pretensão da CF estabelecendo em seu art. 26 que “[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum [...]” (BRASIL, 1996, art.26).

Segundo Zabala (2020, p.16), uma seleção de competências a serem desenvolvidas podem servir ao utilitarismo, ou seja, para uma aprendizagem que considere o que tem utilidade diária. Esse ensino “[...] será mais ou menos trivial, dependendo do tipo de cidadania que se pretende formar: superficial ou profunda, simples ou complexa e transcendente, comprometida ou passiva, criativa ou reprodutora”.

Sobre esse assunto, Oliveira (2020), afirma que em um contexto neoliberal, permeado por um mercado cada vez mais flexível, é imprescindível uma cidadania forjada em uma pseudo formação geral aos sujeitos, para que estes possam ser flexíveis e se adaptar ao mercado. A noção de competências e habilidades, em grande parte, carrega uma esperança na educação como um “[...] mecanismo de inserção dos indivíduos no processo produtivo e na vida social contemporânea; a educação escolar como promessa de futuro”, o que, em geral, contradiz a uma educação integral, que considere a formação humana para a emancipação dos cidadãos (OLIVEIRA, 2020, p.25).

Frente ao exposto, percebe-se que a formação integral apresenta-se como uma discussão já desencadeada nas políticas públicas educacionais, em outros momentos da história. Em geral, vem se incorporando a questão da jornada escolar em tempo integral e proteção integral, objetivando a qualidade educacional. Com as deliberações advindas pós institucionalização da BNCC volta-se o olhar para a formação integral, a partir de uma perspectiva ideológica voltada para habilidades e competências. Para tanto, torna-se imprescindível compreender esse percurso histórico da temática nas políticas brasileiras, assim como as investigações já desenvolvidas a respeito do fenômeno.

3.2 FORMAÇÃO INTEGRAL E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PRERROGATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE OS ANOS DE 2010-2020

As políticas educacionais, como parte das políticas públicas sociais, representam ações do Estado voltadas a atender determinados setores da sociedade, nesse caso, o educacional (HÖFLING, 2001). Para Carvalho (2016), essas ações estão imbricadas aos anseios sociais de determinada época histórica,

bem como ao projeto político que se pretende levar a cabo por intermédio do Estado.

Considerando o contexto da sociedade dos anos 2000, em que a mundialização do capital, pós reforma neoliberal do Estado brasileiro nos anos de 1990, identifica-se como indispensável o estabelecimento de novas metas e estratégias para as políticas educacionais, uma vez que essas associam-se diretamente as premissas ideológicas e políticas de cada sociedade (ANTUNES, 2018).

Observa-se ao longo da história que as políticas educacionais ao longo da história destacam entre seus princípios a ênfase na formação integral e na qualidade da educação. Busca-se no discurso legislativo reforçar a garantia à educação para todos, traduzida na educação de qualidade que seja suficiente para gerar resultados de aprendizagens relevantes e mensuráveis (UNESCO, 2015). Ao mesmo tempo, enfatiza-se a relevância dessa educação para o desenvolvimento humano, em uma visão holística e humanista, que integra múltiplas dimensões da existência humana (UNESCO, 2015)¹⁸.

Visando verificar na literatura acadêmica as análises empreendidas acerca das políticas educacionais que dispõem acerca de qualidade na educação e formação, realizou-se uma revisão integrativa da literatura. O emprego dessa metodologia justifica-se, visto a necessidade de “descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos” (LUNA, 2017, p. 87-88).

Para Toledo e Vieira (2011), o processo de revisão auxilia na definição do problema de pesquisa uma vez que explicita os limites, lacunas e tendências de pesquisa acerca de determinada temática. A partir dela, segundo Luna (2017), torna-se possível delimitar o problema dentro de um quadro teórico que auxilia em sua explicação dando-o coerência, consistência e validade.

Buscando conhecer e compreender as discussões realizadas acerca das perspectivas conceituais sobre a qualidade da educação e formação integral nas

¹⁸ As políticas educacionais dos Estados nacionais encontram-se em consonância as prerrogativas traçadas em âmbito mundial a partir da ação dos organismo internacionais. Para mais informações sobre a temática consultar Antunes (2018).

políticas educacionais brasileiras, nesse momento, optou-se por responder a seguinte problemática: qual a produção do conhecimento construída no período de 2010 a 2020 sobre a qualidade da educação e formação integral e sua relação com a implementação e gerenciamento das políticas educacionais?

Para responder a essa problemática esta seção tem como objetivo analisar a produção científica com ênfase na relação entre qualidade na educação e formação integral nas políticas educacionais produzida entre 2010 a 2020 e publicada nos periódicos da área da Educação, a partir de uma revisão integrativa. As buscas seguiram os protocolos indicados pela metodologia empregada, sendo a coleta realizada inicialmente por dois pesquisadores imparciais, de modo individual, nas bases de dados *Scielo*, *Periódicos da Capes* e *Edubase*, a partir dos descritores e operadores “Qualidade na educação” AND “Formação Integral”. Buscou-se observar os principais enfoques temáticos trazidos por essas publicações.

Nesse levantamento inicial foram encontrados 1.853 artigos relacionados a temática, sendo 48 no *Scielo*, 1853 no *Portal de Periódicos da Capes* e 14 *Edubase*.

A segunda etapa, após a seleção inicial, ocorreu com a pré-leitura dos documentos selecionados, atentando-se ao título, resumo e palavras chaves para seleção dos estudos relacionados ao objeto de estudo na íntegra. Para tanto, os critérios de exclusão foram os seguintes: a) inexistência de relação do estudo e as discussões acerca das temática; b) manifestar reflexões acerca de somente uma das variáveis; c) abordar ambas as temáticas mas não expor, explicita ou implicitamente, qual a relação entre elas; d) não se relacionar a educação básica; e) serem revisões de literatura, livros, teses, dissertações anais de evento ou entrevistas.

Aplicados os critérios de análise das produções, obteve-se como resultante o quantitativo de 11 artigos, sendo 6 do *Portal Periódicos da Capes*, 2 do *Scielo* e 3 do *Edubase*, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos incluídos na revisão integrativa a partir dos descritores e operadores “Qualidade na educação” AND “Formação Integral”

	TÍTULOS	AUTORES	ANO	BASE DE DADOS
1°	A qualidade do ensino de ciência na voz de professores da educação profissional técnica de nível médio	SCHWARTZ; REZENDE	2013	Scielo
2°	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada e Educação Integral	COELHO	2012	Scielo
3°	Educação integral do homem e a políticas educacional brasileira: limites e contradições	JACOMELI; BARÃO; GONÇALVEZ	2017	Periódicos da Capes
4°	Educação e desenvolvimento integral da criança na primeira infância: o campo das responsabilidades	FARIA; PALMEIRA; ANGOTTI	2013	Periódicos da Capes
5°	Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o programa mais educação em uma escola da cidade de Alegrete	MACHADO; FREITAS; LONDERO; AHMAD	2014	Periódicos da Capes
6°	Ensino médio integral no Agreste de Pernambuco: um diagnóstico à luz da implementação de estratégias	CONCEIÇÃO; MACHADO	2018	Periódicos da Capes
7°	Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da educação infantil	ARRUDA; ANDRADE; MACHADO	2018	Periódicos da Capes
8°	Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de publicações da UNESCO (1966-2008)	TAVARES; CORSETTI	2019	Periódicos da Capes
9°	Qualidade social da educação? Breve análise do Programa Mais Educação São Paulo	SOUSA; SORD	2017	Edubase
10°	Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade?	SOUSA	2017	Edubase
11°	Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo	PARENTE	2017	Edubase

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos protocolos da revisão integrativa.

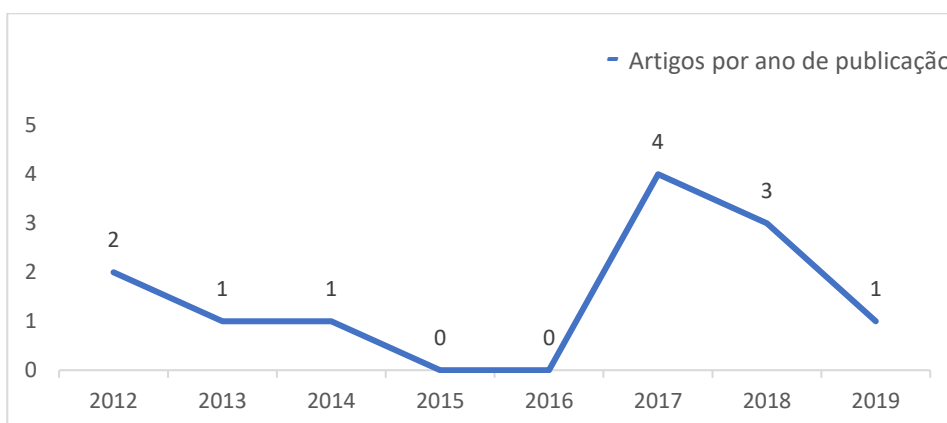
Para as análises, optou-se por apresentar os dados a partir dos seguintes constructos: Distribuição do material explorado por ano de publicação; Aspectos metodológicos empreendidos nas investigações; e, por fim, As categorias de

análise, empreendidas a partir das considerações expressas por Richardson (2017).

A partir da leitura dos artigos na íntegra, os mesmos foram analisados a partir dos princípios da análise de conteúdo de Richardson (2017). Esse transito metodológico possibilita compreender melhor determinado discurso, apreender suas características cognitivas e ideológicas, extraíndo dos materiais seus momentos mais relevantes. Para o pesquisador, este fato se torna possível a partir de uma leitura inicial e posterior organização das ideias em categorias, as quais possuem elementos e regras em comum, que as determinam.

Com a análise empreendida dos artigos selecionados, verificou-se as temáticas principais e secundárias que são abordadas na literatura considerando-se a relação entre formação integral e qualidade na educação nas políticas atuais.

Figura 6: Produção do conhecimento no campo das políticas curriculares e a qualidade da educação .



Fonte: Elaborado pela autora.

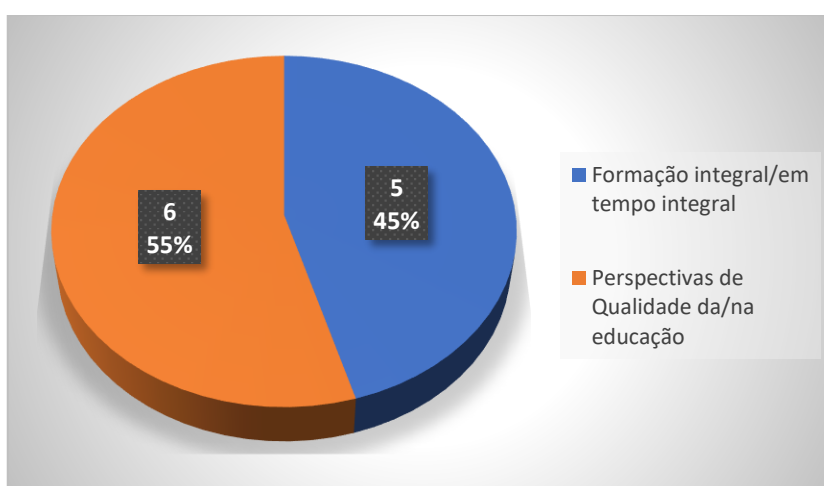
Ao analisar quantitativamente a figura 6, evidencia-se uma ascensão e publicização das pesquisas com este foco, no ano de 2017, fato este que pode ser considerado, por ser este o momento de homologação da Base Nacional Comum Curricular, em que a sociedade civil e acadêmica retoma as discussões acerca da qualidade da educação e a formação integral.

Quanto aos aspectos metodológicos, os dados evidenciaram que os estudos incluídos na pesquisa se caracterizam 100% como qualitativos. Observou-se a prevalência do uso de entrevistas como instrumento de coleta em 45,5% dos

estudos (artigos 1, 2, 5, 6 e 7), questionários em 9% (artigo 11) e a análise documental em 45,5% (demais produções). Verificou-se que, embora 54,5% das investigações tenham como características a pesquisa de campo, constatou-se a inexistência de estudos cuja população e amostra tivesse como foco ou a presença as gestoras das secretarias municipais de educação, nas pesquisas relacionadas acerca da formação integral e qualidade da educação.

Ao verificar as temáticas associadas a temporalidade das pesquisa (2010-2020) evidenciou-se a prevalência de discussões sobre qualidade da educação e formação integral integradas às temáticas: Formação Integral/em tempo integral (45%) e Perspectivas de Qualidade da/na educação (55%).

Figura 7: Temáticas prevalentes na produção do conhecimento no período de 2010-2020



Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca da categoria Formação integral/em tempo integral, identificou-se que 5 dos estudos realizados investigam a temática (45%), associando-a a questão da qualidade na/da educação.

A ocorrência da associação da temática, pode estar atrelada ao fato de que ao tratar do conceito formação integral, este justapõe-se a compreensão de que há uma formação relativa a diferentes aspectos da individualidade, que ocorre apenas “[...] se não forem percebidos e tratados como dimensões que se somam, ou que se justapõem, mas como totalidade” (FERRETTI, 2018, p.267). Partindo do

pressuposto que somos seres históricos sociais “falar de formação humana integral implica integrar, no processo educativo, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, visando à formação omnilateral do sujeito” (HENRIQUE, 2018, p.297).

Distante dessa concepção a educação em tempo integral refere-se a “[...] jornada do aluno em uma escola que funciona em tempo integral ou a jornada do aluno em atividades diversas, sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela, e que consolidam um tempo integral” (PARENTE, 2016, p. 567). Coelho (2012) argumenta, a partir da análise das falas de estudantes do ensino fundamental que experienciam a oferta da jornada escolar ampliada, que a formação integral, por vezes apresenta-se como sinônimo de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola da educação básica. Essa lógica, sustenta-se no entendimento de que se a função da escola vincula-se a apresentar, constituir e construir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, com um maior tempo de dedicação a este processo, automaticamente maiores seriam as chances dessa construção ocorrer, com qualidade.

Contrapondo a esta concepção, compreende-se que a educação de qualidade só pode ser alcançada a partir de “[...] uma educação integral, entendida esta como formação completa do ser humano” (COELHO, 2012, p.75). Para tanto, devem ser viabilizadas ações escolares que possibilitem ao estudante explorar os conhecimentos e saberes de forma articulada, rompendo com o pragmatismo do saber-fazer e buscando por meio das interações e interpelações experimentações que efetivem a constituição do sujeito como um ser social e cultural, que considera sua biologia, mas evidencia o trato com o conhecimento em prol das relações humanas.

De acordo com Jacomeli, Barão e Gonçalves (2017), a educação integral se tornou chave argumentativa de várias acepções políticas, ganhando delimitações determinados, especificamente quando associa-se a um mecanismo para o alcance de metas de qualidade educacional. Como exemplo, os autores destacam o programa Mais Educação que destaca orientações de ampliação de tempo e espaço educativo, pautado em uma formação integral e emancipadora.

Salientam os autores que “[...] não há uma concepção político-filosófica explícita quanto ao entendimento do termo “educação integral” no atual contexto

das políticas brasileiras, mas sim que há indicação de que o tema está relacionado a expansão do tempo em atividades” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2017, p.844). Enfatiza-se uma formação em tempo integral, muitas vezes ocorrendo em espaços não-escolares, dando abertura para que essas entidades parceiras, muitas vezes representadas por grupos empresariais, postulem projetos formativos em conformidade a seus valores sociais. Ao invés de qualidade educacional existe um esvaziamento do significado formativo.

Machado et al (2014), sinalizam que a educação integral está cada vez mais presente nas pautas sobre a educação básica no Brasil, enquanto possibilidade de melhoria da qualidade do ensino no país, estando inserida nos projetos políticos de governos. Os autores também apontam o Programa mais Educação, criado em 2007, como um exemplo desta questão, este que tem como intuito promover a ampliação da jornada escolar e organização curricular, sendo prioridade estabelecimentos com médias baixas no IDEB.

Machado *et al* (2014), p.90), a partir de entrevista realizada com a diretora de um estabelecimento de ensino que adotou o programa em 2011, constatou-se que o mesmo “[...] possibilita uma aliança dos saberes que se aprende em sala de aula e os saberes culturais, artísticos, esportivos, proporcionando aos alunos um espaço de diálogo entre a diversidade de conhecimentos teóricos e cotidianos” (MACHADO *et al*, 2014, p.90). Desse modo, pode auxiliar no desenvolvimento educacional e social dos alunos.

Parente (2017), também analisa o Programa Mais Educação, especificamente, seus impactos nas escolas do campo, demonstrando limites e possibilidades da educação integral/em tempo integral. A partir de questionários encaminhados as escolas do campo que aderiram ao programa, evidenciaram uma contribuição para a melhoria das escolas, entretanto possuindo limitações, por ser um programa de governo, sem garantia de continuidade, além da insuficiência do financiamento ofertado, necessidades de parcerias com o setor privado e falta de estrutura física das instituições que deveriam utilizar de espaços físicos para além da escola. Destacam os autores que

[...] a defesa da educação integral se associa fundamentalmente à defesa da escola pública de qualidade. Discutir educação integral na atualidade significa tratar dos vínculos e possibilidades entre

ampliação da jornada escolar e ampliação de oportunidades educativas. No entanto, isso deve ser feito na perspectiva da defesa dos direitos à educação de qualidade; se ampliação da jornada escolar não refletir a ampliação desse direito, com qualidade, não há motivo para ampliá-la (PARENTE, 2017, p.451).

O estudo citado enfatiza o fato de que para a implementação da educação integral, deve ser assumido enquanto um direito em termos de garantia pela legislação e, de acesso para os estudantes. Esta prerrogativa sustenta-se no fato de que apenas a ampliação da carga horária, dissociada dos princípios e propostas curriculares com foco na formação integral do ser humano, o tempo de permanência na escola, torna-se uma complementação do ensino centrado no saber-fazer, distante do foco formativo defendido. Segundo Arroyo (2010; 2012) e Parente (2015), em suas pesquisas envolvendo educação integral, fundamentalmente, quando trata-se dessa temática, a primeira pauta a ser considerada deveria partir das proposições e discussão sobre currículo, tempos, espaços escolares, tempos de vida e projeto político-pedagógico.

Para uma educação em tempo integral significativa, os estudos indicam a necessidade primária da reorganização curricular centrada nos princípios da formação integral, conforme afirmam Conceição e Machado (2018). Os autores realizaram um estudo de casos múltiplos em duas escolas de ensino médio em tempo integral, verificando o porquê de ambas apresentarem desempenhos diferenciados no que tange a qualidade da educação ofertada. Como resultados constatou-se que, enquanto uma escola apresentou estratégias e ações integradas à proposta pedagógica da educação integral, a outra se manteve indiferente a essas demandas, deixando de elaborar e executar estratégias.

Como os autores sugerem, “[...] o fato de uma escola pertencer ao regime integral não garante, necessariamente, melhor desempenho (CONCEIÇÃO; MACHADO, 2018, p.203). Evidenciam que aspectos como a estrutura organizacional; a cultura organizacional, referente a relação com a comunidade escolar; e a liderança do gestor como mediador no alinhamento entre os aspectos influenciam no desempenho escolar, rompendo com as afirmativas sustentadas no discurso de ampliação da carga horária diária na escola como a alternativa resolutiva para o problema relacionado aos déficits escolares.

Os dados suscitados pelos autores na pesquisa realizada, acena para o fato de que um elemento central na efetivação da proposta de implementação de uma escola centrada na formação integral do estudante, carece de uma ampliação no financiamento direcionado a educação básica, com estruturas físicas e organização pedagógica que consigam atender a uma educação em jornada integral. A questão do tempo pedagógico, para que seja pensado em uma perspectiva de formação integral do sujeito, precisa contemplar uma organização curricular adequada que leve em consideração a totalidade do ser humano, de modo a desenvolver uma formação de qualidade.

Acerca da categoria Perspectivas de Qualidade da/na educação, identifica-se 5 artigos que abordam a temática (55% dos trabalhos encontrados), atrelando-a a questão da formação integral da criança. Como sinaliza Sousa e Sordi (2017), ao analisarem o Programa Mais Educação de São Paulo, nem sempre a defesa a uma qualidade social da educação diz respeito a uma ideia de transformação dos espaços de aprendizagem, fundada na construção coletiva dos conhecimentos e na perspectiva da formação integral dos estudantes, apesar de estar presente nos textos legisladores. Ao contrário, a qualidade é visualizada simplesmente na melhoria do desempenho do aluno, o que pode ser atestado pelo IDEB.

De acordo com Faria, Palmeira e Angotti (2013), A LDBEN n. 9394/96 determina a promoção do desenvolvimento integral da criança em instituições educacionais. Deve-se considerar enquanto finalidade educacional a busca pelo desenvolvimento de aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, na prática educativa.

Ao apontar a formação integral enquanto princípio educativo torna-se essencial a contrapartida de investimento em qualidade educacional, já que o desenvolvimento infantil necessita de mais práticas pedagógicas flexíveis “[...] que estimule e permita o ato criativo, que respeite sentimentos e emoções, que valorize as diferentes formas de expressão” (FARIA; PALMEIRA; ANGOTTI, 2013, p. 4), como o brincar, a experimentação e a vivência de diferentes linguagens e experiências.

Como exemplo desta problemática, pode-se destacar o processo de transição paradigmática da educação infantil enquanto assistência e educação infantil para o desenvolvimento integral do sujeito auxiliou na melhoria da qualidade

da educação, descrito por Arruda; Andrade; Machado (2018), a partir da história oral, resgatada com as primeiras professoras das escolas de Educação Infantil de um município do Rio grande do Sul. A partir de um olhar pedagógico, com a inserção de professoras nas instituições de educação infantil e, também, de melhorias na estrutura física, se desenvolveram outras práticas além do cuidado, considerando outras dimensões como educar, brincar, interagir e associar, alguns indicadores de um paradigma de desenvolvimento integral da criança.

Sousa (2017), em sua análise de editoriais dos dois jornais impressos de maior circulação no país que tratam do IDEB, observou a ideia hegemônica de que a educação no Brasil apresenta-se como de péssima qualidade, doravante as notas dos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais. O caminho para a melhoria desse quadro não seriam ações do Estado voltadas para a qualidade do ensino público, mas uma reforma na gestão escolar, baseado em um novo gerencialismo que focalize a eficiência, a produtividade e o desempenho, metas a serem atingidas a partir da institucionalização de um currículo único. Sua defesa consiste na concepção de o que “[...] uma educação de qualidade é aquela que qualifica os estudantes para o mercado de trabalho e não para uma transformação social, na perspectiva de uma qualidade social da educação, valorizando formação integral do ser humano” (SOUSA, 2017, p.606).

De acordo com Tavares e Corsetti (2019), existem distintas concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina. Nas publicações da UNESCO, agência influenciadora das políticas públicas educacionais em âmbito nacional, prevalece a pedagogia das competências, preferindo uma concepção de qualidade atestada a partir de indicadores educacionais. Valdes (2008), considera que o rendimento escolar não pode ser o único foco das avaliações da qualidade da educação, sendo preciso a busca por um enfoque mais integral do ser humano, que leve em consideração suas dimensões corporais, racionais e emocionais.

Schwartz e Rezende (2013), ao investigar perspectivas de qualidade educacional presente nas falas de professoras atuantes na educação profissional, observou duas distintas concepções acerca da qualidade educacional: as concepções oficiais voltada a inserção imediata no mercado de trabalho e aprovação no vestibular e as questionadoras dessa lógica utilitarista e instrumentalista. Essas diferentes concepções de qualidade da educação

embasam o entendimento que se possui acerca da formação integral, sendo que a primeira considera importante frisar a aquisição dos conteúdos e, para a segunda se faz necessário ir além, pois o ensino dos conteúdos escolares deveriam sustentar-se na transposição de saberes para além dos muros da escola, de maneira que os estudantes possam significar e apontar ressignificações rompendo com o pragmatismo técnico do ensino sustentado em memorizações.

Considera-se a partir dos estudos que para se promover uma educação de qualidade que possibilite aos estudantes uma formação integral, os saberes e conhecimentos escolares, traduzidos em conteúdos disciplinares, carecem do estabelecimento das aproximações junto as demandas para a inserção social no mundo do trabalho, uma vez que a vinculação da educação a prática social e ao trabalho estabelecem-se como princípio educativo, conceito fundamental da politecnicidade e formação integral. Entretanto, não se deve “[...] restringir ao atendimento dessa finalidade, buscando formar sujeitos críticos, como apontado nas perspectivas de alfabetização científica e da formação integral” (SCHWARTZ; REZENDE, 2013, p.90).

A partir da análise da categoria Perspectivas de Qualidade da/na educação, observou-se que por vezes o que se faz presente de forma legal, não se legitima enquanto ação efetiva no contexto escolar, outrossim destaca-se que o invezamento das propositivas conceituais, em específico relacionadas a qualidade da educação e formação integral, presente na legislação educacional, os imperativos conceituais contidos nesses documentos aligeiraram a percepção ampliada dos sentidos e significados dos mesmos, prevalecendo os ideários sócio-políticos de afirmação estrutural do sistema. A exemplo, destaca-se as relações apresentadas como qualidade da educação seria alcançar resultados mensuráveis de competências e habilidades adquiridas, sendo a percepção de formação integral influenciada por essas ideias, distanciando-se dos termos, tornando-os imperativos que vislumbram reiterar o processo formativo centrado na formação com foco exclusivo para a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado.

Os estudos analisados, destacaram uma ênfase na formação integral enquanto sinônimo de educação em tempo integral, esta, considerada pelas políticas públicas da última década, como um dos meios para se atingir a qualidade

da educação. Em prol do discurso de qualidade educacional defende-se uma formação integral do educando, entretanto a concepção de formação de qualidade estabelecida diz respeito a fins pragmatistas e utilitaristas do conhecimento. Formar integralmente acaba, simplesmente, dizendo respeito a atingir boas médias no IDEB, de modo a preparar o sujeito ao mercado de trabalho, adaptando-o aos desígnios do capital.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: QUADRO TEÓRICO PÓS BNCC

Nas políticas educacionais brasileiras (CF, LDB, PNE, BNCC, dentre outras.) observa-se a recorrente necessidade de enfatizar o imperativo da qualidade da educação associada as discussões acerca da formação integral do sujeito. No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação, implementado pela Lei n. 10172 (BRASIL, 2001), reforçou a questão, com o objetivo de ampliar a jornada escolar para pelo menos sete horas diárias, preferencialmente, aos alunos de menor renda. Nesse sentido programas de governo como o Mais Educação (BRASIL 2007), e Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009), intentam corresponder a essas metas, conseqüentemente, repensando currículos na tentativa de estabelecer uma perspectiva de educação integral.

Essencialmente, a partir do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 13.0005 (BRASIL, 2014), é prevista a melhoria da educação, mensurada a partir das notas do IDEB. Nesse sentido, a oferta de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

Posteriormente, a BNCC é pensada como documento referência para o aferimento da qualidade da educação, ou seja, para as avaliações. Ela possui um “[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7), que fora implementada visando fomentar a qualidade da educação básica.

Sua orientação baseia-se em seu compromisso com a educação integral reconhecendo que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, compreendendo a complexidade e a não linearidade do

desenvolvimento humano, “[...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p.14).

O que indica, assumir uma visão plural, integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, como sujeitos de aprendizagem, pensando uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Concomitante, a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), voltada ao estabelecimento do currículo do ensino médio em itinerários formativos, baseia-se na BNCC retomando a questão do ensino em tempo integral, estabelecendo que os currículos do ensino médio devem levar em consideração a formação integral do aluno voltada a construção de seu projeto de vida.

Frente ao exposto, percebe-se nas políticas públicas educacionais pós-BNCC uma ampliação na ênfase acerca da melhoria da qualidade da educação e a oferta de uma educação integral em tempo integral. Destarte, nesse momento da investigação, nos surgiu a seguinte problemática: qual a produção do conhecimento publicizada acerca da relação entre qualidade da educação e formação integral na especificidade das políticas educacionais pós BNCC?

Para responder a essa indagação empreendeu-se uma ação buscando analisar a produção do conhecimento publicizada acerca da relação entre qualidade da educação e formação integral na especificidade das políticas educacionais pós BNCC e da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que redefine o currículo para o Ensino Médio. A intencionalidade de foco nos documentos citados, derivam do discurso em que se constituem, evidenciando o argumento de “melhoria na qualidade da educação”, instituindo um currículo baseado em uma “formação integral do sujeito”, e a segunda apresenta, além da perspectiva de formação integral, tendo como premissa defendida a implementação de “escolas em tempo integral”.

Diante esse cenário, em que se estabeleceu como posto a necessidade de ampliação sobre a produção do conhecimento acerca da temática pesquisada, optou-se por realizar uma segunda revisão integrativa, visto que, de acordo com Crossetti (2012), esta possibilita a sintetização de resultados de pesquisa anteriores para a compreensão de fenômenos específicos. Busca-se determinar “[...] o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o

mesmo assunto”. Consolida-se pela revisão de conceitos; teorias e evidências acerca da temática; análise de problemas metodológicos na abordagem de determinado tópico, entre outros (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Estabeleceu-se como recorte temporal as produções acadêmicas desenvolvidas entre janeiro de 2017 a setembro de 2020, tendo a centralidade das buscas assumidas a partir dos imperativos conceituais das políticas educativas implementadas pós BNCC, e os principais enfoques temáticos apresentados pela área no período delimitado. Para a seleção dos artigos, seguiu-se os protocolos indicados pela metodologia empregada, sendo a coleta realizada inicialmente por dois pesquisadores imparciais, de modo individual, nas bases de dados *Periódicos da Capes*, *Google Acadêmico*, *Edubase*, *Scielo*, *Scopus* e *PEDro*. Foram empregados os seguintes descritores e operadores booleanos: “Qualidade na Educação” and “Formação Integral” and “BNCC”.

O levantamento inicial identificou 332 artigos relacionados a temática, dos quais 13 no *Portal de Periódicos da Capes* e 319 no *Google acadêmico*. As buscas realizadas nas plataformas de bases *Scielo*, *Edubase*, *PEDro* e *Scopus* não apresentaram resultados para compor a pesquisa.

Seguindo os pressupostos da revisão integrativa, a segunda etapa da pesquisa ocorreu após a seleção inicial, com a pré-leitura dos documentos selecionados, atentando-se ao título, resumo e palavras chaves para seleção dos estudos relacionados ao objeto de estudo na íntegra. Para tanto, os critérios de exclusão foram os seguintes: a) inexistência de relação do estudo e as discussões acerca da temática; b) manifestações ou reflexões acerca de somente uma das variáveis; c) abordar ambas as temáticas mas não expor, explicita ou implicitamente, qual a relação entre elas; d) ser um estudo relacionado a rede privada de ensino; e) empregar metodologias de análise que compreendam apenas revisões de literatura, livros, teses, dissertações anais de evento ou entrevistas.

Aplicados os critérios de análise das produções, obteve-se como resultado final 15 artigos, sendo 5 do *Portal Periódicos da Capes*, 10 no *Google acadêmico* e 3 no *Edubase*. Os artigos selecionados foram os elencados no Quadro 2.

Quadro 2: Artigos incluídos na revisão integrativa a partir dos descritores e operadores “Qualidade na Educação” and “Formação Integral” and “BNCC”

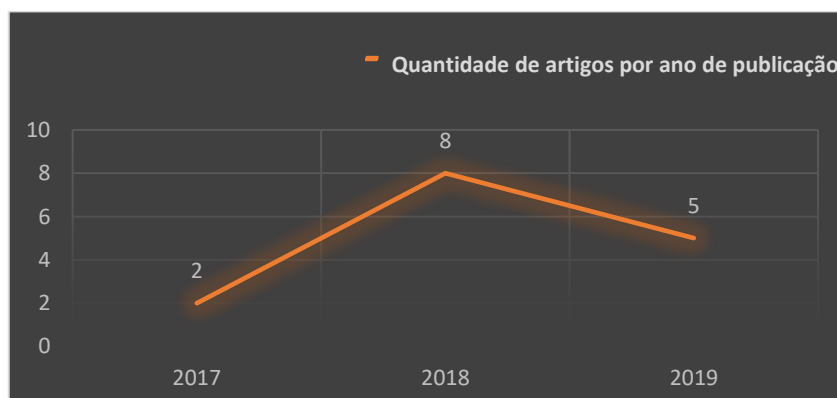
	TÍTULO	AUTORES	ANO	BASE DE DADOS
1°	A Reforma do ensino médio: desafios à educação profissional	FERRETTI	2018	Periódicos da Capes
2°	A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	ARAÚJO	2018	Periódicos da Capes
3°	Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala?	RAMOS	2018	Periódicos da Capes
4°	O PROEJA e a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017)	HENRIQUE	2018	Periódicos da Capes
5°	Análise estrutural e funcional voltada à participação quanto à reforma da educação pela nova lei do Ensino Médio	SILVA; SCHNEIDER	2017	Periódicos da Capes
6°	A educação integral no ensino médio brasileiro proteção integral ou formação humana?	SILVA	2018	Google Acadêmico
7°	Educação gerencial nas políticas públicas de educação em tempo integral do governo Lula/Dilma ao governo temer	SANTOS; PEREIRA; MELLO	2019	Google Acadêmico
8°	A formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó, SC	MORESCHO; DELIZOICOV	2018	Google Acadêmico
9°	Escola plural e avaliação singular: apontamentos sobre a perspectiva de avaliação inserida no Programa Novo Mais Educação	SIRINO, FERREIRA; MOTA	2017	Google Acadêmico
10°	A construção da base nacional comum curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal folha de São Paulo?	STANKEVEC Z; CASTILLO	2018	Google Acadêmico
11°	Os desafios da prática educativa do professor de geografia no desenvolvimento do raciocínio geográfico	NETO	2019	Google Acadêmico
12°	Desafios da educação integral no tempo presente	BORGES; RIBEIRO; RICHTER,	2018	Google Acadêmico
13°	Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular	SILVA; CANTARELLI	2019	Google Acadêmico

14°	A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo	MORESCHO; DELIZOICOV	2019	Google Acadêmico
15°	Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais	ZANATTA; BRANCO; BRANCO; NEVES	2019	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora com base nos artigos selecionados na revisão integrativa.

Findado as análises iniciais, os dados foram apresentados de acordo com: a distribuição do material explorado por ano de publicação; aspectos metodológicos empreendidos nas investigações; e, por fim, as categorias de análise, empreendidas a partir das considerações expressas por Richardson (2017). A partir da leitura dos artigos na íntegra, os mesmos foram analisados pelos princípios da análise de conteúdo de Richardson (2017), tendo a partir dessa estrutura organizacional a sistematização das categorias temáticas encontradas na pesquisa realizada.

Figura 8: A publicização da produção do conhecimento na relação ano x quantitativos



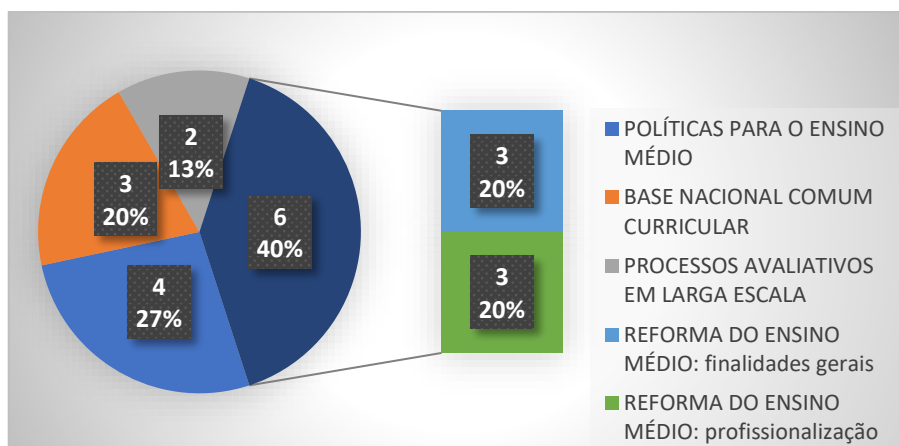
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a figura acima, a relação entre qualidade da educação e formação integral nas políticas educacionais da atualidade apresenta-se em evidência, no período entre 2017 a setembro de 2020, 2 pesquisas do ano de 2017 (28% das produções analisadas), 5 trabalhos de 2019 (28% das produções analisadas) e 8 trabalhos de 2018 (44% das produções analisadas).

Quanto aos aspectos metodológicos, os dados evidenciam que os estudos, desta pesquisa, se caracterizam 100% como qualitativos, desenvolvidos a partir da adoção de determinados tipos e técnicas de coleta e análise de dados. Evidenciou-se a predominância da análise documental, com uso de entrevista e a aplicação de questionários (artigos 8 e 14). Destacou-se o fato de que dos achados da pesquisa, nenhuma das investigações apresentaram análises ou estudos centrados na política educacional e as aproximações com reflexões dos gestores das secretarias municipais de educação acerca da formação integral e qualidade da educação, lacuna explicativa que o presente estudo procura contemplar.

Evidenciou-se que as discussões sobre qualidade da educação e formação integral, elaboradas posteriormente ao ano de implementação da BNCC, centralizam-se nas seguintes temáticas: Políticas para o Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Avaliações em Larga Escala e Reforma do Ensino Médio, este categorizado em duas temáticas secundárias sendo finalidades gerais e profissionalização.

Figura 9: Número/Porcentagem de artigos por categoria de análise



Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação a categoria **Políticas para o ensino médio**, identificou-se quatro estudos, abordando a relação entre qualidade da educação e formação integral, tendo como objeto de estudo as políticas de educação integral voltadas ao ensino médio no governo Lula/Dilma e no governo Temer (2016-2018).

Morescho e Delizoicou (2018), analisam a formação continuada de professores ofertada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio entre os anos de 2014 e 2015, a partir das percepções dos orientadores de estudo do programa vinculados à Gerência Regional de Educação de Chapecó. Os resultados da investigação indicam o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)¹⁹ como uma formação de qualidade, possibilitando um momento de reflexão da prática pedagógica aos professores e o reconhecimento do estudante do ensino médio enquanto sujeito, uma vez que o Pacto focalizava o desenvolvimento de práticas educativas que evidenciavam uma formação humana integral.

Desses estudos evidencia-se a ação governamental ocorrida em 2016 com a Medida Provisória n. 746 que desencadeou a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que institui a Reforma do ensino médio, demonstrando que a cada governo se modificam as políticas educacionais, sem considerar as anteriores. Como indicam os autores, com essa reformulação dilui-se as disciplinas escolares, de acordo com os critérios e possibilidades de cada rede de ensino, sendo a composição de um itinerário formativo integrado de acordo com a BNCC, como possibilidade. Evidenciou-se, no estudo também a desvalorização do profissional docente diante o reconhecimento de profissionais de notório saber, indicando uma fragilidade relacionada a educação de qualidade ofertada e disponibilizada aos envolvidos na educação básica.

Morescho e Delizoicou (2019) afirmam, em seus achados que a finalização do PNEM em 2016, que discutiu a formação integral do estudante do ensino médio, com a promessa da oferta de um ensino de qualidade em tempo integral, flexível e adaptado aos interesses dos estudantes demonstra o início das desigualdades educacionais, tanto no momento de o aluno cursar o ensino médio, quanto posteriormente, quanto pretender cursar avaliações de acesso aos cursos superiores “[...] uma vez que o Enem e os vestibulares elaboram suas provas tendo como suporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (MORESCHO; DELIZOICOU, 2019, p.345).

¹⁹ Programa brasileiro ofertado entre os anos de 2014 e 2015, orientado para a formação continuada dos profissionais da educação (MORESCHO; DELIZOICOU, 2018).

Trazendo o debate do contexto atual em torno da Educação Integral no Ensino Médio, Silva (2018a), selecionou e analisou os textos dos documentos oficiais que tratam sobre a temática, desde a LDBEN, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), à BNCC (BRASIL, 2018). Para o autor desde a década de 1990 priorizou-se a avaliação em larga escala como meio de estabelecer um controle sobre a escola pública, relacionada a ideia de um padrão de qualidade. A isso soma-se a ideia de tempo integral no sentido de guarda e controle dos jovens, vinculada a perspectiva de formação integral, no sentido de proteção dos jovens, compensando a ausência de políticas públicas de proteção integral, direito dos adolescentes segundo o ECA.

O desenvolvimento integral acaba vinculado, nas políticas analisadas, a preocupação da formação dos jovens para o mercado de trabalho, ou seja, para a empregabilidade e protagonismo dos jovens, sendo estes responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Assim, a perspectiva se constitui em torno “[...] da disputa pela formação da subjetividade dos jovens para a captura da mesma para os interesses do Capital” (SILVA, 2018a, p.245).

Para Santos, Pereira e Mello (2019), na história da educação brasileira, as políticas voltadas a educação integral apresentaram propostas diversas, permeadas por ideologias, no sentido de estabelecer uma correlação entre tempo de permanência na escola e qualidade da formação dos estudantes. A partir da análise do Programa Mais Educação de 2007, do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, vinculado a Reforma do Ensino Médio e à BNCC e o Programa Novo Mais Educação de 2016, deliberam que as propostas, apesar de diversificadas enquanto suas concepções de Educação Integral, por conta do contexto em que foram forjadas, dizem respeito ao modelo gerencialista da gestão pública. Apesar de possibilitarem a construção de currículos que ampliem tempos, espaços e aprendizagens passou-se a transferir a responsabilidade de implementação as escolas, enquanto as duas últimas políticas citadas mostram a ampliação da jornada como meio de preparação para avaliações externas além de visar a empregabilidade da classe trabalhadora.

As investigações apresentadas destacaram o fato de que a educação integral nas políticas educacionais para o ensino médio, encontram-se associadas ao ideário político e social da correspondência direta entre tempo de permanência e melhor qualidade educacional. Entretanto, evidencia-se que, na realidade, a

ampliação da jornada escolar não representa a consideração do estudante enquanto sujeito integral. Ao contrário, ancoradas em um modelo gerencialista de gestão pública da educação, advém acompanhadas de fragmentação do currículo, precarização da formação docente, foco nos resultados mensuráveis e não no processo, preparação para o trabalho, por vezes tendem a fragilizar e impossibilitar uma qualidade educacional, sustentada nos princípios norteadores da formação integral dos estudantes.

Sobre a categoria **Reforma do ensino médio**, enfatiza-se as alterações na organização curricular do ensino médio, na forma da oferta, na organização pedagógica e no financiamento. Como indica Gonçalves (2017), a partir do discurso de flexibilização e ênfase nos interesses dos estudantes, quanto seu projeto de vida, possui uma intencionalidade de preparação de mão de obra buscando ampliar a produtividade dos trabalhadores brasileiros com a preparação técnica (GOLÇALVES, 2017). Seis estudos compõem essa categoria de análise, sendo que três, ao tratar da relação entre qualidade na educação e formação integral, abordam as finalidades gerais da reforma, e três referem-se ao tema secundário profissionalização no interior da reforma.

As análises apresentadas na categoria Reforma do Ensino Médio, suscitou a temática secundária **finalidade gerais da reforma**, na qual Araújo (2018), analisa a Reforma do Ensino médio em relação as finalidades de melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral. Segundo o pesquisador, a defesa de uma Política Nacional de Educação em Tempo integral, contraditoriamente, apresenta em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens na escolha entre 5 itinerários formativos - o itinerário integrado é apenas uma possibilidade-, além de reduzir o Ensino Médio ao tornar apenas 1800 horas de trabalho com a BNCC obrigatória das 3000 previstas (BRASIL, 2017), o que deve ocorrer no prazo de cinco anos, tornando-se obrigatórias as disciplinas de português e matemática.

A reforma incide uma defesa de que “o currículo não é o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola” mas, não se fala em outras questões que garantem a valorização da educação (investimento, valorização docente, etc.). Defende, segundo o autor uma educação integral que promove o fatiamento da formação e não uma formação comum que favoreça “o

desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão” (ARAÚJO, 2018, p.224), representando um cerco ao futuro dos jovens, que terão dificuldades de reconstruir seu destino, com esse modelo de escolarização.

Borges, Ribeiro e Richter (2018) analisam a reforma, dando ênfase na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral instituída pela mesma em um contexto de corte orçamentário doravante a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016). Os autores sinalizam que ampliar a inserção de alunos a situações de ensino é fundamental, entretanto “[...] educação integral não pode ser apenas sinônimo de mais tempo na escola (BORGES; RIBEIRO; RICHTER, 2018, p.137). Observa-se a partir das análises a prerrogativa da necessidade de oferta e/ou ampliação de atividades relacionadas à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia, além da garantia de permanência aos jovens que necessitam trabalhar.

Os pesquisadores enfatizam que para esse projeto seria necessário uma “[...] infraestrutura nas escolas, professores bem preparados e com boas condições de trabalho, planejamento pedagógico rico e adequado, recursos didático-pedagógicos suficientes e de acordo com as necessidades (BORGES; RIBEIRO; RICHTER, 2018, p.138). Outrossim, destaca-se no estudo, a prerrogativa de que a relação do financiamento está atrelada a esse constructo, uma vez que este fato não condiz com o enxugamento e corte de verbas denunciado no momento atual, já que a qualidade da educação necessita de garantias mínimas, principalmente no que tange a educação integral em uma perspectiva que leve em consideração a formação completa do ser humano (BORGES; RIBEIRO; RICHTER, 2018).

Zanatta et al. (2019) enfatizam as influências neoliberais sobre a implementação da BNCC, ou seja, a padronização dos conteúdos, em consonância com a Reforma do Ensino Médio, vinculado a uma ideia de flexibilização e fragmentação curricular. Para os pesquisadores as reformas privilegiam as parcerias público-privadas, onde os recursos públicos são injetados em instituições particulares, além de estabelecerem um ensino voltado à formação de mão de obra, em contraposição de saberes relacionados com a arte, a cultura e com as questões sociais.

Os achados das pesquisas indicam que se argumenta sobre uma escola em tempo integral, entretanto, sem o mínimo de condições materiais na realidade escolar e sem uma perspectiva de uma formação humana integral. Assim, não tentam resolver os problemas educacionais vinculados a educação, como argumentam, visando a qualidade da educação, mas estão atreladas aos interesses políticos e às demandas econômicas, como pode ser visto com o incentivo da Educação Profissional.

Em relação a temática secundária **profissionalização no interior da reforma**, ou seja, à educação profissional técnica de nível médio, Ferretti (2018) faz uma análise da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) visando desvelar as concepções de educação profissional nela presentes. Para o autor, a formação técnica profissional enquanto um dos cinco itinerários formativos da Reforma compõe parte deslocada da formação geral, representada no conjunto de componentes curriculares que constituem a BNCC, reforçando a dualidade entre formação geral ou propedêutica e formação profissional, cujas raízes são de classe. O documento emprega o termo integral, referindo-se ao estabelecimento de Escolas de Tempo Integral, que não implicam, necessariamente, uma formação integral que considere a totalidade do ser humano. Ao contrário, possui um caráter pragmático centrado na formação técnica da mão de obra se afastando da constituição omnilateral, sendo de péssima qualidade (FERRETTI, 2018).

Henrique (2018, p.290), discute a Reforma do Ensino Médio e suas consequências para o Proeja, evidenciando a existência de um rompimento com a ideia de integração entre formação geral e profissionalização, negando aos jovens o direito a “uma formação integral por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo e que lhes permita inserção social e no mundo do trabalho”. A formação profissional como complemento a educação básica, presente no Proeja, é condicionada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e pela organização curricular expressa na BNCC. Ambas as ações do governo federal se complementam e demonstram um currículo tecnicista voltado ao mercado, negando os conhecimentos historicamente produzidos aos sujeitos em formação, principalmente, pela escolha de um itinerário formativo a partir da oferta na rede de ensino.

Silva e Schneider (2017) denunciam o excessivo direcionamento para a educação profissionalizante presente na nova lei do Ensino Médio, buscando uma crítica ao “direcionamento demasiado conteudista, voltado a atingir determinado fim, não amplamente engrandecimento do ser humano” (SILVA; SCHNEIDER, 2017, p.89), escolha política que pode sacrificar uma educação de qualidade visando a justiça social.

Para os pesquisadores, a formação integral do indivíduo seria uma forma de assegurar sua dignidade “[...] no sentido de oferecer-lhe as possibilidades de realização máximas como pessoa, de atingir o desenvolvimento como ser e como profissional” (SILVA; SCHNEIDER, 2017, p.92). Entretanto, o direcionamento a profissionalização presente na reforma dos currículos escolares, construídos com base na BNCC pode ser demasiadamente precoce e fechar portas para outras áreas, além de representar somente uma simples qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Os estudos analisados nessa categoria sinalizam, no que tange aos objetivos gerais da reforma do ensino médio, que a qualidade da educação demanda condições mínimas para acontecer, como infraestrutura e condições do trabalho docente. Principalmente quando tratamos da educação integral não se trata somente de mais tempo de escolarização, mas de oferecer maiores possibilidades formativas, desenvolvendo os estudantes nos seus diversos aspectos, o que demanda investimentos. A reforma do ensino médio, na contramão do preconizado, não prevê condições materiais, ainda depositando os poucos recursos públicos no setor privado, para efetivar o direito a educação.

Além da questão do financiamento, os estudos evidenciam que a organização pedagógica delimitada fragmenta a formação dos jovens, com uma ênfase na profissionalização. Esta ênfase na preparação técnica, voltada ao mercado, condiz a uma concepção de qualidade da educação vinculada a formação de competências e habilidades ao mercado de trabalho, visando aos interesses do capital. A formação holística do indivíduo acaba sendo deixada de lado, uma vez que se apregoa uma educação utilitarista.

Ao analisar a categoria **BNCC**, identificou-se política, como enfatiza Stankevecz e Castillo (2018), enquanto currículo nacional desenvolvido a partir da necessidade de se homogeneizar o sistema educacional brasileiro. Para esta

categoria, foram selecionados três estudos, os quais apontaram de forma enfática a relação entre qualidade na educação e formação integral, tendo por foco de estudo a BNCC, documento guia dos caminhos a serem percorridos na educação nacional.

Entre os estudos encontra-se o trabalho de Stankevecz e Castillo (2018), que visou identificar os atores e temas em debate durante a elaboração da BNCC no jornal Folha de São Paulo. Entre os atores com maior destaque no processo encontra-se os vinculados a fundações/empresas, bancos e por organizações não governamentais, que afirmavam as melhorias para a qualidade da educação que um currículo nacional pode desenvolver, reduzindo desigualdades regionais nas oportunidades educacionais. No entanto, a partir de literatura acadêmica sobre currículo nacional, os autores alegam que essa qualidade educacional se vincula com o controle do que será ensinado e também dos resultados obtidos nas avaliações. Assim, afirmam que “a padronização da cultura escolar, opõe a necessidade de respeitar a diversidade cultural buscando uma formação integral” (STANKEVECZ; CASTILLO, 2018, p.35).

Neto (2019) enfatiza a questão curricular e suas condicionantes, a partir de seu objetivo de analisar alguns desafios para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na prática educativa dos professores. Segundo o autor a BNCC determina que a geografia forme os estudantes por intermédio do raciocínio geográfico, para que este aprenda a fazer uma leitura crítica do mundo em que vive espacialmente. Entretanto algumas questões dificultam esse processo, como as políticas públicas alicerçadas nos ideários neoliberais, que privilegiam uma formação acrítica, voltada ao mercado de trabalho, em detrimento há uma formação humana integral, como por exemplo, a reforma do ensino médio. As políticas que a priori parecem interessantes ao ensino de qualidade acabam privando os estudantes de uma educação focada nos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Silva e Cantarelli (2019) analisaram os atravessamentos do discurso neoliberal nas escolas e sua (não) contribuição para a justiça social, a partir de um olhar para a BNCC. Segundo os autores, o documento justifica sua elaboração por estar relacionada a demais políticas educacionais, objetivando elevar a qualidade da educação, atestada em avaliações externas, ao indicar as aprendizagens

essenciais para a educação básica. Defendem “[...] uma formação integral, em uma sociedade democrática, justa e inclusiva” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 783).

Como os autores enfatizam, a concepção de garantir direitos de aprendizagem volta-se a um projeto neoliberal, em que o enfoque central está em melhorar os resultados nas avaliações, sem necessariamente relacionar-se com o acúmulo de saberes e com a abordagem de todos os aspectos da formação humana. Busca-se a garantia de uma escola para todos, que dê sustentação ao discurso meritocrático de suposta justiça social, de acordo com o esforço de cada um.

Os estudos indicam que a BNCC se instituiu enquanto um instrumento para melhoria da qualidade da educação, de modo a oportunizar o acesso de todos aos mesmos conteúdos. Entretanto, percebeu-se que essa padronização persevera ao controle dos conteúdos a serem ensinados e a melhora nos índices avaliativos da educação, ou seja, a uma concepção ideológica de qualidade da educação. Entretanto, esses constructos por si só não garantem a formação integral do estudante, tendo em vista que no dia a dia escolar percebe-se políticas neoliberais que sucateiam o setor público, privando os alunos ao acesso aos conteúdos historicamente construídos pela humanidade.

Ao analisar a categoria **processos avaliativos**, Lélis e Hora (2020), explicam que as avaliações em larga escala são estratégias de diagnóstico da qualidade educacional, estabelecidos por agentes que não pertencem a realidade educacional, pautados em dados quantitativos que “[...] não consideram as práticas de ensino, os valores construídos coletivamente, os processos envolvidos nas aprendizagens, as condições estruturais de realização do trabalho pedagógico, as necessidades de quem é avaliado” (LÉLIS; HORA, 2020, p.2). Logo, quatro estudos compõem essa categoria de análise, por tratar da relação entre qualidade da Educação e formação integral, tendo por objeto de estudo a questão dos processos avaliativos em larga escala, especificamente.

Ramos (2018) analisa a política de avaliação em larga escala da educação básica no Brasil, problematizando a diferença de desempenho de estudantes das redes públicas e privadas. Segunda a pesquisadora, essas avaliações realizadas por agentes externos a escola, representam uma tendência internacional de padronização de desempenhos, sendo que a ênfase se dá nos resultados e não no

processo pedagógico (RAMOS, 2018, p.449). Esses resultados determinam as políticas educacionais, tendo por foco a qualidade e eficiência da educação, uma das metas do PNE.

Tomando dados da ANEB e do ENEM o estudo enfatiza que o desempenho de estudantes da rede federal e privada tende a ser mais elevado em comparação as instituições públicas, devido principalmente as condições internas às escolas onde estes alunos estão inseridos. Entre os fatores que contribuem para esse quadro a autora, destaca, a partir de Wiebusch (2012), a infraestrutura e o tempo integral dedicado aos estudos, assim como o trabalho integral do professor na mesma escola e na mesma turma, entre outras questões das políticas educacionais. No entanto, se nota a utilização dos resultados dessas avaliações para justificar políticas educacionais pragmáticas como a reformulação do Programa Mais Educação, a contra-reforma do Ensino Médio além do estabelecimento de uma política curricular de abrangência nacional, a BNCC, como referência para a formação geral, o que é imprescindível para servir de parâmetro as próprias avaliações.

O Programa Novo Mais Educação, que visa a ampliação da jornada escolar, e sua forma avaliativa é analisado por Sirino, Ferreira e Mota (2017), sendo que o mesmo dispõe de avaliações padronizadas aos moldes das externas, como o Saeb. O programa tem como objetivo melhorar a aprendizagem de língua portuguesa e matemática, visando o aumento das notas do Ideb, aplicando testes padronizados que testam apenas essas áreas do conhecimento, desconsiderando a pluralidade das unidades escolares. Os autores questionam até que ponto essa perspectiva contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e se a própria BNCC não fora pensada visando essa padronização para uma avaliação singular de diferentes contextos. Ressaltam que somente “[...] ampliar o tempo, oferecendo **mais do mesmo** que o aluno já vivencia, num horário reduzido, não resulta em qualidade [...]” (SIRINO; FERREIRA; MOTA, 2017, p. 161, grifos do autor).

Os estudos apontam que a qualidade educacional, em um contexto neoliberal, está fortemente relacionada aos resultados mensuráveis das avaliações realizadas com os estudantes. Em geral, estas não levam em consideração as condições materiais que as escolas públicas se encontram, justificando pelos resultados insatisfatórios, a implementação de reformas pragmáticas. Desse modo,

fica evidente que a qualidade da educação nem sempre se vincula a perspectiva de formação integral do sujeito, principalmente, quando relacionada ao modelo gerencialista da gestão pública, buscando maior eficácia, produtividade, com o menor investimento.

A análise da produção científica com ênfase na relação entre qualidade na educação e formação integral nas políticas educacionais pós BNCC permitiu observar a escassez de estudos que trazem essa relação. Dos estudos selecionados, identificou-se a utilização da abordagem qualitativa, priorizando a análise documental.

Os principais enfoques temáticos trazidos pelas produções foram: Políticas para o Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Avaliações em Larga Escala e Reforma do Ensino Médio, categorizado em duas temáticas secundárias sendo finalidades gerais e profissionalização. Em geral, as categorias de análise demonstram que a qualidade da educação defendida nos documentos legisladores nem sempre apresenta-se como defensora de uma educação integral para os sujeitos.

Prescreve-se uma educação em tempo integral nas políticas educacionais atuais, como sinônimo de melhoria da qualidade da educação. Entretanto, somente a ampliação da jornada escolar não garante uma formação integral do indivíduo. Outros aspectos devem ser levados em consideração para sua efetivação como a infraestrutura das instituições, o financiamento adequado, as boas condições do trabalho docente, além de uma organização curricular e pedagógica que traduza, no dia a dia da escola a perspectiva omnilateral do ser humano.

Os estudos demonstram que, ao contrário da garantia por parte do Estado de uma educação integral em tempo integral, enfatiza-se uma qualidade da educação com base em princípios ideológicos neoliberais, como perceptível na Reforma do Ensino Médio e sua tentativa de flexibilização curricular voltada a profissionalização precoce e na padronização da BNCC visando a facilitação da aplicabilidade de avaliações em larga escala.

Corroborando com Santos, Pereira e Mello (2019), salienta-se que estudos sobre as repercussões desses projetos voltados a educação integral/em tempo integral no Brasil devem ser ampliados, e mais, principalmente buscando relações da temática com a qualidade da educação. Torna-se imprescindível estudos

teóricos que abordem essas relações, essencialmente na prática educativa, visto a necessidade de compreensão se há, a consolidação de práticas vinculadas a agenda neoliberal, ou se existe a subversão das normativas de ampliação da jornada escolar para a oferta de atividades inovadoras e emancipatórias.

A discussão com os atores da escola pode ser profícua para uma problematização acerca da ampliação e qualificação do tempo escolar e para se avançar na perspectiva de formação ampliada dos estudantes e em uma real qualidade da educação. Como observa-se no decorrer desta seção, as políticas para formação integral se fazem presentes desde o início do século XX, permeadas por descontinuidades e distintas concepções ideológicas. Diante este cenário faz-se necessário verificar como essa construção histórica influencia a organização das redes e instituições de ensino, e conseqüentemente, a prática pedagógica.

4 DOS IMPERATIVOS CONCEITUAIS DA POLÍTICA INTERNACIONAL AOS DESÍGNIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

A presente seção possui como objetivo apresentar o significado conceitual da formação integral nas políticas educacionais em nível internacional, nacional, estadual e municipal e sua relação com a qualidade da educação. Visando alcançar esse objetivo, em um primeiro momento analisamos os documentos da política internacional, especificamente, os documentos produzidos no âmbito da Unesco, que determinam as linhas gerais da educação mundial referente a temática. Posteriormente, analisamos os documentos da política educacional brasileira que versam sobre a qualidade da formação integral e a qualidade da educação. Por fim, evidenciamos os imperativos conceituais que emergem das políticas regionais, estaduais e municipais, quanto a formação integral. Por esse caminho, pretende-se destacar os termos chaves das políticas e como são (re)utilizados na campo da macro, meso e micro política.

4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL NAS PRERROGATIVAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

De acordo com Carvalho (2020), no contexto atual vivenciamos uma crescente diminuição da autonomia dos estados nacionais em propor suas políticas educacionais. As agendas nacionais são elaboradas a partir das agendas estabelecidas pela economia política global, tendo em conta os condicionantes do processo de globalização²⁰ do capital. Portanto, já não podemos mais levar em consideração na análise de políticas públicas somente o espaço local.

A política educacional dos estados nacionais encontra-se embasada na Agenda 2030 para a educação, compromisso firmado no Fórum Mundial de

²⁰ De acordo com Moreira (2015), com a intensificação da concorrência entre grandes empresas a estratégia adotada pelas empresas para acelerar a concentração e centralização de capitais foi a sua transfiguração em empresa multissetorial e multifuncional, sendo necessário a ampliação de espaços econômicos e geográficos.

Educação de 2015²¹, realizado na cidade de Incheon, Coreia do Sul, tendo por temática: *Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. A Agenda intenta estabelecer “[...] uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos” (UNESCO, 2016, p.03), da mesma como impulsionadora do desenvolvimento sustentável. Torna-se imprescindível a defesa de que todos tenham acesso a ela, e muito mais, que ela seja de qualidade.

Há questionamentos quanto o que essa concepção de educação de qualidade diz acerca da formação dos indivíduos. Nos textos das orientações dos organismos internacionais, como a Unesco, existem indícios do que seria uma escola de qualidade e quais características uma escola de qualidade forma em seus alunos. Nesse momento da investigação buscamos trazer à tona os imperativos conceituais das políticas educacionais que demonstram as questões supracitadas.

É importante destacar que, em um mundo cada vez mais globalizado, repensar a formação integral o indivíduo, é umas das possibilidades para que o mesmo dê conta das novas demandas de seu período histórico. Assim, as nações, principalmente as em desenvolvimento, poderiam atingir o pleno emprego, a erradicação da pobreza, de modo a alcançar a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável.

A UNESCO vem promovendo a educação para a cidadania global (ECG) desde 2012, reiterada na Agenda 2030 para a Educação. Desse modo, elabora-se o guia pedagógico *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*²². Neste, prescreve-se que a ECG “[...] refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global (UNESCO, 2015, p.14).

Indaga-se o significado conceitual de qualidade da educação na prerrogativa dos organismos internacionais, especificamente a UNESCO, e como essa concepção influencia a ideia de formação integral dos indivíduos para a cidadania. Questiona-se se, a partir dessa noção de qualidade educativa, as prerrogativas da

²¹ A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou o evento que teve como intento reafirmar a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000.

²² O guia foi organizado a partir das discussões da consulta técnica sobre ECG realizada em setembro de 2013 e das temáticas discutidas no Primeiro e Segundo Fórum da UNESCO sobre ECG, realizados em dezembro de 2013 e janeiro de 2015.

política em âmbito internacional direcionam em formar o ser humano de forma global, para sua emancipação, ou somente adaptá-lo a sociedade vigente.

Para responder a indagação proposta, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, realizada por intermédio da análise documental se dividiu em dois momentos. Primeiramente, foi empreendida a análise da agenda 2030 para a educação buscando evidenciar qual a concepção de qualidade da educação na perspectiva dos organismos internacionais. A partir dessas reflexões, em um segundo momento, realizou-se uma análise da ECG, de modo a evidenciar se esta concepção de qualidade educacional influencia no que se entende por formação integral do cidadão.

Ao referirmo-nos ao termo qualidade da educação, conforme os indicativos de Dourado e Oliveira (2009), tratamos de um conceito complexo, no qual estão presentes distintos determinantes, como questões macro estruturais – desigualdade, concentração de renda, dentre outros fatores, além de questões específicas referentes a análise de sistemas e instituições educacionais, a exemplo, condições de trabalho docente, processos de gestão, dinâmica curricular, estrutura predial.

Para os autores supracitados, a educação é perpassada pelos limites sociais, políticos, econômicos e culturais de dada sociedade. Logo, a aferição da qualidade, nossa ideia de qualidade educativa, também é delimitada por nossa concepção de mundo, de sociedade e de educação em determinado contexto histórico. Esses condicionantes do conceito polissêmico de qualidade da educação definem “[...] os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.202).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), a escola possui uma função social de formação dos alunos, de modo que estes possam usufruir de uma cidadania ativa dentro da sociedade. Logo, podemos inferir que a educação deve fornecer os conhecimentos para que o sujeito consiga viver em determinada sociedade, por isso a essencialidade de acesso de todos as instituições de ensino, e que dentro destas, todos estejam de fato aprendendo, daí a importância de se atestar a qualidade da educação.

A configuração atual de nossa sociedade exige determinadas finalidades educativas, que só poderão ser alcançadas a partir de determinada concepção de qualidade da educação. Como pontua Mascaro (2013), em uma sociedade capitalista, marcado pela luta de classes, o Estado, por meio da educação, dissemina consensos. Para ser tangível desvendá-los e problematizá-los, como agentes mantenedores da ordem vigente a visualização da totalidade social deve vir à tona, de modo a não sermos aludidos pelo discurso ideológico.

Para vislumbrarmos a realidade política do discurso ideológico dos documentos dos organismos internacionais, no que tange ao conceito de qualidade da educação, é imprescindível situá-lo em sua realidade histórica, permeada por explorações, dominações e crises de reprodução do capital, em um contexto neoliberal²³.

Conforme Mascaro (2013), para o neoliberalismo todos os agentes econômicos são sujeitos de direitos que transacionam mercadorias, movimentando o mercado e gerando crescimento econômico. A sociabilidade capitalista se baseia no individualismo e na meritocracia, sendo desconsiderados outros fatores determinantes do êxito do sujeito na sociedade, como características culturais, geográficas, econômica desconsideradas em prol de uma homogeneização.

Nessa concepção de sociedade todos os indivíduos teriam as mesmas chances de triunfar na sociedade do livre mercado a partir de seu esforço. Como explica Dardot e Laval (2016), propõe uma organização econômica de homens livres, que assim seriam por terem energias para enfrentar a concorrência em geral, sem serem tolhidos em espécie alguma. Quando o Estado é protetor, acabaria não desenvolvendo a inclinação das pessoas para agir por suas próprias forças de modo a não estimular a responsabilidade individual.

Os dados incitam o fato de que torna-se imprescindível que os indivíduos desenvolvam as capacidades para se desenvolverem e triunfarem nessa lógica competitiva, de modo a participar desse ciclo do mercado, este que é o responsável pela opulência pública. Carvalho (2020) destaca que, principalmente na atual fase

²³ O neoliberalismo, como uma crítica ao Estado de bem estar social, ganha força entre 1970 e 1980, como uma ideologia e uma política econômica, a qual defende a ideia de que qualquer intervenção governamental desregula o curso espontâneo do mercado, já que este é visualizado como uma realidade natural. Assim, seria necessário que o Estado não interferisse nessa lógica, que por si mesma alcançaria estabilidade e crescimento (DARDOT; LAVAL, 2016).

de mundialização do capital, existe uma maior demanda pela apropriação de novos conhecimentos, comportamentos e habilidades pela classe trabalhadora de modo a inserir competitivamente países e empresas no mercado internacional globalizado, sendo urgente superar as fragilidades dos sistemas educacionais.

Como expõe Coraggio (1999), a produção e difusão de conhecimentos específicos, para desenvolver o capital humano de um país é o que faz o mesmo se inserir na concorrência do mercado global, o que torna essencial a equidade da oferta do nível primário. Enquanto isso a formação dos recursos técnicos de ponta fica nas mãos do mercado mundial e as sociedades periféricas simplesmente operam com esse conhecimento.

Por conta desse contexto, Carvalho (2020, p.123) destaca que nos últimos anos desencadeou-se uma ampla discussão acerca da melhoria da qualidade educacional, principalmente devido ao “[...] fracasso escolar, medido pelos altos índices de evasão, de repetência, de analfabetismo e de aprendizagem incompleta”. Essa busca por melhoria educacional acaba então se configurando como uma diretriz internacional para a educação.

Como explicam Dardot e Laval (2016, p. 195), atualmente os estados nacionais estão cada vez mais submetidos a dinâmica da globalização sendo, concomitantemente, “[...] atores e objetos da concorrência mundial, construtores e colaboradores do capitalismo financeiro”. Podemos averiguar que deste fato decorre o estabelecimento de determinadas competências e habilidades.

A ação de organismos multilaterais, como a UNESCO influenciam a formulação e legitimação de propostas relacionadas as necessidades básicas de aprendizagem, que seriam desenvolvidas quando a educação alcançasse um padrão satisfatório de qualidade. Essa prerrogativa se circunscreve desde a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), acordo firmado na Conferência de Jomtien no ano de 1990. A partir de então se propõe que a qualidade da educação deve ser julgada pelos resultados, entendendo-a como eficiência, e sinônimo de rendimento escolar, ou seja, assimilação do conteúdo escolar, que pode ser medido por testes universais (CORAGGIO, 1999).

Em consonância a Carvalho (2020), são elegidos padrões para a reforma educacional, e, conseqüentemente, para a qualidade da educação, principalmente em conferências internacionais, que se constituem enquanto espaços estratégicos

para o estabelecimento de consensos e alianças em torno das políticas educacionais. Nestas os Estados-membros assumem compromissos e aprovam diversas recomendações.

Em maio de 2015 ocorreu o Fórum mundial de educação, em Incheon, na Coreia do Sul, como parte do movimento Educação para todos iniciado em 1990 em Jomtien e reafirmado em 2000 com a declaração Educação para Todos: O compromisso de Dakar (UNESCO, 2000), instituindo novos compromissos mundiais para com a qualidade da educação, a partir da instituição da Agenda 2030 para a educação.

De acordo com o documento em questão o foco na qualidade da educação, a partir da ênfase na aprendizagem de necessidades/habilidades básicas de aprendizagem deve se concretizar tendo em vista “[...] o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola” (UNESCO, 2016, p.6). Considera-se que acesso à educação para todos, foco dos anos anteriores não é a única dimensão para se atingir uma qualidade educacional, sendo preciso pensar a formação estabelecida dentro das instituições de ensino.

Os governos nacionais, a partir dessa recomendação, deveriam então se atentar não somente se todos têm acesso à educação ao longo de todas as faixas etárias de vida, mas também se todos estão aprendendo conteúdos indispensáveis para sua futura atuação enquanto cidadão. Essa qualidade seria indispensável tendo em vista a tese de que a Educação seria o motor do desenvolvimento econômico de uma nação.

No documento, identifica-se a defesa de que uma educação de qualidade seria imprescindível para a erradicação da pobreza e problemas a ela relacionados – saúde, desnutrição, violência de gênero, entre outros - uma vez que ajuda as pessoas a obter trabalhos decentes, aumenta a renda da população e gera ganhos de produtividade que aceleram o crescimento econômico da nação. Uma boa educação teria os seguintes atributos:

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve

habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2016, p.5).

Percebe-se que uma educação de qualidade é aquela que desenvolve habilidades básicas em leitura, escrita e matemática, estas sendo fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Também, tendo em vista o atual contexto de desafios locais e globais é essencial que o sujeito desenvolva habilidades interpessoais e a capacidade de resolução de problemas, a partir da tomada de decisão consciente conforme os princípios da EDS e da ECG.

Para alcançar essas finalidades educacionais, voltadas supostamente ao desenvolvimento integral do indivíduo, seria desenvolvidos “[...] métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos” (UNESCO, 2016, p. 16). Para ensinar os conteúdos relevantes à formação dos educandos os professores deveriam ser “treinados” para utilizem “[...] abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas, e livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais [...] eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos (UNESCO, 2016, p.18).

A Agenda prescreve que os esforços dos governos deveriam se centrar na qualidade e nos resultados de aprendizagem, em como os investimentos em educação retornam em lucro para o país, já que os “[...] Estados deveriam investir e expandir abordagens inovadoras, baseadas em evidências e eficientes em custos” (UNESCO, 2016, p.16). A avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso seriam então indispensáveis.

Observou-se que a orientação, acerca do investimento em insumos dedicados a educação, entretanto, no modelo gerencialista da gestão pública. Deve-se ter certeza de que os gastos governamentais estão ampliando a qualidade das organizações públicas (MOREIRA, 2015). Como sugere Carvalho (2020), os governos devem adotar mecanismos de avaliação e aferição de rendimento e desempenho, ou seja, da eficiência dos serviços públicos. Isso é expresso pela adoção de rankings de qualidade, que medem o desempenho, classificam e tornam públicos esses resultados.

Essa estratégia, como a autora salienta, induz à prestação de contas e a responsabilização dos agentes educacionais, visto que estes, por via de princípios democratizantes, fazem parte do gerenciamento desta educação. Essa lógica vai ao encontro das recomendações prescritas na Agenda 2030 (UNESCO, 2016) de que o governo deveria fortalecer mecanismos de gerenciamento institucional de modo à aprimorar mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança.

Segundo Dardot e Laval (2016, p.212), para guiar as escolhas e a conduta dos indivíduos dispositivos de recompensas e punições são criados, a partir do desempenho em avaliações. De acordo com esta lógica, “[...] quanto mais livre para escolher é supostamente o indivíduo calculador, mais ele deve ser vigiado e avaliado para obstar seu oportunismo intrínseco e forçá-lo a conjuntar seu interesse ao da organização que o emprega”.

Identifica-se que a qualidade da educação na concepção dos organismos internacionais vincula-se a ideia de conseguir efetivos resultados de aprendizagem, ou seja, que todos desenvolvam as competências para viver na atual fase do capital mundializado. Para que seja alcançada essa eficiência, a escola deve ser gestada de forma eficaz, sendo avaliado constantemente se os investimentos educacionais estão dando retorno, o que é cobrado também dos profissionais da educação, uma vez que se concebe a educação como um bem público e “A sociedade civil, professores e educadores [...] desempenham papéis importantes na realização do direito à educação de qualidade” (UNESCO, 2016, p.15).

Essa lógica é reproduzida em diversos países uma vez que, como explicam Dardot e Laval (2016), quando o processo de globalização passou a ser encadeado pelas finanças, grande parte dos países se viram impossibilitados de tomar medidas na contramão aos interesses dos detentores do capital. Estados nacionais estabelecem normas e padrões de acordo com essa ideologia neoliberal e a qualidade da educação é pensada por uma concepção empresarial de eficiência e eficácia, de conseguir os melhores resultados, ou seja, de desenvolver habilidades e competências para a cidadania global, com o menor investimento na formação dos estudantes. Entretanto, questiona-se se essa lógica estaria atrelada a formação integral do estudante, para sua emancipação, ou a sua adaptação ao seu contexto histórico social.

Na Agenda 2030, além da constante ênfase na qualidade da educação percebe-se um enfoque em formar integralmente os sujeitos, para que estes possam transformar a sociedade. Além de ser um direito humano fundamental “A educação deverá visar ao desenvolvimento completo da personalidade humana, assim como promover a compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz” (UNESCO, 2016, p.15).

A finalidade da educação seria a formação integral do sujeito para atuar na sociedade atual. Logo, este seria o objetivo de uma educação de qualidade já que, como salienta Dourado e Oliveira (2009), as finalidades educativas são o que se almeja com a qualidade da educação, definidas por diferentes espaços e atores, como os organismos internacionais. A concepção de qualidade da educação perpassa por uma concepção ideológica neoliberal, centrada em resultados mensuráveis que demonstrem se os recursos aplicados na aprendizagem estão surtindo efeito, ou seja, se os alunos estão aprendendo os conteúdos selecionados para sua formação.

Como afirma Oliveira (2009), nossa sociedade caracteriza-se por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, o qual exige a centralidade do conhecimento e da educação. Conforme a Agenda 2030 esses conhecimentos estariam relacionados a habilidade de leitura; escrita; competências socioemocionais e de resolução de problemas; valores e atitudes responsáveis para com si mesmo e a sociedade (UNESCO, 2016).

Esses conteúdos estão presentes nos documentos anteriores à Agenda 2030, como os desenvolvidos no âmbito do movimento Educação para todos, e a declaração *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1998), que prevê a construção de quatro pilares para a formação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Tendo em vista que as finalidades definidas por uma sociedade dizem respeito a um projeto de nação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), os conteúdos desenhados no decorrer do desenvolvimento das declarações internacionais são reforçados a partir de 2014 e 2015, anos da convocatória do primeiro e segundo fórum da UNESCO sobre a Educação para a Cidadania Global, que resultam no primeiro guia pedagógico sobre a temática, intitulado *Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem* (Figura 1).

Figura 10: Guia pedagógico Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem



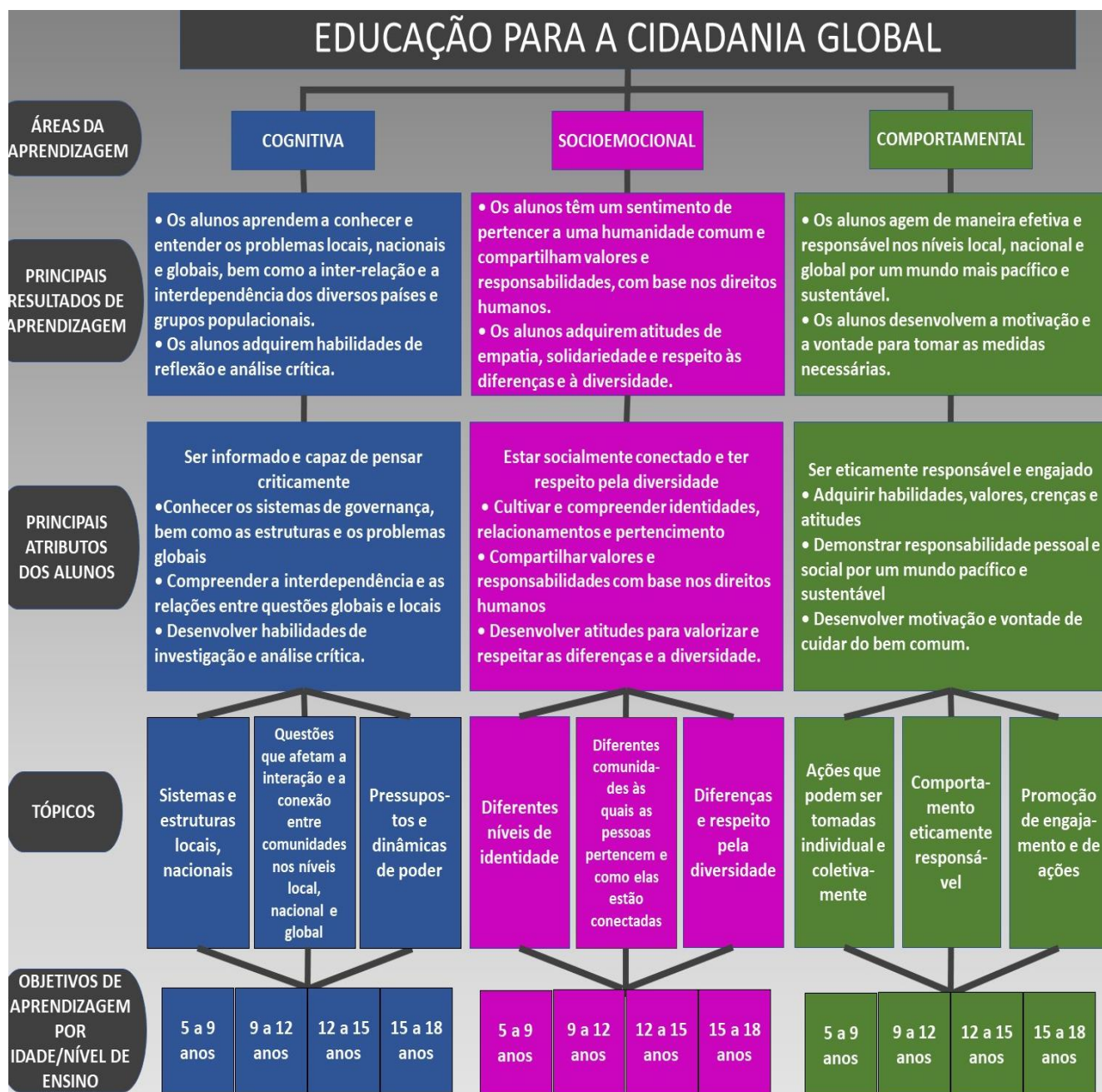
Fonte: UNESCO (2015)

O documento em questão seria uma orientação geral para os Estados-membros integrarem a ECG em seus sistemas de ensino²⁴, sendo seus conceitos traduzidos em três dimensões conceituais: cognitiva, socioemocional e comportamental. Essas dimensões seriam correspondentes aos quatro pilares da educação descritos no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, visando “[...] desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico”, ao longo da vida dos sujeitos (UNESCO, 2015, p.15).

Cada dimensão da ECG é desmembrada em principais resultados de aprendizagem, ou seja, quais os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes a serem desenvolvidos nos alunos; principais atributos/ características que esses conteúdos gerariam nos alunos; três tópicos de aprendizagem; e objetivos de aprendizagem referentes a cada tópico, específicos para cada faixa etária ou nível de ensino – 5 a 9 anos; 9ª 12 anos; 12 a 15 anos; 15 a 18 anos (Figura 2).

²⁴ De acordo com o documento o guia seria indicado a educadores, desenvolvedores de currículo, formadores, formuladores de políticas e outros atores da área da educação.

Figura 11: Estrutura geral do guia pedagógico Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Unesco (2015).

Essa definição de finalidades educacionais homogeneizadas²⁵ pode ser entendida dentro das tarefas do governo em um mundo contemporâneo, permeado pela submersão do Estado nacional no mercado global. Pensando nessa conjectura

²⁵ O guia não tem intenção prescritiva, entretanto oferece orientações para a ECG para serem implementados de acordo com a adaptação a diferentes contextos.

política, como afirma Giddens (1999), os países devem estabelecer um propósito civilizatório de acordo com a economia globalizada, o que se reflete nas normas e valores que se sustentam e são propalados no sistema educacional, as quais, em um contexto de mundialização do capital, são moldadas com base em metas globais estabelecidas como prioridades nas alianças regionais.

Para o sujeito conviver na atual fase do neoliberal é imprescindível que todos tenham acesso a uma escola de qualidade, que seria aquela que dissemina os valores para a perpetuação da ordem vigente. Como expõe Harvey (2008), p.19, grifos nossos)

Nenhum modo de pensamento se toma dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento. As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da *dignidade humana e da liberdade individual*, tomando-os como "os valores centrais da civilização". Assim agindo, fizeram uma sábia escolha, porque esses certamente são ideais bem convincentes e sedutores (HARVEY, 2008, p.19).

Nessa lógica, a escola se transforma em uma expressão de uma sociedade política de modo a contribuir na construção de uma ideia coletiva, com base nos compromissos públicos e o bem comum (CARVALHO, 2020). Utiliza-se de um discurso humanista, preocupado com os direitos e dignidade humana, justiça social, inclusão, diversidade, entre outras (UNESCO, 2016), para se disseminar determinados consensos em torno na formação humana integral.

Podemos identificar essa questão principalmente na dimensão socioemocional da ECG, que visa o desenvolvimento emocional, físico e psicossocial, buscando como resultado o "Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade" (UNESCO, 2015, p.15). Com o intuito de gerar atributos como compreensão de identidade e dos valores compartilhados pela humanidade, estabelecendo como tópicos de aprendizagem o conhecimento acerca das identidades, comunidades e diversidade, utiliza-se de

princípios humanistas para a construção de uma ideia de unidade nacional e internacional.

Esta ideia, assemelha-se a ideologia da nação a qual “[...] constrói um espaço simbólico de amálgama por sobre as classes. Assim, antes de ser burguês ou proletário, o indivíduo vislumbra pertencer a uma nação” (MASCARO, 2013, p.88). É possível então estabelecer “[...] uma unidade social para além das classes”, de modo a contê-las em determinado projeto social. Para o autor, dentro dessa lógica “tem-se a impressão de que leis, a ordem, as perdas e as conquistas são compartilhadas pela maioria” (MASCARO, 2013, p.88). Assim, se dá a desarticulação da classe trabalhadora no plano internacional.

Além do desenvolvimento da noção de pertencimento a uma comunidade comum os sujeitos precisariam desenvolver a dimensão comportamental, que visa ao engajamento pessoal e social, a “atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável” (UNESCO, 2015, p.15). Como resultados, se espera a motivação e vontade de tomar medidas, de modo a se estimular atributos de responsabilidade para com a transformação pessoal e social, a partir dos tópicos de aprendizagem relacionados as ações que podem ser tomadas coletivamente e individualmente, ao comportamento eticamente responsável e a promoção de engajamento e ações.

A pessoa deve ser incentivada a ser responsável pela sua vida e também pelo bem-estar da sociedade, não sendo citado o papel do Estado nessa conjuntura, como o seu dever de ofertar políticas públicas sociais, para equalizar injustiças sociais (CARVALHO, 2016). Identifica-se a responsabilização da sociedade civil pela transformação da vida pessoal e social, com uma menor proteção estatal.

Essa concepção baseia-se em uma premissa mercadológica neoliberal que, conforme Giddens (1999), parte da premissa que somente passando todas as atividades humanas à lógica do mercado se cria empreendedores criativos, e pessoas que desenvolvem suas virtudes de solidariedade social, desenvolvendo bom caráter, honestidade, confiança, firmeza, autoaperfeiçoamento, coragem, respeito, justiça, integridade, diligência, civilidade, patriotismo, consideração pelos outros, frugalidade e reverência.

Para que o sujeito seja responsável e engajado à transformação de sua vida e da comunidade, torna-se imprescindível desenvolver também a dimensão cognitiva relacionada a “Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais”, de modo a entender melhor as complexidades do mundo atual (UNESCO, 2016, p. 15).

Como resultado se espera que os estudantes adquiram habilidades de reflexão e análise, desenvolvendo atributos investigativos, a partir de sua participação ativa na aprendizagem, com ênfase nos tópicos de aprendizagem: sistemas e estruturas, questões que afetam a interação e a conexão nas comunidades e as dinâmicas de poder.

Percebe-se uma ênfase em formar um cidadão que tenha os conhecimentos para pensar criticamente e resolver as problemáticas da atualidade a partir da reflexão, investigação e análise. Assemelha-se aos atributos do trabalhador atuante no novo modelo de acumulação, no presente contexto da globalização. Como demonstra Alves e Soares (1997), as empresas cada vez mais requerem uma qualificação técnica dos trabalhadores, sendo que “[...] os principais perdedores são aqueles trabalhadores com muito capital humano específico e pouco capital humano geral”.

Prescreve-se na ECG que, além do conhecimento, outras dimensões e habilidades precisam ser desenvolvidas, como as socioemocionais e comportamentais, para que o sujeito se adeque à sociedade capitalista, demarcada pelo trabalho assalariado. Se elide o fato de que com o processo de reestruturação econômica são reduzidas as possibilidades ocupacionais “[...] condensando boa parte da população à informalidade, ao subemprego, e ampliado os índices de desemprego, levados a níveis alarmantes” (OLIVEIRA, 2020, p.23).

O Estado, nessa conjuntura, por não poder “interferir” no ciclo natural do mercado, acaba não dando amparo a classe trabalhadora quanto a sua inserção no mundo do trabalho, nem instituindo políticas públicas em outras áreas da vida humana, passando essa responsabilidade a sociedade civil organizada. Vale ressaltar, conforme Harvey (2008, p.16), que para o neoliberalismo “[...] o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades

empreendedoras individuais”, sendo o Estado somente defensor dos direitos a propriedade privada e livre comércio.

Como expõe Oliveira (2020), existe uma esperança depositada na educação como meio para inserir os indivíduos no processo produtivo e na vida social contemporânea, a educação como uma promessa de futuro. Essa ideia se integra a “[...] abordagem teórica, que privilegia os aspectos puramente econômicos na relação educação e trabalho, segundo um enfoque específico, a relação custo-benefício” (OLIVEIRA, 2020, p.25).

A educação de qualidade, ou seja, aquela que forma integralmente as características para o sujeito atuar na presente sociedade capitalista, é visualizada como um investimento. Ofertada a todos, supostamente seria dada as mesmas condições para que os cidadãos possam concorrer no mercado. Entretanto, oculta-se a realidade histórico social em que os alunos se encontram de dominação econômica mundial, sendo prescritos aspectos da formação para adaptação a esse contexto de mínima proteção social e afastamento do Estado de suas funções sociais. Essa seria a qualidade que deve ser oferecida, de modo a se perpetuar a organização política vigente.

A qualidade da educação se vincula a concepção de sociedade e ser humano em determinado período histórico. No contexto da globalização do capital, no qual os Estados Nacionais são interdependentes, seguindo as normativas descritas pelos Organismos Internacionais, como a UNESCO, a qualidade da educação diz respeito a obtenção de resultados reconhecíveis e mensuráveis por parte da educação. Vincula-se a um modo de verificar se os investimentos realizados na área educacional estão efetivamente produzindo resultados efetivos.

A educação, nessa perspectiva, é visualizada como um investimento para o desenvolvimento econômico, assim, deve desenvolver o sujeito integralmente, ou seja, nas múltiplas dimensões prescritas como indispensáveis aos sujeitos se adequarem a esta lógica. Entre os aspectos enfatizados encontra-se a capacidade de solução de problemas, a atitude investigativa, as competências socioemocionais de relacionamento, resolução de conflito e noção de pertencimento a comunidade local e global, além de competências comportamentais, como o engajamento e comportamento cívico.

As orientações internacionais, embasam as políticas educacionais dos estados nacionais, apresentando uma concepção de qualidade que vislumbra resultados mensuráveis de aprendizagem, definidos de acordo com as necessidades do capital a diversos estados nacionais, já que educação por vezes apresenta-se como investimento para o desenvolvimento econômico. A formação integral pensada e ofertada a todos, de modo a preparar a população para concorrer no mercado, acaba não se remetendo a formação humana emancipatória, mas assujeitada a um projeto de dominação e propagação da sociedade desigual em vigência.

4.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A BNCC EM QUESTÃO

Neste momento da investigação, a partir da compreensão do contexto internacional sobre a temática, objetiva-se apresentar nesta seção as análises acerca da concepção de Educação Integral presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir das orientações para sua implementação desenvolvida por dois agentes influenciadores dessa política: o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e do Instituto Ayrton Senna (IAS).

Compreendemos a educação integral a partir dos indicativos de Bittencourt (2019), como a possibilidade de novas aprendizagens, e ampliação de saberes vinculados pela escolarização, que considerem múltiplos aspectos do desenvolvimento humano, não somente o cognitivo. No contexto atual, como destaca a pesquisadora, urge (re)pensar essa formação integral como parte das diretrizes internacionais para a educação do novo milênio.

De acordo com Ciappina (2019), a educação integral é debatida ao longo da história a partir de distintas concepções. No Brasil, desde a primeira metade do século XX identifica-se proposições que visam uma formação, ofertada pelo Estado, que vá além do intelecto, de modo a atender as diversas demandas da sociedade do momento histórico, especialmente de desenvolvimento econômico. No final do século XX e início do XXI, há uma retomada deste debate, visando a melhoria da qualidade da educação brasileira, envolvendo diversos atores sociais, principalmente o setor privado.

Já na CF (BRASIL, 1988) percebe-se uma ênfase no “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Aponta-se para uma formação do ser humano em sua totalidade, que seja capaz de conviver na sociedade, sendo determinada a educação como direito de todos e dever o Estado e da família, promovida não somente por esse, mas, com a colaboração da sociedade.

A partir de então, essa concepção é retomada constantemente nas políticas públicas, como por exemplo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 1990, em seu art. 3, que assegura a crianças e adolescentes os direitos inerentes a pessoa humana, logo o de se desenvolver físico, mental, moral espiritual e socialmente, ou seja, nas mais diversas dimensões (BRASIL, 1990). Reitera-se que a LDBEN, Lei n. 9.394 de 1996 reforça essa questão, preconizando o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, além da progressiva ampliação da jornada visando à formação integral (BRASIL, 1996).

Seguindo essas orientações são consolidadas distintas propostas educativas por intermédio de programas governamentais, com o intuito de ampliar a jornada escolar e ofertar distintas atividades para uma educação integral dos estudantes. Estas encontram-se em consonância ao Plano Nacional de Educação (2001-2011), que vislumbra o atendimento em tempo integral como oportunidade ao desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas, auxiliando no cumprimento dos deveres escolares (BRASIL, 2001).

Entre os programas encontra-se o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007, que sugere a promoção da “[...] sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade [...]” (BRASIL, 2007, p.2). Verifica-se a criação do programa Ensino médio inovador pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, que reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas intenta transcender as fragmentações do conhecimento em disciplinas, de modo a sugerir o diálogo entre as áreas do currículo, a partir do estabelecimento dos Macrocampo, visando a integração curricular (BRASIL, 2014).

Tendo em vista o não alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente no que tange a qualidade da educação, as mesmas são reforçadas pelo Plano de 2014-2024 (BRASIL, 2014), sendo atualizado os programas citados, pela portaria MEC n. 1.144 (BRASIL, 2016), que institui o Programa Novo Mais Educação, e pela Resolução FNDE n. 4 de 25 de outubro de 2016 que regulamenta a nova edição do Programa Ensino Médio Inovador. Observa-se que não há uma política de Estado que efetive definitivamente a questão da Educação Integral na Educação Básica, considerada apenas em políticas de governo, cuja continuidade depende da vontade política.

A partir da BNCC, documento normativo em discussão desde 2015, é estabelecido a orientação do currículo “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à *formação humana integral* e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2017, p.7, grifos nossos). Entretanto, como alerta Ciappina (2019), em um contexto neoliberal, o modelo construído de educação integral vai além da preocupação com a formação completa do cidadão, visto a arquitetura de sua gestão baseada nas relações público-privadas, e sua influência ideológica no projeto de educação que se estabelece.

Peroni, Caetano e Lima (2017, p.418), destacam que os principais envolvidos no processo de construção da BNCC foram sujeitos individuais e coletivos, por meio de instituições públicas e privadas atuantes no setor educacional como: “[...] institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e sociedade”.

Tendo em vista este cenário, cabe o questionamento sobre qual seria a concepção de educação integral implícita na BNCC, e qual a formação pretendida com a institucionalização de um currículo norteado por dez competências gerais da Educação Básica, visando explicitar o projeto de educação implícito nas políticas públicas educacionais. Não obstante, a presente etapa do estudo, diz respeito a uma análise documental, na qual será empreendida um cotejamento entre a BNCC e documentos orientadores da implementação da Educação Integral, desenvolvidos por organizações sociais que influenciaram na construção dessa política pública educacional. Busca-se extrair dos textos termos imperativos que

possibilitem a compreensão da realidade, por meio da categorização, inferência e interpretação de seu conteúdo implícito (GOMES, 2009).

Foram selecionados, intencionalmente, dois documentos para análise, que apresentam indicações de implementação da Educação Integral no Brasil. O primeiro documento, que intitula-se *Caminhos para a Educação Integral: Princípios e orientações para a implementação da educação integral*, foi escolhido por ser elaborado pelo Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC), que desde 2013 é o principal grupo não governamental que “[...] se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, s/d). O segundo, do Instituto Ayrton Senna (IAS), intitulado *Educação Integral para o Século 21: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia*, foi selecionado por apresentar, entre as orientações sobre educação integral dos membros do MBNC, uma ênfase nas competências socioemocionais requeridas no mundo atual, que devem ser desenvolvidos para uma educação de qualidade e adequação do indivíduo futuramente em sociedade.

Em um primeiro momento buscamos compreender o contexto histórico da reforma curricular que engendra a necessidade de uma educação integral; posteriormente, visamos entender quais as competências e habilidades relativas a formação integral, requerida para o século XXI de acordo com a BNCC e suas propostas de implementação no currículo, elaboradas pelo MBNC e IAS, de modo a evidenciar a concepção de formação integral presente nessa política educacional se currículo nas redes e instituições de ensino.

Segundo Guar (2009), a educação integral/desenvolvimento integral se ancora na oferta de “[...] oportunidades para um *crescimento humano tecido na experiência socioistrica*, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida” (GUARÁ, 2009, p.78). Portanto, como caminho para compreendermos a BNCC e sua ênfase na educação integral, na tentativa de desvelar o significado formativo que propaga, apoia-se na compreensão do contexto histórico no qual engendra-se.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a sociedade contemporânea possui um novo olhar para a educação, para além de um acúmulo de informações, a partir de certos questionamentos, entre os quais: o que aprender e para que aprender? Tendo em vista o novo cenário mundial e as novas características para se inserir e

participar dessa sociedade – capacidade de comunicar-se, criatividade, colaboração, resiliência, produtividade, responsabilidade, entre outros.

Observa-se a prescrição do desenvolvimento de competências como aprender a aprender, saber lidar com a informação, atuar com responsabilidade nos diversos contextos, aplicar conhecimentos para resolução de problemáticas, ser autônomo, ser proativo e conviver com as diferenças (BRASIL, 2017). Com isso, busca-se reconhecer que

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 14).

Essa tendência de enfatizar o desenvolvimento de competências, ou seja, a dimensão utilitarista do aprendizado, extrapola as dimensões da atualidade. Desde a Conferência Mundial de Educação Para Todos, marco das reformas educacionais da década de 1990, a melhoria da qualidade da educação, visando a adaptação ao mundo contemporâneo, ganha destaque nos encaminhamentos de organismos internacionais e de governos nacionais. Essa Educação de qualidade deveria estar disponível a todos, por serem Necessidades Básicas de Aprendizagem, para ajudar o sujeito a “[...] adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (UNESCO, 1990, p.01), caracterizando-se como

[...] conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e *continuar aprendendo* (UNESCO, 1990, p.4).

Na mesma perspectiva, o Relatório Jacques Delors reforça que a educação deve permitir a todos coletarem, selecionarem, ordenarem, gerenciarem e utilizarem as informações disponíveis, para se servirem dela (UNESCO, 1998). Os sujeitos devem então ser capazes de aprender a aprender, visto que a educação teria o papel de “[...] fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (UNESCO, 1998, p.89). Além dessa habilidade enfatiza-se o aprender

a fazer, ou seja, agir sobre o meio em que está inserido; aprender a viver junto, de modo a cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser, o que integraria as outras três dimensões precedentes.

Para cumprir com a Agenda global estabelecida, no Brasil, seus princípios foram incorporados na política curricular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em seu documento de Introdução prescreve-se que “[...] os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, de modo que, cada indivíduo, ao longo de sua vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo em constante transformação” (BRASIL, 1998, p. 17). A perspectiva de uma educação integral que consiga formar para um mundo em constante mudança também abarcada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), considera o processo formativo contínuo, que deve “articular os diferentes saberes à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2010, p.171).

Tendo em vista as mudanças sociais ocorridas a partir dos anos 1990 e indicadas na política mundial/nacional, inicia-se um repensar a formação dos sujeitos, para que estes possam se adaptar a organização da sociedade neoliberal. Vislumbra-se a tentativa de superação dos saberes escolares tradicionais, com o intuito de desenvolver novas atitudes nos alunos com a ampliação e diversificação de saberes.

A BNCC traz à tona essa premência em sua redação, assim como a mesma é reforçada nos documentos encontrados, que orientam a implementação da educação integral nas redes e instituições de ensino. Vale destacar que estes foram elaborados por organizações sociais que estiveram à frente do movimento de construção dessa política pública educacional.

O documento *Caminhos para a educação integral: Princípios e orientações para a implementação da educação integral* (Figura 12) foi desenvolvido a partir do GT de Desenvolvimento Integral do encontro promovido em 16 de abril de 2019 pelo MBNC buscando “[...] trazer consensos sobre o que é essencial para a implementação da educação integral por redes e escolas, com o intuito de apoiá-las nesse caminho” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p.3). Segundo sua redação “As demandas da sociedade contemporânea desencadearam a necessidade de uma proposta educacional à sua altura, com

foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis com o meio em que vivem” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM/CONSED, 2019, p.2, grifos nossos).

Figura 12: Documento orientador para implementação da educação integral do MBNC



Fonte: Capa do documento *Caminhos para a Educação Integral: Princípios e orientações para a implementação da educação integral* (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM/CONSED, 2019).

O documento *Educação Integral para o Século 21: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia* (Figura 2), elaborado pelo IAS, um dos membros do MBNC, reforça a defesa a educação integral, tendo em vistas as demandas contemporâneas. De acordo com seu texto, o Instituto “[...] em parceria com secretarias de educação, pesquisadores e outras organizações, vem promovendo ações para a construção de políticas públicas voltadas à Educação Integral, por acreditar que esse modelo de desenvolvimento é o mais adequado frente às exigências contemporâneas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.3).

Figura 13: Documento orientador para implementação da educação integral do IAS



Fonte: Capa do documento *Educação Integral para o século 21: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia* (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019).

De acordo com as orientações de implementação do IAS (2019), busca-se o consenso de que, em vista do novo contexto mundial, apresenta-se como imprescindível que a educação vá além da tematização dos conteúdos, promovendo o desenvolvimento de competências para a vida, almejando a ampliação da qualidade da educação. Entre estas, enfatiza-se a autonomia e as características socioemocionais, visto o “[...] cenário mundial complexo, multifacetado e incerto da atualidade” (INSTITUTO, AYRTON SENNA, 2019, p.12).

O foco dado à Educação Integral, na BNCC, assim como nas orientações prescritas pelos seus agentes influenciadores, ancora-se na argumentação de proporcionar uma educação que esteja em acordo com a experiência sócio-histórica que o indivíduo terá durante sua vida. É pensada a adaptação do indivíduo a um Estado Capitalista neoliberal, que possui o livre mercado como princípio fundante.

O neoliberalismo diz respeito a um projeto ideológico de sociedade, que intenta disseminar um consenso às propostas dos detentores do capital (GENTILI, 1996). Para refletir acerca desse Estado capitalista neoliberal é preciso entender que o mesmo volta-se a garantir a produção e a reprodução das condições que favorecem a acumulação do capital (HÖFLING, 2001).

Antunes e Alves (2004), explicam que essa corrente de pensamento ganha força mundialmente, iniciando-se com a desestruturação crescente do *Welfare State* nos países do Norte, a partir da crise econômica, que desencadeia a ampliação do desemprego estrutural. O mundo do trabalho sofre diversas mutações, tendo em vista a reestruturação produtiva do mercado, visando superar esse estado de estagnação, normalizando as taxas de acumulação do capital. Nesse cenário, a figura do proletariado, herdeiro da indústria taylorista e fordista desmantela-se com a organização do processo produtivo baseado nos pressupostos do *Lean Production*, dando espaço a formas desregulamentadas/informais de trabalho.

A formação do trabalhador polivalente e multifuncional, apropriado a era Toyotista, acarreta na oferta de uma educação que se adeque a esse novo contexto, auxiliando os jovens a adentrar no mercado de trabalho, visto a crescente exclusão dos mesmos desse meio (ANTUNES; ALVES, 2004). Tendo em vista que o Estado atua como regulador a serviço a manutenção das relações capitalistas e a ele é designado a responsabilidade pelas políticas públicas sociais, como as educacionais, ele não só qualifica constantemente a mão-de-obra para o mercado, procurando manter sobre controle parcelas da população que não se inserem no processo produtivo, a partir de políticas e programas sociais (HÖFLING, 2001).

Os neoliberais prescrevem a urgência dos sistemas educacionais se adaptarem as demandas do mundo do trabalho, para qualificação dos jovens a um mundo do trabalho cada vez mais competitivo. Entretanto, “Isto não significa que a função social da educação seja garantir empregos [...] o sistema educacional deve promover o que os liberais chamam de empregabilidade” (GENTILI, 1996, p.8).

Nessa nova orientação na constituição da racionalização do trabalho, sob as injunções da mundialização do capital, busca-se, na verdade, formas de capturar a subjetividade operária de modo integral, ou seja, intenta-se sua subsunção à lógica do capital. São as tentativas do Toyotismo de controlar as variáveis psicológicas do comportamento operário, buscando consentimento o mesmo a essa lógica ideológica (ANTUNES; ALVES, 2004).

Como expõe Höfling (2001), se tratando das políticas sociais implementadas pelo Estado, como o caso da educação, no momento de sua implementação sofrem efeitos contraditórios, podendo expressar diferentes interesses sociais de poder.

Assim, agentes que influenciaram no processo de elaboração da BNCC intentam prescrever recomendações para a implementação da educação integral de acordo com os pressupostos pensados na constituição da política educacional. A seguir, analisamos as competências e habilidades relativas à formação integral, requerida para o século XXI, a partir da BNCC e dos documentos orientadores elaborados pelo MBNC e IAS.

Como a BNCC expõe em sua redação, a definição de uma Base Nacional Comum Curricular seria uma peça central na direção de uma aprendizagem de qualidade, uma vez que garante o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a todos estudantes brasileiros, logo, assegurando seu desenvolvimento integral. Esse desenvolvimento Global do ser se daria por meio das dez competências gerais para a Educação Básica estabelecidas pelo documento, que teriam por intuito apoiar “[...] as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2017, p. 5).

As dez competências gerais para a Educação Básica, propõe consubstanciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, devendo articular-se para a construção de conhecimentos, desenvolver habilidades e formar atitudes e valores. De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), os discursos políticos possuem variados intentos e para operacionalizá-los atuam de diversas formas, entre elas na repetição de ideias força, de slogans, sendo estas pistas importantes para se interrogar o documento, de modo a desvelar o consenso que pretende forjar. Assim, propomos a análise da educação integral a partir das dez competências para a Educação Básica, cotejando este documento com as orientações de implementação dessa proposta elaborados pelo MBNC e IAS, buscando as ideias que são reiteradas quanto a formação dos estudantes.

Corroboramos com Bittencourt (2019), na ideia de que um currículo norteado pelas competências está estritamente relacionado as exigências do mundo do trabalho o Século XXI, que exige um novo perfil de classe trabalhadora. Assim, a política curricular “[...] sugere, nos processos educativos, a consideração de diversos aspectos do desenvolvimento humano, abarcando os cognitivos, assim como os psicomotores e os socioafetivos” (BITTENCOURT, 2019, p.1771).

Em uma análise geral da Educação Integral prevista na BNCC percebe-se como principal categoria de seu discurso a defesa reiterada do projeto de vida do estudante, que envolve uma dimensão utilitária do conhecimento, enfatizando a necessidade de se desenvolver a competência de aprender a aprender, de modo que o aluno saiba buscar e utilize os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade no seu próprio projeto de vida. Segundo a BNCC o estudante deve ser capaz de

1. **Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos** sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, **continuar aprendendo** e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...]
5. Compreender, **utilizar e criar tecnologias digitais de informação** e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas **e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva** (BRASIL, 2017, p.9, grifos nossos).

No documento orientador do MBNC a mesma tendência de enfatizar o projeto de vida do estudante é encontrada, vislumbrando o alinhamento com as dez competências gerais da BNCC. Para tal fim recomenda-se que “[...] os estudantes sejam o foco central das políticas educacionais, das redes, das escolas, dos profissionais da educação, especialmente os professores, e que sejam protagonistas de seus processos de ensino e de aprendizagem” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p.12).

Na orientação do IAS o foco se encontra nas aspirações dos estudantes, sendo prescrito o desenvolvimento da competência de “[...] selecionar e construir pontos de vistas frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis [...] fazendo escolhas consistentes com seus projetos de vida [...]” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.12). Além disso, ‘coloca-se como indispensável a autorregulação, o foco, a perseverança e o esforço diante dos objetivos.

Para colocar em prática essa ênfase no projeto de vida do estudante, a BNCC prescreve a necessidade de desenvolver a autonomia dos estudantes, de modo que eles possam se apropriar dos conhecimentos de acordo com seus

próprios interesses. Identifica-se assim, o ideário neoliberal de subversão da categoria autonomia para o estímulo do individualismo e da competitividade, constituindo uma possibilidade de inversão no pensamento e na prática pedagógica a um ideário ideológico (OLIVEIRA, 2019). Assim se estabelece a competência de

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se de conhecimentos e experiências** que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia**, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.9, grifos nossos).

Na redação das orientações do MBNC prescreve-se a mudança na gestão, no clima e nas práticas pedagógicas para a aprendizagem da autonomia, esta que deve ocorrer a partir da valorização das diversidades e singularidades dos estudantes. Entre as práticas indicadas recomenda-se “[...] a compatibilização de tempos e espaços de aprendizagem, integração das áreas de conhecimento, trabalho por projetos, circulação dos estudantes pela escola, realização de atividades que integrem diferentes faixas etárias” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019, p.35). Também a organização de “[...] percursos formativos desafiantes, fazendo uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, baseadas em experimentação prática, projetos, aprendizagem colaborativa, resolução de problemas, multiletramento” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019, p.42), além da institucionalização de espaços de representatividade e participação.

A autonomia também é tomada como essencial para o projeto de vida do aluno no documento do IAS (2019), na medida em que critica e visa superar “[...] a fragmentação, a abstração, o conteudismo e a massificação que predomina nos currículos escolares” que desconsidera a diversidade dos estudantes, seus interesses e singularidades. A ideia seria trazer o estudante para o centro da proposta, em posição de protagonismo, e a partir disso “[...] nortear os conhecimentos e competências fundamentais do currículo pensado” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.12).

Percebe-se que a Educação Integral preconizada não se baseia somente na “[...] aquisição de informações e de conhecimentos, mas também de habilidades, de atitudes e de valores, cuja integração é fundamental para a garantia de um bom desempenho profissional” (BITTENCOURT, 2019, p.1771). A noção de autonomia

é subvertida a lógica do capital, não considerando, como recomenda Freire (2019), a ética universal do ser humano, ou seja, a noção que somos seres não inconclusos, possuindo a necessidade de procurar a desalienação por meio de nossa curiosidade e inquietude. Essa competência de ser autônomo se aplica somente a se capacitar constantemente, de forma técnica, visando o mercado de trabalho

Além do foco nos interesses dos alunos, em seu projeto de vida, percebe-se uma segunda categoria enfatizada pelos documentos analisados, composta pelas competências voltadas a atender as necessidades do mercado de trabalho. Entre elas encontra-se a capacidade de resolver problemas de forma criativa, de forma a atender as demandas do mundo do trabalho contemporâneo. Entre as competências encontram-se:

2. **Exercitar a curiosidade intelectual** e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a **investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e **resolver problemas** e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as **diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p.9, grifos nossos).

O documento do MBNC (2019) reforça a ideia do desenvolvimento da capacidade de “resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019, p.47), a partir da mobilização dos conhecimentos, habilidade, atitudes e valores, reiterando a ideia de competência estabelecida pela BNCC. Assim, são requeridas diversas aprendizagens, inclusive artísticas e culturais, para que possa dar conta de utilizá-los para entender a dinâmica do mundo a sua volta.

A orientação do IAS coaduna confirmando que deve-se estabelecer que o estudante necessita “ser capaz de demonstrar interesse em ideias e paixão por aprender, entender e explorar temas intelectualmente” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.18). Para ampliar a capacidade de resolver problemas a imaginação e criatividade são requeridas, já que possibilitam novas maneiras de pensar e agir, prescrevendo-se o experimento estético de formar variadas de arte como a escrita, a música e as artes visuais e performáticas.

Conforme Dias (2010), para a gerência de situações complexas e instáveis, que requerem essa competência de resolver problemas se torna essencial uma vez que “[...] uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções bem como outros componentes de caráter social e comportamental” (DIAS, 2010, p.75), que mobilizados conjuntamente podem gerar uma ação eficaz em diversos contextos particulares. Evidencia-se que outras dimensões são requeridas visando uma boa eficiência do estudante futuramente no mercado de trabalho.

Entre as dimensões a serem desenvolvidas encontra-se a competência de se comunicar e conviver harmoniosamente em grupo. Percebe-se novamente uma tendência de formar competências, ou seja, retirar o foco das disciplinas do conhecimento, para o aprendizado da adaptação a situações determinadas (SAVIANI, 2013). Entre as competências encontra-se

4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se **expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos** em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

[...]

7. **Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e **defender ideias**, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos** e a cooperação, fazendo-se **respeitar** e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos** de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.9-10, grifos nossos).

A orientação do MBNC preconiza, para o desenvolvimento da competência comunicativa que os professores favoreçam o diálogo em sala de aula; a aprendizagem colaborativa e atividades que promovam interação entre estudantes e demais membros da comunidade escolar.

O documento do IAS enfatiza a abertura do ser humano as interações sociais e o desenvolvimento da capacidade de “[...] abordar e se conectar com outras pessoas [...] ser habilidoso em trabalhos de grupo”, além de “[...] falar o que acredita

e expressar suas opiniões, necessidades e sentimento” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.25). Para tal, o sujeito deve ser capaz de tratar os outros com respeito e cortesia, sendo também empático, solidário, generoso e de fácil convívio.

Competências voltadas ao autoconhecimento são definidas pela BNCC. Estas auxiliariam no processo de resiliência e flexibilidade do sujeito frente aos desafios impostos pelo mundo do trabalho, encarando-os de forma responsável. Tendo em vista “[...] às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2013, p. 437), estando na responsabilidade dos próprios sujeitos emprega-se uma pedagogia das competências de modo a dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis para vencer frente as adversidades.

Essas competências, de acordo com a BNCC, seriam as seguintes:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, **com autocrítica e capacidade para lidar com elas.**

[...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, **flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p.9-10, grifos nossos).

Conforme o documento do MBNC, o foco da formação dos sujeitos deve estar na autonomia e responsabilidade na construção de objetivos e metas e para alcançá-los, de modo que a resiliência auxilia no processo de crescer na adversidade.

A questão da resiliência também ganha ênfase nas recomendações do IAS visto a importância de uma pessoa ser flexível, ou seja, “[...] aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.22), auxiliando no enfrentamento de futuros problemas como ansiedade, estresse e depressão. Ela relaciona-se as habilidades socioemocionais, que auxiliam na capacidade de resolver problemas com calma, ter expectativas positivas sobre a vida, e continuar caminhando para “[...] a concretização de projetos de vida, como a continuidade dos estudos após a educação básica, a empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da

pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.28).

De modo geral, tanto na categoria referente ao **projeto de vida** do estudante, quanto na que refere-se as **competências voltadas ao mercado de trabalho**, identifica-se uma finalidade pragmática visando a eficiência e a eficácia do trabalhador no desempenho de suas atividades, tratando-se de “[...] uma concepção de formação ampla, flexível, baseada na autonomia e na capacidade dos estudantes de aplicar os conhecimentos adquiridos tendo em vista a tomada de decisões em situação” (BITTENCOURT, 2019, p.1772). Logo, não se preocupa com a formação para a emancipação do sujeito, a partir do acesso a questões científicas e aos aspectos da cultura universal, mas sim se configura como interessada em preparar ao imediatismo e pragmatismo do mercado (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

Essa concepção de formação encontra-se alicerçada nos pressupostos privatistas da educação no sentido exposto por Peroni e Lima (2020), da disputa pelo controle do conteúdo perpassado pela educação, uma vez que a oferta ainda permanece pública. O “[...] privado passa a determinar a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas, a gestão” (PERONI; LIMA, 2020, p.3) e aos pressupostos para a implementação da educação integral, que distanciam-se da perspectiva onilateral de formação e qualidade da educação pública.

Como verifica-se nas competências e habilidades enfatizadas pela BNCC como educação integral, a ênfase está em ofertar uma formação em consonância aos interesses dos estudantes, de seu projeto de vida. Entretanto, o próprio desenho curricular em objetos de conhecimento e listagem de habilidades não deixa espaço para esse projeto, apesar do documento afirmar que

[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p.15).

Atender a uma nova visão de criança e adolescente, a ser adotada considerando-os sujeitos ativos no processo de aprendizagem e como seres

indivisíveis em suas diversas dimensões - cognitiva, emocional, física, cultural - é uma tarefa dificultada por essa organização uma vez que

No caso da educação integral, tendo em vista o desenvolvimento integral dos estudantes, a integração entre os saberes torna-se uma premissa fundamental, já que a fragmentação característica do modelo estritamente disciplinar, predominante nos modelos tradicionais de escolarização, certamente não contribui para uma formação ampla, contextualizada e capaz de fornecer aos estudantes uma compreensão abrangente dos fenômenos (BITTENCOURT, 2019, p.1769).

No intuito de promover uma prática educativa que pense um “desenvolvimento pleno” se instaura um olhar pragmático de utilização dos conhecimentos em situações reais, não se importando com o valor intrínseco das diversas áreas do saber. A educação integral na BNCC diz respeito a um projeto de educação ideológica, voltado a criar as competências para a futura empregabilidade, de acordo com os interesses do grupo dominante.

Esse “novo” princípio de educação integral viabiliza, além dos interesses formativos, interesses de mercado dos setores privatistas que já iniciam a criação de soluções para a implementação da política nas redes e instituições de ensino, como o MBNC e o IAS, que já indicam a necessidade da procura em “[...] estabelecer parcerias com espaços, organizações e atores do território” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM/CONSED, 2019, p.13); de acordo com o amparo legal existente “[...] para estimular que as famílias e a sociedade se corresponsabilizem” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.6).

Tendo em vista que, com base em princípios neoliberais, o Estado deve dividir ou transferir sua responsabilidade de execução de políticas públicas com esferas menos amplas, essencialmente com o setor privado, como um meio de aumentar a eficiência administrativa e reduzir custos (HÖFLING, 2001), a educação integral fica à mercê dos princípios educativos que interessam aos detentores do capital, além de se tornar mais um nicho de mercado, de venda de soluções educacionais. Logo, essa concepção de formação plena diz respeito aos interesses privatistas, contraditória a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A educação integral é debatida desde a primeira metade do século XX, no intuito de pensar uma formação ampla que atenda as demandas sócio-históricas.

A intensidade desse discurso, referente a preocupação com o desenvolvimento pleno do cidadão, é retomada em diversas políticas e programas a partir dos anos 1990, em um contexto de reestruturação produtiva do capital em âmbito mundial e, conseqüentemente, de reforma educacional.

No Brasil, as determinações da educação integral se constituíram enquanto políticas de governo, ou seja, não permanentes, e orientações não normativas nos currículos da Educação Básica (PCN, Diretrizes). Percebeu-se nos mesmos uma influência do modelo educacional defendido pelos organismos internacionais: formação por competências, visando à preparação ao mercado de trabalho.

Com a implementação da BNCC na política curricular evidencia-se a tentativa de estabelecer a formação integral como princípio definitivo da educação básica, esta que seria traduzida na prática a partir do desenvolvimento de dez competências gerais. Novamente, retoma-se uma corrente utilitarista na educação, direcionada a formar a empregabilidade de crianças e jovens; sua capacidade de se adaptarem a um mercado de trabalho cada vez competitivo.

As análises indicam que o processo de discussão da BNCC fora influenciado por diversos conglomerados financeiros, assim o documento final apresenta seus princípios ideológicos, ligados aos objetivos do milênio para a formação dos jovens. Como exemplo, podemos citar o MBNC e o IAS, que já lançam orientações a redes e instituições de ensino quando o que seria a educação integral prescrita na BNCC.

A partir do cotejamento entre a BNCC e as orientações do MBNC e do IAS, percebe-se uma semelhança quanto a educação integral pretendida. A ênfase encontra-se, centrada nos seguintes aspectos: na organização de um ensino focado no projeto de vida do estudante, desenvolvendo sua autonomia para a busca dos próprios interesses, implementação do pensamento neoliberal da meritocracia, e no desenvolvimento das competências para a empregabilidade, como flexibilidade, capacidade de solução de problemas, resiliência, de modo que o sujeito possa competir no mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, o sujeito torna-se o responsável por alcançar seus objetivos, sendo mérito ou demérito explicitado pelo esforço suficiente, já que a educação, teoricamente, ofereceu as competências de que necessitava para se colocar profissionalmente. Logo, a educação pretendida sucumbe a formação humana integral, a emancipação da classe trabalhadora, reiterando a preconização

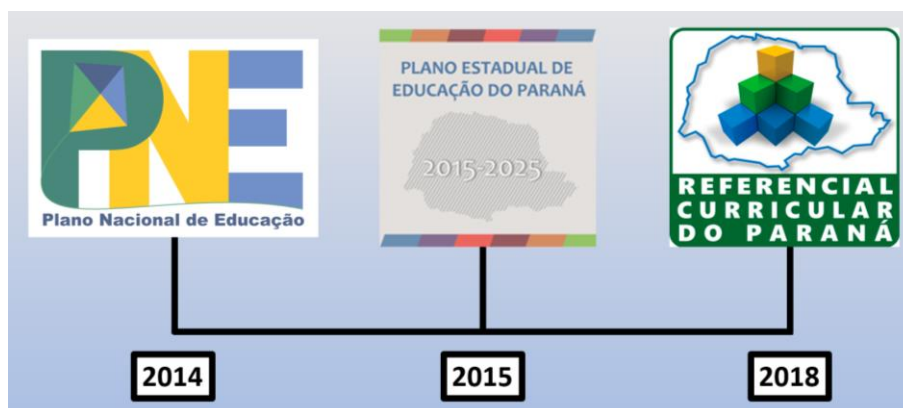
dos aspectos ideológicos neoliberais com foco na manutenção da sociedade coesa nos princípios do capitalismo. Esse cenário denota a carência desta pauta em desvelar esse discurso, de modo que esta ideia possa ser subvertida nas práticas pedagógicas das redes e instituições de ensino.

4.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PARANÁ: ALINHAMENTOS COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS

Nesse momento da investigação, buscou-se identificar as competências e habilidades prescritas com foco na formação integral presentes no *Referencial Curricular do Paraná: princípios diretos e orientações* e suas aproximações e distanciamentos com relação as políticas curriculares dos municípios de Maringá, Marialva, Paiçandu e Sarandi, localizados no estado do Paraná.

Assumindo as características de uma pesquisa qualitativa, com análise documental, buscando compreender os imperativos conceituais sobre formação integral já constituídas na implementação da Política Estadual, alinhada a BNCC, realizou-se uma análise inicial do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) e o Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2015), tendo como características o distanciamento conceitual necessário da relação terminológica da essência da palavra “*formação*”, quando substituída pelo termo “*tempo integral*”. Posto este panorama inicial, as análises da pesquisa centraram-se no Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ,2018), como documento primário para as discussões.

Figura 14: Documentos federais e estaduais utilizados na análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Como documento secundário, para a compreensão dos municípios, trouxemos à tona as discussões conceituais que emergem dos Planos Municipais de Educação. O critério de seleção dos planos municipais, vincula-se a elegibilidade dos sujeitos que participaram da investigação, os quais foram definidos a partir do recorte geográfico da pesquisa. Das 5 cidades convidadas a participação na pesquisa, todas indicaram representantes, entretanto foi possível a realização da entrevista com apenas 4 cidades: Paiçandu, Sarandi, Marialva e Maringá. Logo, foram elegidos para estudo apenas os PME dessas localidades.

Figura 15: Planos municipais de educação elegidos para estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

A discussão acerca da formação integral vem ganhando força no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras desde o início do século XX e em nosso contexto atual (PARANÁ, 2018). Entre as propositivas legais que evidenciam a temática encontra-se o Plano Nacional de Educação (2014-2024), promulgado pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

No PNE se institui enquanto meta educacional a oferta de educação em tempo integral em, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica. Entre as estratégias para se instituir essa meta, encontra-se a promoção da

[...] oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua

responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, META 6).

O plano apresenta indícios de uma preocupação com “[...] o acesso ao mundo da cultura, do esporte, do lazer” (SCHMITZ; SILVA; SANTANA JUNIOR, 2016, p. 97), ou seja, ao pleno desenvolvimento do educando, entretanto enfatizando a instituição de um tempo integral. Esse mesmo movimento pode ser visualizado no Plano Estadual de Educação, após sua elaboração “[...] em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014, art. 8).

Na meta 6 do Plano Estadual de Educação prescreve-se a oferta de “**Educação Integral** em tempo Integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica” (PARANÁ, 2015, p.71, grifos nossos). Entre as estratégias para se atingir essa meta prevê-se a instituição de políticas públicas estaduais para sua oferta, a partir da ampliação da jornada escolar, para que passe a ser igual ou superior a sete horas diárias.

Percebe-se que a política pública educacional do Estado enfatiza a questão da formação em tempo integral, relacionando essa terminologia a questão da formação integral. Observa-se que, apesar de serem tratados como sinônimos os termos se diferem em suas perspectivas conceituais. Entretanto, para as análises considera-se ponderável afirmar que os documentos apresentam um distanciamento conceitual da relação terminológica da essência da palavra *formação*, sendo substituída pelo termo *tempo integral*.

Enfatiza-se a questão do tempo integral, abordando estratégias para oferta dessa organização da carga horária, como a “[...] articulação entre escolas que ofertam Educação Integral em tempo integral e diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, próprios de cada região para o desenvolvimento das atividades curriculares” (PARANÁ, 2015, p.72). No entanto, há indícios de um princípio de compreensão de formação integral enquanto “[...] aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva (GONÇALVES, 2006, p.130), que se aprofunda posteriormente no Referencial

Curricular do Paraná. Sobre esse maior tempo de permanência, destaca-se a necessidade de

Adotar medidas para qualificar o tempo de permanência de estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais que promovam a formação integral (PARANÁ, 2015, p.73).

Com as discussões advindas a partir do processo de construção e promulgação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, política pública educacional basilar que regulamenta e direciona as conduções da Educação Básica brasileira, a formação integral acaba recebendo outro tipo de ênfase, a partir do conceito de habilidades e competências. Esses imperativos conceituais das políticas educativas passam a serem interpretados e colocados em ação em nível estadual, a partir da instituição do *Referencial Curricular do Paraná: princípios direitos e orientações*.

O debate acerca do Referencial sustenta-se então na BNCC, documento de caráter normativo e orientador dos sistemas e redes de ensino federais, estaduais e municipais brasileiras, assim como das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, conforme artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996). Este determina o conjunto progressivo de direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a serem garantidas às crianças e jovens brasileiros, expressos a partir da terminologia competências e habilidades, como exposto no artigo 3 da Resolução CNE/CP n. 15/2017.

A BNCC resultou de um processo de discussão e intempéries nas/das políticas públicas educacionais, estando prevista desde 1988 na CF, a qual preconiza a definição de uma formação básica comum a todos os estudantes, a partir da fixação de conteúdos mínimos respeitando os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A LDBEN, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), passa a reiterar e reafirmar esta prerrogativa, em seu inciso IV do Artigo 9º, determina-se como de responsabilidade da União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecer diretrizes para a educação básica norteando seus currículos e os conteúdos mínimos.

Apesar dessa prerrogativa existir nas políticas pública educacionais desde o final da década de 1980, não se institui prontamente nas políticas públicas

educacionais. Com as DCNs instituída pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2010, visando orientar os currículos, vislumbra-se expectativas de aprendizagem, não sendo tratado ainda dos conteúdos mínimos obrigatórios para a Educação Básica. Somente o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, ao estabelecer a meta 7, adota determinações mais precisas quanto a se estabelecer e implantar uma base nacional comum dos currículos, a partir da compreensão destes como objetivos de aprendizagem.

A determinação de um currículo mínimo para a educação Básica começa a se instituir em 2015, ano no qual iniciou-se o processo de consulta pública para constituição do documento, sendo sua versão finalizada entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Ministério da Educação no ano de 2017. Assim, a partir do Parecer CNE/CP nº 15/2017, são indicados os direitos e objetivos de aprendizagem e os conteúdos essenciais para formação dos jovens “[...] orientados por princípios comprometidos com a formação integral do estudante, considerando-o como sujeito de aprendizagem” (PANARÁ, 2018, p.10).

Além da prerrogativa da educação integral, os direitos e objetivos afirmam o compromisso com a qualidade, igualdade (aceso e permanência de todos na escola) e equidade (superação da exclusão e da desigualdade no âmbito escolar), pressupondo compreender as diferentes necessidades dos estudantes. São expressos na BNCC a partir dos termos competências e habilidades, como descrito na Resolução CNE/CP n. 2/2017 (BRASIL, 2017), essencialmente a partir das dez competências gerais da educação básica que serviriam para orientar

[...] o desenvolvimento escolar dos estudantes em todas as fases da Educação Básica, destacando os aspectos cognitivos e os aspectos socioafetivos, com vistas à formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (PARANÁ, 2018, p.11).

Com a política pública educacional estabelecida, e os princípios educacionais para a formação do cidadão elegidos inicia-se os esforços para construir documentos curriculares válidos para cada território estadual, já que “[...] os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém, os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a

realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes” (PARANÁ, 2018, p.11).

Com o cenário posto, torna-se essencial, elaborar ou reelaborar os currículos das redes de ensino, tendo em vista o caráter normativo da BNCC, para com a definição dos conteúdos educacionais. Chega-se à elaboração do *Referencial Curricular do Paraná: princípios diretos e orientações*, que enfatiza a formação integral do estudante, conforme as próprias orientações da BNCC.

O Referencial do Paraná (PARANÁ, 2018) se constituiu, conforme o próprio documento, a partir da instituição de um comitê gestor do qual faziam parte a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR), por serem “[...] instituições representativas dos sistemas estadual e municipais de educação e responsáveis por executar e normatizar a educação escolar nos diferentes sistemas” (PARANÁ, 2018, p.5). O comitê teria como atribuição encaminhar e tomar decisões sobre o regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipal de educação para uma oferta educacional em consonância a nova legislação.

De acordo com o documento citado, sua elaboração final, deu-se a partir de encontros presenciais e de escrita colaborativa por meio de compartilhamento digital, além da leitura crítica dos Núcleos regionais de educação da Rede estadual de ensino e das secretarias municipais de educação. Em junho de 2018, após finalização, ficou disponível para consulta pública no período de 30 dias (PARANÁ, 2018).

Objetivou-se expressar a tonalidade de participação coletiva na formulação do documento, assim como ocorreu no processo de elaboração da BNCC, de modo a transparecer uma suposta participação democrática. Entretanto, manifestam-se dúvidas sobre essa pretensão na construção do Referencial Curricular do Paraná, visto o curto período de disponibilização da versão preliminar e consulta pública do documento (CORDEIRO, 2020). Em seu texto introdutório

[...] há carência de uma descrição da abordagem metodológica adotada para a análise das contribuições realizadas por meio da referida consulta pública. O que o texto introdutório deixa

transparecer é que as contribuições ficaram restritas a um grupo seleto de professores e gestores escolares (CORDEIRO, 2020, p. 20).

O seleto grupo citado pelo Referencial, são os sujeitos que participam da definição dos rumos da educação no estado do Paraná. Findado o Referencial, os sistemas iniciaram orientações as escolas no ano de 2019, para reelaboração das propostas curriculares e dos Projetos Político Pedagógicos, visto seu caráter legal e normativo, logo, obrigatório. O objetivo dessa implementação fundada no documento elaborado “[...] seria estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem” (PARANÁ, 2018, p.5) de forma a ofertar uma formação padronizada.

Esse compromisso formativo passa a ser assumido pelos estados e municípios, sendo o Referencial válido tanto a rede estadual e municipal de educação, quanto a rede privada de ensino. Se estabelece os princípios, os direitos e os objetivos de aprendizagem para revisão e reorganização dos currículos das escolas, a partir da orientação da rede de ensino.

O Referencial “Aponta princípios fundamentais que orientam e dão suporte ao trabalho pedagógico no âmbito da formação integral, com vistas à interação crítica e responsável do estudante na vida em sociedade” (PARANÁ, 2018, p.17). Compreende a Educação Básica como “direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” como descrito nas DCNs (BRASIL, 2013, p.17), além de se constitui como “[...] o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo, emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p.17).

No Referencial Curricular o que se propõe é o desenvolvimento integral do estudante, para que ele seja capaz de repensar seus “valores, hábitos e atitudes individuais e coletivas” para que possa promover “mudanças necessárias que conduzam à melhoria das condições e qualidade de vida, ambiental, local e global” (PARANÁ, 2018, p. 21). Entretanto “[...] é preciso ter cuidado com essa proposição de mudanças de valores, hábitos e atitudes, pois ela pode levar a pelo menos um risco central de “imposição de conduta” (SOUZA; MONTEIRO; MAIA, 2020, p.181).

Logo, pode trazer no corpo de seu discurso ideários neoliberais a serem implementados como ideologia hegemônica perante a sociedade.

Entre os princípios destacados no referencial encontra-se: Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos; Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; Igualdade e Equidade; Valorização da Diversidade; Educação Inclusiva; Transição entre as etapas e fases da Educação Básica; a Avaliação dentro de uma perspectiva formativa e a ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola.

Avista-se a utilização de princípios humanitários, preocupando-se com a qualidade da educação e equidade, tendência advinda das políticas educacionais da década de 1990 (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Essa tendência se baseia em buscar o desenvolvimento integral, considerando as distintas dimensões da formação humana, não somente a intelectual, entretanto é preciso ir além aproximando “[...] o discurso da prática por meio de políticas públicas que [...] possam permitir uma educação menos tecnicista, voltada ao desempenho em testes standardizados” (MIRA; FOSSATTI; JUNG, 2019, p.11).

Em contrapartida, a partir das propositivas legais oriundas da CF em seus artigos 205 e 214 (BRASIL, 1988), se reafirma a educação como um direito inalienável de todos os cidadãos, e que por assim se constituir em sua essência, objetivando que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos e seja ativo em sua realidade histórica concreta, sua finalidade deve ser essencialmente o desenvolvimento dos sujeitos em suas dimensões individual, social, política, econômica e cultural.

Propõe-se o desenvolvimento integral do estudante a partir do acesso a um espaço de diálogo, mudanças e contradições, sendo que a centralidade deve ser a oferta de “[...] condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos por meio de diferentes linguagens para agir com determinação, respeitando os princípios éticos, democráticos, inclusivos, estéticos e políticos” (PARANÁ, 2018, p.21).

Para que o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade se estabeleça e que a prática pedagógica seja fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, em uma perspectiva de igualdade e equidade e valorização da diversidade, a grade curricular deve contemplar conhecimentos e

direitos de aprendizagem que nem sempre estiveram explícitos nos currículos escolares. Destaca-se questões relativas a “[...] diversidade cultural, sócio ambiental, étnico-racial, geracional, territorial, sexual e de identidades de gênero possibilitando aos estudantes compreender a constituição e a dinâmica da sociedade brasileira para exercitar a sua cidadania” (PARANÁ, 2018, p.26).

Apresenta-se como imprescindível “[...] a compreensão de que vivemos em uma sociedade marcada pelas desigualdades, tensões e conflitos sociais” (PARANÁ, 2018, p.27). Para uma qualidade na educação, que traga resultados efetivos de aprendizagem, logo, a formação integral se estabelece de modo a tratar “[...] de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com objetivo de equiparar o desenvolvimento, assegurando a igualdade de direito à educação” (PARANÁ, 2018, p.23), ou seja, as desigualdades devem ser consideradas e atendidas.

Nessa perspectiva de educação inclusiva e de um compromisso com a igualdade de oportunidades na escolarização objetiva-se oferecer conhecimentos padronizados sobre a alegação de se assegurar

[...] dignidade; justiça social; proteção; direitos culturais, linguísticos e éticos, o acesso, permanência e a participação na escolarização de crianças, jovens e adultos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que aprendam e continuem aprendendo **ao longo de suas vidas** (PARANÁ, 2018, p.28, grifos nossos).

No documento esses princípios educativos perpassam o compromisso com a Formação Integral, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano por considerar “[...] os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional, abordando os aspectos físicos, afetivos, cognitivos, éticos, estéticos e políticos” (PARANÁ, 2018, p.24). Estes se articulam com os diversos saberes: escolares, familiares, da comunidade e da região.

O Referencial reafirma a formação integral, perspectiva baseada na CF em seu artigo 205, quando trata da perspectiva da formação plena dos sujeitos (BRASIL, 1988), no PNE, que, em conformidade ao documento analisado, traz à tona a discussão visando “[...] o pleno desenvolvimento dos estudantes, por meio de múltiplas oportunidades de aprendizagem que possam garantir o acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias” (PARANÁ, 2018, p.24), e no disposto

na BNCC, essencialmente nas 10 competências gerais para a Educação Básica, visando permitir aos estudantes

[...] atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017. p. 113).

A questão em baila não seria somente ampliar a jornada, pois isso seria insuficiente a formação do educando. Deve-se “[...] compreender que a formação integral independe da carga horária, uma vez que ela reflete as relações entre os conhecimentos e o mundo” (PARANÁ, 2018, p.24), ou seja visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho como exposto no texto constitucional (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 (BRASIL, 1990) e reafirmado no corpo do texto do Referencial.

As aprendizagens devem estar vinculadas às necessidades, possibilidades e aos interesses dos estudantes, bem como, com os desafios da sociedade contemporânea. Ou seja, desenvolver as competências e habilidades para adequação ao nosso momento histórico atual, de diminuição das possibilidades de inserção no mercado, logo a condições dignas de vida, com a crescente flexibilização e precarização do trabalho (ANTUNES, 2004).

Identifica-se que a formação integral disposta na BNCC, visa habilidades e competências como: a aplicação de conhecimentos para a resolução de problemas; desenvolvimento de responsabilidade sobre o contexto cultural; a autonomia para a tomada de decisões, a proatividade para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, bem como a habilidade de conviver e aprender com as diferenças e diversidades. O desenvolvimento dessas habilidades se baseia na premissa de que em nosso contexto atual é preciso mais do que a acumulação de informações, sendo a Educação Básica responsável pela formação desenvolvimento humano global, rompendo “[...] com visões reducionistas que privilegiam, ora a dimensão intelectual (cognitiva), ora a dimensão afetiva ou socioemocional” (CNE/CP, 2017b, p. 27).

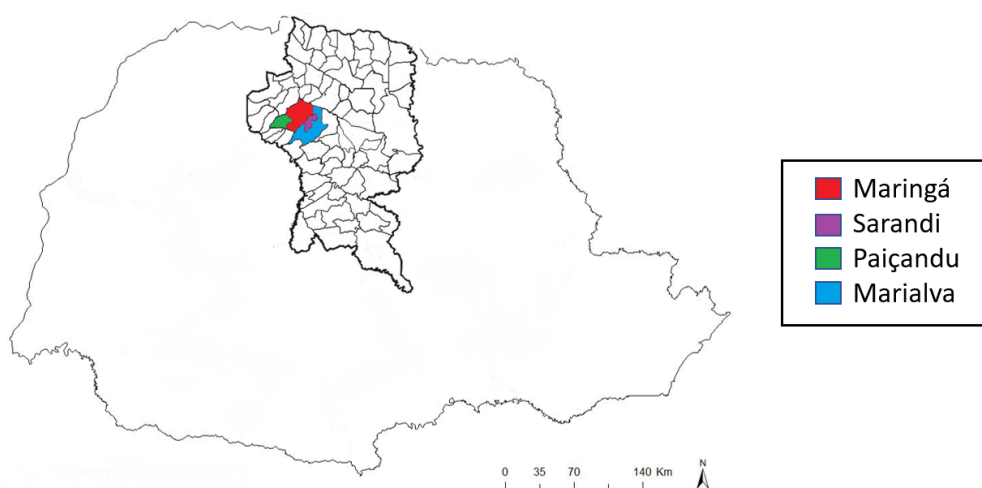
Observa-se nesse cenário a necessidade de cautela quanto ao foco no saber fazer nas políticas públicas educacionais, visto a tendência ao esvaziamento da escola de sua função primária que se liga a socialização do saber historicamente acumulado (SAVIANI, 2013).

Para a compreensão acerca de como essas perspectivas conceituais estão previstas nos municípios, trouxemos à tona as discussões conceituais que emergem dos Planos Municipais de Educação de cada localidade investigada. O Plano de Educação, seja ele em nível federal, estadual ou municipal, de acordo com Monlevarde (2011, p. 91) é “[...] uma previsão de políticas, de intenções, de ações, processos e estratégias”.

Analisamos os Planos Municipais de Educação na intenção de verificar os imperativos conceituais presentes sobre formação integral nas políticas educacionais municipais e suas aproximações e distanciamentos do Referencial, proposto a partir das prescrições da BNCC. Foram eleitos para análise os PME das seguintes localidades: Maringá, Sarandi, Paiçandu e Marialva (Figura 16).

Figura 16: Municípios investigados, pertencentes a região do norte central paranaense

MUNICÍPIOS DO NORTE CENTRAL PARANAENSE ANALISADOS



Fonte: Elaborado pela autora a partir de IPARDES (s./d.).

Maringá é uma cidade com uma população aproximada de 357.077 habitantes (IBGE, 2010). A rede municipal de educação de Maringá possui 65 instituições que ofertam a educação infantil e 52 que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, contemplando, aproximadamente, 7.150 matrículas na educação infantil e 15.800 no ensino fundamental, anos iniciais (IBGE, 2020). Na última avaliação do IDEB, obteve a média 7.2, no que tange aos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2019).

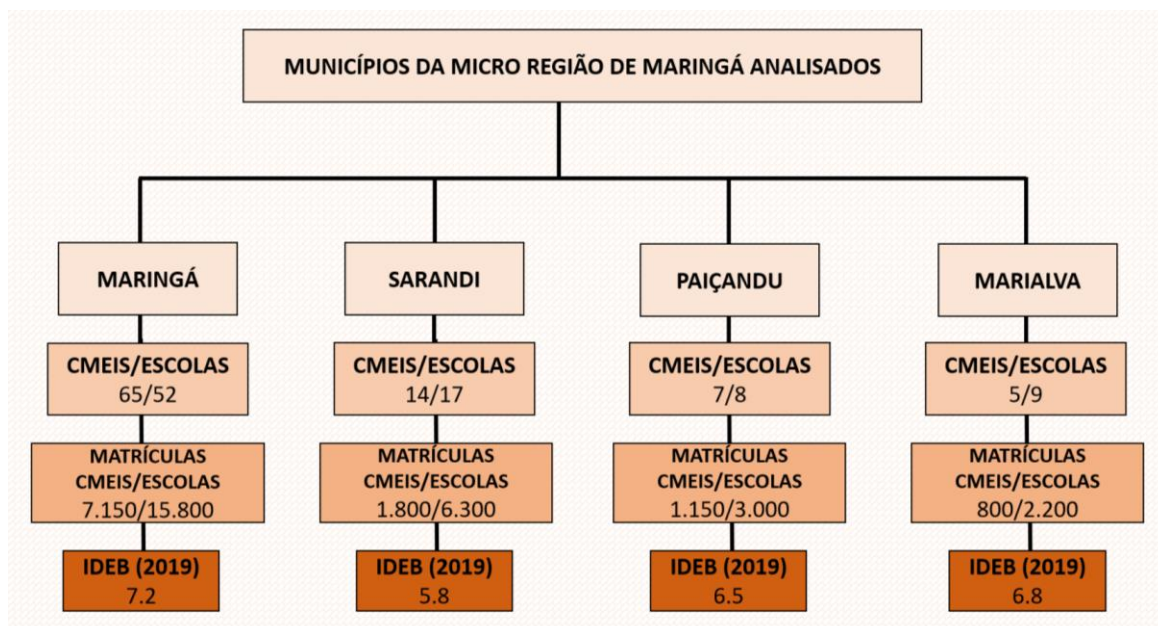
Sarandi possui uma população aproximada de 82.847 habitantes (IBGE, 2010). O sistema municipal de educação de Sarandi²⁶ conta com 14 instituições que ofertam a educação infantil e 17 que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, contemplando, aproximadamente, 1.800 matrículas na educação infantil e 6.300 no ensino fundamental, anos iniciais (IBGE, 2020). Na última avaliação do IDEB, obteve a média 5.8, no que tange aos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2019).

Paiçandu é uma cidade com uma população aproximada de 35.936 habitantes (IBGE, 2010). A rede municipal de educação de Paiçandu possui 7 instituições que ofertam a educação infantil e 8 que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, contemplando, aproximadamente, 1.150 matrículas na educação infantil e 3.000 no ensino fundamental, anos iniciais (IBGE, 2020). Na última avaliação do IDEB, obteve a média 6.5, no que tange aos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2019).

Marialva possui uma população aproximada de 31.959 habitantes (IBGE, 2010). A rede municipal de educação de Marialva conta com 5 instituições que ofertam a educação infantil e 9 que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, contemplando, aproximadamente, 800 matrículas na educação infantil e 2.200 no ensino fundamental, anos iniciais (IBGE, 2010). Na última avaliação do IDEB, obteve a média 6.8, no que tange aos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2019).

²⁶ Sarandi está entre os 17 municípios do Paraná que constituíram sistemas próprios de Ensino (CEE, 2018). Sobre a diferenciação entre sistemas e redes de ensino ver Flach (2020).

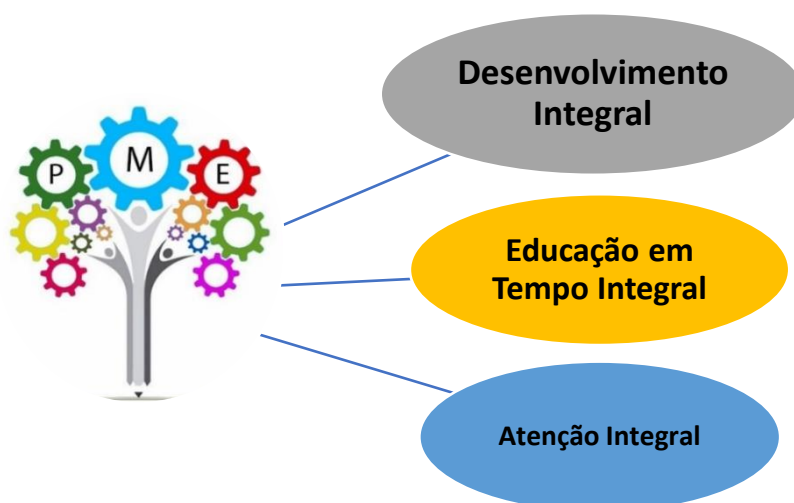
Figura 17: Dados educacionais dos municípios analisados.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar (IBGE, 2020) e do INEP (2019).

A partir da análise e categorização dos dados encontrados nos documentos, no que tange aos imperativos conceituais acerca do entendimento de formação integral, percebe-se como recorrentes as categorias temáticas apresentadas na figura 18.

Figura 18: Categorias temáticas emergidas da análise dos Planos Municipais de Educação



Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria temática Desenvolvimento Integral refere-se as conceituações de formação integral próximas as concepções teóricas do Referencial Curricular do Paraná. Apesar de não ser a ideia central dessas políticas no que se refere a temática, essa apreensão teórica acaba sendo citada, de certa forma, em todos os PMA. Evidencia-se que os documentos municipais analisados foram elaborados em 2015, anteriormente ao Referencial do Paraná, demonstrando uma discussão já existente sobre formação integral enquanto desenvolvimento pleno do ser humano nas políticas educacionais.

No PME de Maringá-PR, observa-se a isenção ou exposição da questão do desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, o mesmo prevê entre suas estratégias a promoção “[...] de atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas, artísticas e culturais” (MARINGÁ, 2015, p.9) e a oferta “[...] de material pedagógico que atenda às necessidades de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e de lazer” (MARINGÁ, 2015, p.7).

No PME de Paiçandu-PR se coloca explicitamente que a educação deve promover o desenvolvimento integral, apesar dessa discussão não lograr continuidade em outros pontos do documento. De acordo com o plano “A educação é elemento construtivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento integral, social e realização pessoal” (PAIÇANDU, 2015, p.75).

Os PME de Sarandi e Marialva-PR vão além nessa discussão, assumindo que as metas traçadas teriam por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, assim como os educadores (SARANDI, 2015; MARIALVA, 2015). Ambos os municípios estabelecem em seus documentos, o princípio da integralidade “[...] o que pressupõe o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas e o oferecimento de um processo educativo que reconstrua os tempos e espaços escolares” (SARANDI, 2015, p. 47; MARIALVA, 2015, p.40).

Esse princípio norteador adotado se embasa na LDBEN, visto que a partir de sua tramitação ainda enquanto projeto na década de 90 do século XX “[...] pouco a pouco criou-se a consciência de que todos os brasileiros, independentemente de sua condição social ou familiar, têm direito à Educação básica integral, do nascimento à maioridade” (SARANDI, 2015, p.89; MARIALVA, 2015, p.66). Logo,

é imprescindível a oferta de “[...] serviços e oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes, visando à formação e ao exercício da cidadania” (SARANDI, 2015, p. 47; MARIALVA, 2015, p.40).

A categoria temática Educação em Tempo Integral diz respeito às conceituações que enfatizam a organização escolar que amplia a jornada de trabalho. Aguiar e Colares (2017), expõe que a educação em tempo integral diz respeito à ampliação do tempo em que o estudante vai passar dentro da escola, além do turno escolar, praticando atividades complementares, o que pode ou não possibilitar uma formação integral.

Os PME de Maringá, Sarandi, Paiçandu e Marialva enfatizam estratégias voltadas à educação em tempo integral, pensadas como meio de se alcançar as metas 1 e 6 de seus respectivos planos.

No que concerne à meta 1, referente à universalização da oferta na educação infantil para crianças entre 4 e 5 anos e atendimento de 50% das crianças menores de três anos, identifica-se a estratégia de ofertar tempo integral na educação infantil. Conforme o PME de Maringá é necessário “Ampliar o acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (MARINGÁ, 2015, p.6).

“Estimular gradativamente o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos” (SARANDI, 2015, p.101), ou “[...] para todas as crianças de 4 meses a 3 anos” (MARIALVA, 2015, p.73), seria uma prerrogativa presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, logo, presente nos PME.

Essas estratégias voltadas à educação infantil vão ao encontro da meta 6 dos planos, que dispõe sobre a oferta de tempo integral em 50% das escolas públicas. Busca-se a oferta de “[...] atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias” (SARANDI, 2015, p.121; MARIALVA, 2015, p.80; PAIÇANDU, 2015, p.31).

Para que isso se efetive evidencia-se como estratégia a promoção de “[...] estudos sobre o atendimento integral e seu impacto na aprendizagem e

desenvolvimento do aluno, a fim de que a qualidade no tempo e espaço destinado ao mesmo seja aproveitada de forma lúdica e criativa” (MARINGÁ, 2015, p.15). Além disso se enfatiza a necessidade “Garantir a formação continuada específica dos profissionais que atendem na Educação Integral” (MARINGÁ, 2015, p.16).

Entre outras estratégias destacadas nos demais PME encontra-se a “[...] a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (MARIALVA, 2015, p.80; PAIÇANDU, 2015, p.31); a reformulação das “Diretrizes da Educação em Tempo Integral integrada de acordo com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino” (PAIÇANDU, 2015, p.32); a permanência dos profissionais da educação de “[...] quarenta horas semanais no mesmo estabelecimento de ensino” (PAIÇANDU, 2015, p.53) e a institucionalização de “[...] programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral” (SARANDI, 2015, p.122; MARIALVA, 2015, p.80; PAIÇANDU, 2015, p.31). É prevista a

[...] instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informáticas, sala de apoio, sala de UTI, espaço para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos bem como da produção de material didático da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (MARIALVA, 2015, p.80; PAIÇANDU, 2015, p.31).

Essa categoria temática, enfatizada nos documentos, apresenta um distanciamento conceitual da essência da palavra “*formação integral*”, esta substituída pelo termo “*tempo integral*”. Essa tendência, como discutido nas seções anteriores do presente trabalho, esteve presente nas políticas públicas educacionais, sendo esse imperativo conceitual reformulado com a instituição das políticas educacionais atuais, passando a significar uma ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências.

A última categoria temática evidenciada nos PME foi Atenção Integral, voltada a uma visão assistencialista de formação integral, que seja ofertada em parceria com a sociedade civil organizada. A escola pública cada vez mais assume novos encargos, ampliando sua responsabilidade. Como explicita Gadotti (2009), ela não é mais responsável somente pelo educar, mas também para servir

enquanto programa de proteção social, assumindo o papel do Estado na condução de políticas públicas sociais.

Os PME de Maringá, Sarandi, Paiçandu e Marialva enfatizam estratégias voltadas a Atenção Integral, pensadas como meio de se alcançar as metas 4 e 7 de seus respectivos planos. Quanto a meta 4, relativa à universalização do acesso à educação básica e atendimento educacional especializado, no PME de Maringá (2015), é prescrito a atenção integral ao longo da vida, a partir de uma articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos. Busca-se ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral.

Os PME de Sarandi e Paiçandu também enfatizam a promoção da articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, adicionando-se a parceria com as famílias a fim de “[...] desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar [...] de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida”; (SARANDI, 2015, p. 115; PAIÇANDU, 2015, p.25).

Na tentativa de se ampliar o atendimento escolar integral, define-se “[...] parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral” (SARANDI, 2015, p.116). Há uma multiplicidade de atores delineando as possibilidades de efetivação da escola em tempo integral a partir de distintos interesses de classe (PARENTE, 2018).

Na meta 7, concernente ao fomento da qualidade da educação básica a partir da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem vislumbra-se estratégias semelhantes como “[...] a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral” (SARANDI, 2015, p.131; MARIALVA, 2015, p.86; PAIÇANDU, 2015, p.35). Teoricamente, isso seria uma condição para a melhoria da qualidade educacional (MARIALVA, 2015, SARANDI, 2015; PAIÇANDU, 2015).

Percebe-se que nos Planos Municipais de Educação dos municípios investigados, documentos anteriores a elaboração da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), existe uma ênfase maior na Educação em tempo Integral e na Atenção Integral à criança, ficando em segundo plano questões

relativas a formação integral. Essa prerrogativa se coloca como hegemônica nas políticas educacionais anteriores a BNCC, como observa-se no PNE e no PEE.

Apesar disso, os imperativos conceituais das políticas educacionais municipais trazem indícios acerca da formação integral, visão enfatizada a partir da BNCC (BRASIL, 2017) e, conseqüentemente, no Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). Existe indicativos da necessidade de ir além na formação considerando “[...] aspectos físicos, afetivos, cognitivo-linguísticos, sociocultural, bem como as dimensões lúdicas, artísticas e imaginárias” (SARANDI, 2015, p.102).

Percebe-se que a questão da formação integral já era premente nas políticas educativas. Uma educação de qualidade, aos moldes dos organismos internacionais, ou seja, que forme integralmente as características para o sujeito se adaptar a sociedade capitalista, visualizada enquanto um investimento em capital humano. Apesar da confusão conceitual entre educação integral/em tempo integral, identifica-se as prerrogativas das instruções normativas internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Esse processo intensifica-se no processo de constituição da BNCC, e do Referencial Curricular do Paraná, com a participação de diferentes agentes privados como IAS e o MBNC. Nesse momento existe a premissa de que é preciso ir além na formação, no sentido de adequação as demandas de nosso contexto histórico social, enfatizando-se competências e habilidades e não a aquisição do saber historicamente acumulado pela humanidade. A formação integral deve ser pensada e ofertada a todos, de modo a preparar a população para concorrer no mercado, não sendo focalizada a formação humana emancipatória, mas um projeto de propagação da ordem social em vigência.

Esse reordenamento da compreensão sobre formação integral presente nos imperativos conceituais das políticas educativas, acaba apresentando uma visão ideológica a partir da prescrição do currículo, a ser implementado nas redes e instituições de ensino. É imprescindível a compreensão crítica e contextualizada desse movimento histórico social por parte dos diversos atores envolvidos na educação de modo a (re)interpretar essas prerrogativas de maneira a garantir uma educação de qualidade para todos, que promova a emancipação do sujeito e não somente sua adaptação as demandas do capital.

5 A RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE NA PERSPECTIVA DOS GESTORES MUNICIPAIS

A presente seção possui como objetivo compreender se os imperativos conceituais sobre formação integral presentes nas políticas educacionais influenciam a organização das redes/sistemas municipais de ensino, a partir da perspectiva dos/as gestores/as municipais das cidades da microrregião de Maringá-Pr. Visando alcançar este objetivo, em um primeiro momento, apresentamos o processo de elaboração e validação da Matriz de entrevista, a ser utilizada para investigação da realidade analisada. Posteriormente, apresentamos o processo de seleção e participação dos sujeitos, enfatizando o perfil acadêmico e profissional das gestoras. Por fim, analisamos as perspectivas conceituais das gestoras acerca da formação integral e qualidade da educação e como as mesmas são abstraídas e colocadas em ação no momento de implementação da BNCC.

5.1 ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO DA MATRIZ DE ENTREVISTA

Optar pelo caminho da pesquisa qualitativa compreende buscar junto a realidade o entendimento da teia de relações que a compõe, reconhecendo o sujeito dentro desse contexto (VARANDA; BENITES; SOUZA NETO, 2019). Uma pesquisa qualitativa pautada no referencial teórico do materialismo histórico dialético intenta compreender o fenômeno a partir do conhecimento da realidade em suas múltiplas dimensões, visando “[...] assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades [...]” (TRIVINOS, 1987, p.125).

Como conseguinte, torna-se imprescindível a compreensão da realidade que compõe a problemática de pesquisa desde o macro campo, as políticas públicas educacionais, ao micro campo, da gestão educacional municipal, a partir do delineamento de um percurso metodológico assertivo em busca ao cumprimento dos objetivos propostos.

Tendo como centralidade a análise de como os imperativos conceituais das políticas educacionais brasileiras sobre formação integral são traduzidos e colocadas em ação na organização curricular das redes/sistemas municipais de ensino da microrregião de Maringá-Pr, para uma qualidade da educação, optou-se, de forma intencional, pela adoção do instrumento de coleta sustentada no modelo

de uma entrevista semiestruturada. Por meio deste instrumento de coleta, entende-se ser possível obter dados subjetivos, tangíveis de uma técnica, que traz à tona os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados (BONI; QUARESMA, 2005).

Segundo Boni e Quaresma (2005), a entrevista semiestruturada constitui-se por perguntas abertas e fechadas, permitindo ao sujeito entrevistado discorrer acerca do tema proposto em um contexto semelhante a uma conversa informal. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões definidas, entretanto tem a abertura para dirigir, quando julgar oportuno, a conversa para o assunto que o interessa, o que possibilita realizar “[...] perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele” (BONI; QUARESMA, 2005, p.75). Indica-se essa técnica, quando pretende-se a obtenção de informações direcionadas a determinada temática, de modo que os objetivos traçados para a investigação sejam contemplados.

Posto os determinantes e a rigorosidade científica do instrumento elegido para a coleta, ou seja, a entrevista semi-estruturada, toma-se como ação o processo de preparação da entrevista. Conforme Marconi e Lakatos (2002), planejar a entrevista configura-se como uma etapa fundamental, constituída a partir de diferentes aspectos, quais sejam: o objetivo a ser alcançado pela pesquisa; a escolha do entrevistado, que deve ter familiaridade com o assunto pesquisado; a disponibilidade do sujeito para participar da entrevista, sendo que a hora e o local deve ser agendados com antecedência; pensar em condições favoráveis que garantam ao sujeito o segredo de suas confidências e identidade; e, por fim a preparação específica .

Revisitando o objetivo geral da pesquisa, cuja centralidade encontra-se na propositiva de possível aproximação à realidade concreta concernente a gestão educacional, se percebe como fundamental ouvir as opiniões e perspectivas dos principais atores no processo de reestruturação e reorganização curricular: as **gestoras** vinculadas as **secretarias municipais de educação**.

A justificativa dessa escolha vincula-se a função exercida pelas secretarias municipais de educação, cuja especificidade legislativa demarca como função “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas

de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996, Art. 11), sendo que os profissionais que nela atuam podem influenciar ativamente o processo reflexivo das políticas educacionais, influenciando a forma como podem ser traduzidas no contexto da prática educativa.

A partir da escolha do instrumento a ser utilizado e dos sujeitos que compõem a amostra, deu-se início ao processo elaboração e validação de conteúdo do instrumento de análise, a partir das etapas destacadas por Belei et al (2008), quais sejam: a elaboração a partir das vivências e estudos do pesquisador sobre a literatura concernente ao tema de estudo, a apreciação de juízes sobre o roteiro elaborado e a realização do pré-teste. Tecido os pontos iniciais acerca dos constructos conceituais das políticas públicas educacionais e sua ênfase na formação integral da criança elaborou-se a versão prévia da Matriz de entrevista.

O processo de elaboração da Matriz analítica, sustentou-se inicialmente nos seguintes indicadores temáticos: Caracterização do perfil dos gestores (3 questões), referente a dados de formação e atuação profissional; Perspectivas conceituais dos gestores (3 questões), ou seja, a compreensão que os sujeitos detêm sobre formação integral e qualidade da educação; e, Interpretação das políticas educacionais (6 questões), acerca de como vem se dando a implementação da BNCC no município, currículo norteado pelo conceito de formação integral.

Estabelecida a Matriz analítica, partiu-se para a fase de validação; fase esta que se constitui na elaboração de um roteiro a partir da matriz analítica na qual tem-se em um primeiro momento juízes validando as questões e a posteriori o instrumento passa pela fase de pré-teste, conforme apontam Varanda, Benites e Souza Neto (2019).

Para a constituição dos juízes elegeu-se 13 sujeitos com características específicas alocadas com pertencimento identitário a área de pesquisa, posto este fato, foram encaminhados convites via e-mail, para que os mesmos pudessem aceitar contribuir para com o processo de elaboração do roteiro de entrevista. O perfil acadêmico dos juízes compõe-se por Mestres (1), Doutorandos (3) e Doutores (9) em Educação, elegidos a partir do critério de intencionalidade, por serem capacitados para avaliação e ajuste do roteiro por possuírem conhecimentos

prévios acerca do referido tema. Eles exerceram a função de auxiliar na verificação de diversas questões como

Indicar se os termos utilizados são compreensíveis e adequados à população à que se destina, se há questões que geram dificuldade de interpretação, se o instrumento favorece o envolvimento do entrevistado na resposta das questões e se atinge o objetivo proposto (BELEI et al, 2008, p.189).

Dos juízes (treze) convidados a participarem do processo de validação 11 (onze) retornaram o contato no período estabelecido (10/05/2021 a 21/05/2021), sendo encaminhado aos mesmos o link no *Google Forms* pelo qual o parecer deveria ser desenvolvido. Para cada questão da matriz de entrevista, a avaliação deveria ocorrer a partir de 5 critérios, explicitados no próprio formulário: **organização**, avaliação se a questão atendia aos critérios de organicidade, levando em consideração a pertinência de seu posicionamento no roteiro; **objetividade**, aferição dos níveis de objetividade que cada questão apresenta; **clareza**, averiguação do conteúdo das questões e se apresentam clareza no que se propõe a questionar; **facilidade de leitura**, observação da redação de cada questão, de modo a identificar possíveis dificuldades para leitura e entendimento das mesmas e **compreensão de conteúdo**, verificação se as questões apresentam pertinência em relação ao conteúdo e objetivos de pesquisa.

Cada questão apresentou a pontuação de 0 a 4, em cada um dos critérios avaliativos, de modo que 0 seja quando o enunciado não contempla de forma alguma o critério avaliado e 4 se o item atende plenamente ao critério (Figura 19).

Figura 19: Formulário encaminhado para validação do roteiro de entrevista

5 - Para você qual o conceito de formação integral? *	0	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de le...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão d...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo as propositivas de Varanda, Benites e Souza Neto (2019), no processo de validação, se um dos itens do instrumento fosse pontuado com média inferior a 50% por quesito avaliado, uma média de 2 pontos em qualquer um dos critérios, o mesmo seria excluído. Não houve, em nenhum critério, de nenhuma das questões, pontuações inferiores à média estipulada, ou seja, nenhuma pergunta inicialmente proposta foi excluída. Em termos gerais, considerando que a pontuação máxima era 4, todos os aspectos do questionário inicial receberam boas pontuações, com destaque para o item organização, quesito que melhor foi contemplado e clareza, item com menor pontuação.

Quadro 3: Média por itens do questionário

Organização	Objetividade	Clareza	Facilidade de Leitura	Compreensão do conteúdo
3,755	3,666	3,659	3,726	3,707

Fonte: Elaborado pela autora.

Na matriz apresentada aos juízes, para auxiliar na avaliação e reelaboração do instrumento, optou-se por disponibilizar um espaço para apontamentos e contribuições por escrito. Desta forma, ao final do documento apresentado cada juiz poderia apresentar sua avaliação geral do instrumento e das questões de forma individualizada ou ainda apresentar sugestões acerca dos objetivos e estrutura dos indicadores propostos.

A partir da análise das sugestões e comentários dos avaliadores acerca dos enunciados e da estrutura da matriz, manteve-se no instrumento: as categorias temáticas e os objetivos. Entretanto, seguindo o déficit apresentado na dimensão clareza (conforme tabela 1) para atingir o objetivo proposto alterou-se a forma de interlocução dialógica de 4 questões apresentadas no roteiro (1,3,9 e 11), conforme as sugestões dos juízes, mantendo-se a essência do conteúdo (Quadro 4).

Quadro 4: Alterações realizadas na Matriz de entrevista após avaliação dos juízes

Questão	Matriz 1	Matriz 2
1	<i>Qual é sua formação?</i>	<i>Qual a sua formação acadêmica? Na sua graduação você cursou algum componente curricular voltado para gestão escolar? Você realizou ou tem realizado cursos específicos na área da gestão?</i>
3	<i>Quais outras ocupações escolares ou políticas já exerceu?</i>	<i>Você já exerceu algum outro cargo relacionado a gestão? (em caso positivo, qual? Em caso negativo perguntar se exerceu em algum momento da carreira alguma atividade de docência com a educação básica).</i>
9	<i>Como seu município tem estruturado o currículo a partir dos pressupostos da BNCC, pautada na formação integral da criança?</i>	<i>Como seu município tem estruturado o currículo considerando a formação integral da criança pressuposta na BNCC?</i>
11	<i>Na sua opinião como gestor como as “dez competências gerais para a educação básica” propostas pela BNCC podem garantir a qualidade da educação e a formação integral da criança?</i>	<i>Na sua opinião como gestor como as “dez competências gerais para a educação básica” propostas pela BNCC podem propiciar a qualidade da educação e a formação integral da criança?</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizada a etapa de apontamentos e contribuições pelos juízes, passa a segunda etapa de validação do instrumento, denominada pré-teste, ou “teste piloto” o qual permite verificar mais uma vez a clareza e a estrutura da matriz de entrevista, consistindo em uma entrevista preliminar com sujeitos pertencentes ao mesmo grupo da população alvo (TRIVINOS, 1987).

Para realizar o pré-teste escolheu-se de forma intencional um público cujas características assemelhavam-se aos sujeitos da pesquisa. Foram convidadas a participarem dessa etapa 2 (duas) participantes, gestoras atuantes nas secretarias

municipais de educação dos municípios paranaenses: Campo Mourão e Cambará. As entrevistas tiveram a duração de 40min e 57min, respectivamente.

Quadro 5: Perfil das gestoras participantes do pré-teste

<i>Gestora</i>	<i>Formação</i>	<i>Cargo já exercido dentro do município</i>
<i>Campo Mourão</i>	Magistério. Graduação em Geografia e Pedagogia, Especialização em psicopedagogia clínica e institucional	32 anos de Magistério; Diretora de 2 instituições de ensino; Orientadora Pedagógica da secretaria de educação; Secretária de Educação (Atual); Núcleo de atendimento ao estudante do ensino superior (Faculdade Unicampo).
<i>Cambara</i>	Graduação em Pedagogia e Letras, Especialização em educação especial, psicopedagogia clínica e institucional e gestão escolar. Cursando mestrado em educação.	Professora da zona rural (salas multisseriadas); Coordenadora do programa pré-infantil; Orientadora Pedagógica da secretaria de educação; Secretária de Educação (atual).

Fonte: Elaborado pela autora.

Como resultado desta etapa, alterou-se 2 (duas) questões do roteiro de entrevista (5 e 9) para aplicação, de acordo com o apresentado no quadro 5.

Quadro 6: Alterações realizadas na Matriz de entrevista após realização do pré-teste

Questão	Matriz 2 (resultado da validação pelos juízes)	Matriz 3 (resultado da validação a partir do pré-teste)
5	<i>Para você qual o conceito de formação integral?</i>	<i>Para você qual o conceito de formação integral da criança?</i>
9	<i>Como seu município tem estruturado o currículo considerando a formação integral da criança pressuposta na BNCC?</i>	<i>Considerando a formação integral da criança, proposta na BNCC, como o município tem estruturado seu currículo?</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo a análise descrita, o roteiro final (apêndice 1) passou a ser estruturado a partir das reconfigurações apresentadas na matriz analítica ao longo do processo de validação. Após a elaboração e validação da matriz de entrevista, os gestores atuantes nas secretarias municipais de educação dos municípios da região de Maringá foram convidados a contribuírem com a investigação.

5.2 SELEÇÃO E PERFIL DOS GESTORES

Após análise das perspectivas conceituais acerca da formação integral subscritas nas políticas educacionais em nível internacional, federal, estadual e municipal, buscamos compreender como a educação básica no Paraná, nas redes/sistemas municipais de ensino, encontra-se influenciada pelas prerrogativas da macropolítica, na visão dos gestores das secretarias municipais de educação.

Para isso, utilizou-se a matriz de entrevista, elaborada e validada, como instrumento para obtenção das perspectivas conceituais dos gestores acerca da temática, além de como vem ocorrendo a implementação dessas políticas em cada município. Para a obtenção dos dados, foram selecionados intencionalmente os gestores dos municípios pertencentes a microrregião de Maringá: Marialva-Pr, Sarandi-PR, Paiçandu-PR e Maringá-PR (IPARDES, s.d.). Acatou-se este recorte geográfico a partir do fato de que a Universidade Estadual de Maringá, tem seu campus sede instaurado nessa microrregião.

Nos contatos iniciais, foram explicitados os objetivos da pesquisa e convidados a participarem da entrevista os secretários de educação das cidades selecionadas. Apesar do aceite das secretarias, por conta da agenda desses profissionais, impossibilitou-se a participação dos secretários. A partir desse momento foram indicados gestores pelas próprias secretarias, como representantes dos municípios na investigação.

As entrevistas semiestruturadas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada profissional, que se colocou a disposição para participar entre o período de 17/05/21, referente ao primeiro contato, à 17/09/2021, data estipulada como limite para realização das entrevistas e; realizadas via *google*

meet, visando a segurança da entrevistadora/pesquisadora e dos entrevistados tendo em vista o contexto de pandemia, causada pelo Coronavírus (SARS-CoV2).

A entrevista com esses gestores realizou-se após explicitação do caráter voluntário de suas participações e anuência por meio de assinatura do termo de consentimento de uso livre das informações, concedidas para fins de pesquisa, encaminhada via e-mail e em alguns casos via WhatsApp. Todas as entrevistas foram gravadas, com a anuência dos participantes. Após essa etapa de coleta de dados mediante a aplicação da entrevista, as mesmas foram transcritas para análise e, posteriormente, deletadas, de forma a zelar por procedimentos éticos, as gravações foram deletadas.

Das 5 cidades convidadas a participação na pesquisa, todas indicaram representantes, entretanto foi possível a realização da entrevista com apenas 4 cidades: Paiçandu, Sarandi, Marialva e Maringá²⁷. As entrevistas tiveram sua duração entre 60 minutos (maior duração) e 26 minutos (menor duração), totalizando 186 minutos de entrevista.

Seguindo os protocolos de ética em pesquisas científicas, nenhum dos participantes será identificado neste trabalho, como critério adotado para preservar a imagem dos entrevistados e atribuímos aos mesmos identificações fictícias: G1 (Paiçandu); G2 (Sarandi); G3 (Marialva); G4 (Maringá). A seguir, apresentamos os cargos administrativos ocupados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 7: Cargos administrativos ocupados pelos sujeitos participantes.

<i>Gestor</i>	<i>Cargo administrativo</i>
<i>G1</i>	Assessoria Pedagógica 1º, 2º, 3º ano (2013-2018); Assessoria Pedagógica 1º, 2º (2021-atual).
<i>G2</i>	Coordenadora pedagógica (2005-2008); Coordenadora do ensino fundamental (2017-atual).
<i>G3</i>	Assessoria Pedagógica de planos, programas e projetos educacionais (2018-atual)
<i>G4</i>	Assessoria Pedagógica da educação Infantil (março/2021- junho/2021) Gerencia do Integral (julho/2021-atual)

Fonte: Elaborado pela autora

²⁷ Das 05 cidades pesquisadas, ao final apenas 04 participaram efetivamente da proposta da pesquisa. Esta exclusão aconteceu em decorrência da inviabilidade técnica para a realização da entrevista bem como a disponibilidade de tempo para a realização da mesma por parte da gestão.

Em relação as análises iniciais, observa-se que nos espaços de atuação das gestoras da Educação Básica municipal, 100% das entrevistadas são do gênero feminino. Esses cargos ocupados referem-se ao nível da gestão educacional, na qual a política educativa coloca-se em prática a partir da colaboração das respectivas redes com os sistemas de ensino federal e estadual, e das incumbências de cada ente federado, como prescrito na CF e na LDBEN (VIEIRA, 2007).

As instâncias de cada ente federado, trabalhando em articulação, possuem atribuições distintas a nível de intervenção educacional. Como aponta Veiga (2010), a intervenção educacional envolve três níveis: o macro, que diz respeito a instâncias nacionais cuja atribuição seria a de definir as políticas educacionais; o nível meso, atuante no âmbito estadual e regional como definidora e organizadora dos rumos das políticas, planos e programas e assessora técnica e financeira das redes de ensino; e o micro, referente a localidade da escola. Os sujeitos participantes atuam no nível meso de intervenção educacional visto que, em geral as secretarias municipais de educação desenvolvem

[...] ações ligadas às orientações e diretrizes legais e ações de intervenção: sensibilizar, mobilizar, assessorar e supervisionar tecnicamente o trabalho das equipes regionais para desenvolverem ações articuladas e formativas bem como estimular inovações, coordenar as atividades pedagógicas planejadas e organizadas pelas escolas, entre outras (VEIGA, 2010, p.7).

Essas gestoras atuam no âmbito da gestão educacional, lidam com a gestão em âmbito macro, a partir de um órgão superior de ensino, enquanto assessoras e coordenadoras em diferentes seguimentos da educação básica: programas em projetos (G3 e G4) e ensino fundamental (G1 e G2). O papel de assessor e coordenador é acompanhar o desenvolvimento do processo educativo, funções mais abrangentes do que simplesmente administrar e controlar as redes de ensino²⁸. Possuem a tarefa de pensar as ações pedagógicas em articulação as normativas do sistema federal de educação, não para propor um modelo pronto e acabado, mas sim para pensar conjuntamente e auxiliar suas instâncias regionais.

²⁸ A respeito da mudança terminológica entre administração escolar e coordenação/assessoria pedagógica consultar Nogueira (2000) e Simões (1975).

Para atuarem na Secretaria Municipal de Educação, as participantes da presente pesquisa passaram por um processo de formação inicial e continuada, além de experiência profissional da docência na educação básica. A seguir, apresentamos o perfil acadêmico dos sujeitos entrevistados.

Quadro 8: Perfil acadêmico dos sujeitos entrevistados

<i>Gestor</i>	<i>Formação Inicial</i>	<i>Formação Continuada</i>
<i>G1</i>	Magistério; Pedagogia (UEM)	Especialização em educação especial; psicopedagogia clínica e institucional; direito aplicado à educação
<i>G2</i>	Pedagogia (UEM)	Especialização em supervisão escolar; neuro aprendizagem; alfabetização e letramento
<i>G3</i>	Pedagogia (UEM)	Especialização em gestão escolar; distúrbios de aprendizagem
<i>G4</i>	Pedagogia (Unissa)	Especialização em psicopedagogia; gestão escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as participantes dessa investigação possuem uma formação inicial em Pedagogia. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), o curso destina-se à

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem **participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino**, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CNE, 2006, art.4).

As atividades docentes do licenciado em pedagogia compreendem também a atuação na organização e gestão dos sistemas e instituições de ensino, ou seja,

a formação para a gestão escolar, gestão educacional, e para participação nos processos decisórios das instituições de ensino, coordenadas a partir de uma gestão democrática.

De acordo com Gatti (2013), a formação inicial dos professores é crucial, uma vez que não há uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos. Os professores são os mobilizadores da educação escolar, a qual possibilita aos estudantes a formação para a vida civil; para formações posteriores e para a construção continuada pela democracia e defesa pelos direitos humanos. A formação inicial para a gestão, em seus diferentes âmbitos e níveis, é imprescindível, visando uma maior organização do trabalho pedagógico visando o ensino-aprendizagem de qualidade aos alunos.

As participantes da investigação relataram que na grade curricular de seus cursos de formação inicial tiveram o contato com a gestão, sendo que a G3 enfatizou a disciplina de estágio curricular supervisionado. Apesar disso, 3 das 4 gestoras, procuraram formações continuadas específicas sobre a temática. Essa constatação corrobora com as ideias de Rodrigues, Lima e Viana (2017), quando destacam que

[...] em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p.30).

A formação acadêmica para a área da gestão apresenta-se como imprescindível visando uma leitura crítica acerca das políticas educacionais emanadas do Estado, que muitas vezes definem o currículo, logo, o conteúdo que deve estar prescrito na formação do cidadão, muitas vezes a partir de uma perspectiva ideológica. Por conseguinte, acerca dos estudos para a gestão, uma das entrevistadas afirma que

particularmente gosto muito, todas as leituras, os estudos, eu gosto realmente de saber o que está por trás daqueles documentos que nós estamos recebendo e tentar fazer da

melhor maneira possível e com o mínimo de prejuízo possível, dentro dos nossos ideais (G3).

Além da formação acadêmica, inicial e continuada, o profissional também se constitui profissionalmente a partir das vivências e experiências ao longo de sua carreira. De acordo com Tardif (2002), o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, com o passar do tempo, modifica-se o seu “saber trabalhar”. Apresentamos a seguir o perfil profissional das entrevistas (Quadro 9).

Quadro 9: Perfil profissional dos sujeitos entrevistados

<i>GESTOR</i>	<i>DOCÊNCIA</i>	<i>GESTÃO ESCOLAR</i>
<i>G1</i>	Professora Alfabetizadora (13 anos)	Coordenação pedagógica (3 anos)
<i>G2</i>	Professora Alfabetizadora (7 anos)	Coordenação pedagógica (16 anos)
<i>G3</i>	Professora do 3º,4º e 5º ano do E.F. (6 anos)	-
<i>G4</i>	Professora da Educação Infantil e E.F (13 anos)	Orientadora educacional Supervisora Diretora (15 anos)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados indicam que 100% ou seja, todas as entrevistadas já atuaram na educação básica, sendo que todas trabalharam na docência no Ensino Fundamental, e uma trabalhou também na educação infantil. Apenas 1 (uma) das gestoras não atuou na gestão escolar antes de assumir o cargo na Secretaria Municipal de Educação . As demais atuaram na Coordenação pedagógica (G1 e G2) e na Orientação, Supervisão e Direção (G1).

Nas experiências profissionais como aponta Tardif (2000, p.211), observa-se ser possível relacionar-se com outros profissionais, o que proporciona um processo formativo no qual se assimila “[...] as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização”. Isso pode ser constatado na fala de G2, quando afirma que, apesar

de não realizar um curso específico na área da gestão “*por estar na Secretaria a gente se envolve muito com a questão da gestão, a gente tem o contato direto*”.

A partir desse processo formativo do gestor, o mesmo irá compreender e traduzir a legislação educacional em sua prática profissional no âmbito da gestão educacional. Entre as políticas curriculares atuais encontra-se a ênfase na qualidade da educação e, como seu desdobramento, na formação integral do sujeito. Buscamos compreender como ocorre a tradução desses imperativos conceituais, a partir da visão das gestoras entrevistadas, averiguando como determinada política se apresenta na prática educativa, quanto a seus intentos originais.

5.3 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS

Temos como objetivo para a seção, apresentar a percepção e o entendimento conceitual sobre os termos formação de qualidade na e para a Educação Básica e o conceito de formação integral da criança a partir dos dados obtidos nesta pesquisa.

Para alcançar o presente objetivo os dados coletados mediante as entrevistas foram analisados a partir dos pressupostos da análise de conteúdo de Minayo (1992, p.74). Assim, foi possível encontrar respostas aos questionamentos levantados, visto que possibilita a “[...] descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Uma das técnicas mais recorrentes de análise de conteúdo diz respeito a categorização. Com ela é possível estabelecer classificações, agrupando ideias com características semelhantes ou que se relacionam. Trabalhar com as classificações “[...] significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 1992, p.70).

Como determina Minayo (1992), as categorias podem ser estabelecidas a priori da pesquisa de campo, a partir da fase exploratória da pesquisa, ou seja, da análise teórica do pesquisador acerca de seu objeto de estudo. A posteriori da coleta de dados novas categorias são elencadas, de modo a classificar os achados da investigação. Assim é possível “[...] comparar as categorias gerais,

estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo” (MINAYO, 1992, p.70).

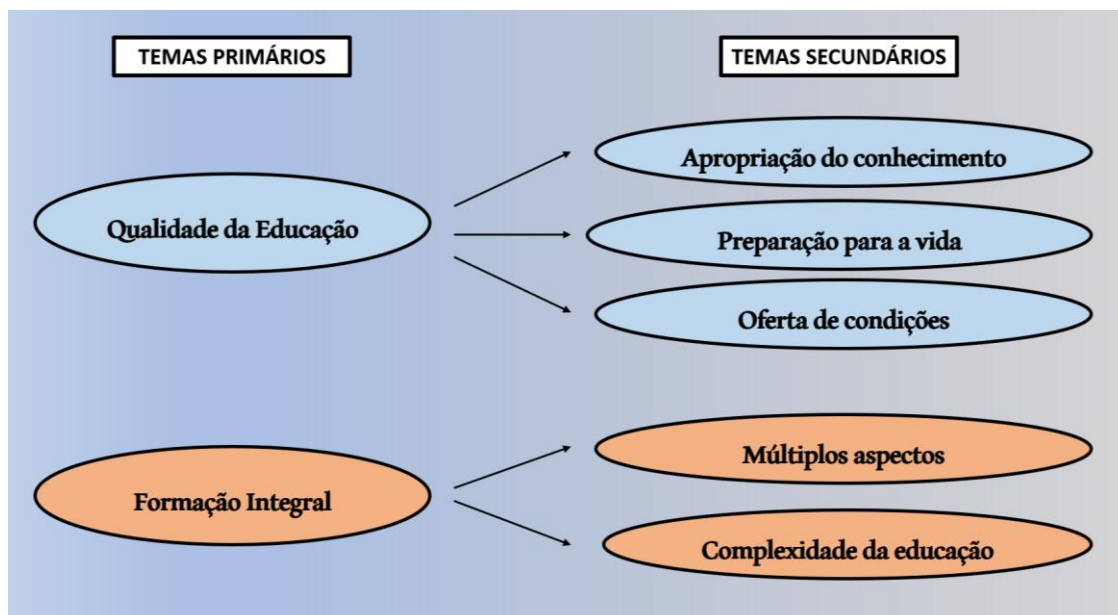
Após estudo teórico sobre a temática, elencamos as categorias gerais para iniciarmos o trabalho de campo sendo elas: Perspectivas conceituais dos gestores e Interpretação das políticas educacionais. Chegamos a essas categorias iniciais a partir da compreensão teórica desencadeada no decorrer das análises empreendidas na investigação acerca dos imperativos conceituais sobre formação integral e qualidade da educação e como elas estão presentes nas políticas curriculares.

Para a análise do conteúdo contido na transcrição das entrevistas, seguimos as fases explicitadas por Minayo (1992): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na primeira fase, realiza-se a leitura do material, de modo a registrar as primeiras impressões, iniciando a definição das categorias. Na segunda se aprofunda a definição das categorias específicas, por meio de leituras exaustivas e repetidas sobre o texto.

Finalizando a análise com o tratamento quantitativo, intenta-se desvelar o conteúdo subjacente ao manifesto, buscando “[...] ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (MINAYO, 1992, p. 76), tornando possível a partir da articulação entre os dados e a compreensão teórica sobre o fenômeno. Nesse momento, torna-se imprescindível a compreensão sobre a conjuntura social econômica e política na qual se insere os sujeitos históricos, participantes da investigação, buscando promover “[...] relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (MINAYO, 1992, p.79).

A partir da pré-análise e da exploração do material acerca da categoria Perspectivas conceituais dos gestores, emergiu os temas primários qualidade da educação e formação integral. Do primeiro desencadeou-se (3) três temas secundários, sendo: apropriação do conhecimento, preparação para a vida e oferta de condições; o segundo suscitou dois temas secundários: múltiplos aspectos e complexidade da educação.

Figura 20: Temas Primários e Temas Secundários observados nas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca do entendimento sobre a qualidade na e para a educação básica, as gestoras pontuaram que uma educação de qualidade seria aquela que oportuniza a apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes. “*Todas as crianças têm condições de aprender*” (G2), assim “*a gente se preocupa muito nesse sentido do que eles realmente estão aprendendo*” (G3). Nessa perspectiva, uma educação de qualidade deve propiciar ao estudante aprender o que ele não sabe (G1).

Você recebe a criança a depender do ano que você está, você tem os seus objetivos, as metas a serem cumpridas[...] nós recebemos essa criança com alguns conhecimentos de mundo, conhecimentos espontâneos e o que nós esperamos a partir do ensino que ela aprenda o conhecimento científico (G1)

A instituição escolar tem por objetivo central a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Entretanto, em uma sociedade capitalista, o currículo escolar passa a ser uma porção da cultura universal. Com a institucionalização da BNCC existe um redesenho nas políticas curriculares, envolvendo uma concepção de que o currículo é neutro e universal (RIBEIRO; COSTA, 2018).

Como adverte Ferreira e Rees (2015, p. 242), a ênfase no conhecimento escolarizado pode ser prejudicial quando se restringe a dar conta do conteúdo

prescrito para atingir boas médias em avaliações externas de larga escala, já que uma educação de qualidade que promova uma educação integral, ultrapassa o nível da instrução mecânica procurando o desenvolvimento “em todas suas nuances e potencialidades”.

A instrução, segundo Libâneo e Freitas (2018), pode promover o desenvolvimento humano, se pensada em uma perspectiva de formação integral das capacidades dos alunos. Essa formação, longe de servir aos interesses competitivos e mercadológicos capitalistas e neoliberais, serve à constituição das capacidades do desenvolvimento subjetivo humano, na contramão de visões utilitaristas sobre a educação, pensando a mesma como meio de se alcançar algo posteriormente.

A visão utilitarista acaba perpassando nas falas das gestoras, uma vez que a educação de qualidade deve ser voltada à apropriação dos conhecimentos em uma perspectiva de preparação para a vida. Como exemplo, para G3 a qualidade da educação se refere a que “eles (estudantes) consigam se apropriar dos conhecimentos necessários para dar sequência no caso ai do sexto ao nono ano”. “Estamos preparando eles para o conhecimento científico, conhecimento para a vida” (G4).

Observa-se que romper com esta perspectiva de formação utilitarista que vislumbra apenas o cumprimento as demandas curriculares prescritas pelas políticas educacionais para o processo de escolarização. Como pontua Monasta (2010), o proletariado precisa de uma educação desinteressada, no sentido de que a escola deve oportunizar “[...] à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter [...] não uma escola de escravização e de orientação mecânica” (MONASTA, 2010, p.66). Conforme G1 a partir do que a criança aprende

Nós esperamos esse desenvolvimento pleno. Quando nós falamos em desenvolvimento pleno nós estamos falando do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”. Seria essencial que “eu professora vou até a minha sala pensar que naquelas 4 horas estou formando pessoas, cidadãos. Então quais os direitos daquela pessoa?

Para que uma educação de qualidade se efetive, além das questões de organização pedagógica, as gestoras apontaram ser imprescindível que se oferte

as condições para que ela se efetive. Como aponta G3 é preciso que se “*Oferte todos os meios para que eles (estudantes) consigam se apropriar desses conhecimentos*”. Deve-se “*garantir minimamente o direito de aprender da criança*” (G1).

Entre questões pontuadas como impulsionadoras da qualidade encontra-se o currículo, perceptível na fala: “*a qualidade da educação básica é o que está descrito no nosso currículo*” (G4). Além disso, G2 pontua entre os fatores relevantes a formação do professor; os recursos disponibilizados nas instituições de ensino e a participação da família.

Acerca do entendimento sobre a formação integral da criança, as gestoras pontuaram que esta estaria relacionada ao desenvolvimento dos múltiplos aspectos do ser humano. A formação integral “*Considera todos os âmbitos do sujeito: físico social, emocional, cultural*” (G4); o “*Desenvolvimento do intelecto, o desenvolvimento físico, o desenvolvimento social*” (G1); “*dos aspectos cognitivos, emocionais, sociais, motores, econômicos, como um todo, não acho que vai trabalhar só uma questão X*” (G2).

Conforme Schmitz, Silva e Santana Junior (2016), a legislação brasileira, como a CF, a LDBEN, e o ECA, indica a educação integral como “[...] o acesso ao mundo da cultura, do esporte, do lazer e do trabalho, como também à prática da cidadania” (SCHMITZ; SILVA; SANTANA JUNIOR, 2016, p.97), visto que toda educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa. Esse desenvolvimento pleno que diz respeito a Educação Integral “é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva” (GONÇALVES, 2006, p. 102).

Como afirmam Barbosa, Richter e Delgado (2015), uma educação integral exige “[...] conhecimentos que ultrapassem a barreira da educação formal/ escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p.101). Como aponta G3 “*Formação integral é quando eu consigo formar um aluno crítico, um cidadão responsável [...] pra quando eles chegarem na vida adulta eles realmente serem críticos, reflexivos sobre a realidade da sua região, do seu país*” (G3).

Nessa perspectiva, torna-se essencial ir além do “[...] reforço dos conteúdos curriculares mínimos, que limita as propostas de ampliação da formação humana” (PARENTE, 2018), o que exige o rompimento com égide do ensino conteudista tradicional tão presente no sistema educativo.

Quando questionadas acerca dos cursos de formação e capacitação, as entrevistadas comentaram que existe uma complexidade em ofertar essa educação integral. Como afirma G3 *“Essa formação integral acredito que nós não chegamos nem ao patamar mínimo [...] a gente sabe que na prática mesmo é muito complicado”*. No mesmo sentido G2 comenta que *“A escola não dá conta ainda”*, apesar do discurso sobre formação integral ser antigo.

A escola, por uma cobrança social, enfatiza suas ações nos conteúdos básicos da escolarização. Logo, *“Quando se fala de formação integral é para a vida não somente uma regra de saber ler e escrever e acabou”* (G1). Ou seja, ainda existe o entendimento de que *“A partir do momento que a criança entra dentro da escola a função da escola é ensinar ler e escrever”* (G2).

Observa-se nas instituições de ensino, a ênfase ou prevalência em desenvolver as necessidades básicas individuais e não as gerais para participação no sistema social (TORRES, 1994). Ou seja, oferta-se uma educação mínima que teoricamente daria conta dos atributos para que este tenha capacidade de “[...] **sobreviver**, desenvolver plenamente suas potencialidades, **viver e trabalhar com dignidade**, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e **continuar aprendendo** (UNESCO, 1990, p. 04, grifos nossos).

Pensar em um ensino de qualidade que desenvolva integralmente os indivíduos, e não somente habilidades básicas para futura integralização no mercado, apresenta-se como um desafio para a prática pedagógica. Acerca do questionamento “Como você percebe a relação entre a qualidade da educação e a formação integral da criança”, buscando compreender essa relação entre qualidade da educação e formação integral, dois temas secundários emergem na discussão: Organização/Eficiência e Foco no Sujeito (Figura 21).

Figura 21: Temas secundários que emergem quando se estabelece a relação entre qualidade da educação e formação integral



Fonte: Elaborado pela autora.

Uma educação de qualidade deve ter uma organização eficiente para que possa voltar seu foco no processo de aprendizagem “*levando em consideração o sujeito, levando em consideração o aluno*” (G4). Assim,

Qualidade da educação está intimamente ligada a formação, ao processo de ensino, ao desenvolvimento integral, não tem como você pensar que um ensino de qualquer maneira sem a devida organização ele pode incidir da mesma maneira no processo de desenvolvimento de uma criança (G1).

Como aponta G1, a escola lida com seres em processo, que se encontram em uma fase de rápido aprendizado, assim o processo de ensino deve ser estruturado a partir dessa criança. G2 destaca que dar conta do ensino e da aprendizagem da criança é fundamental, e isso deve ocorrer em sua totalidade, de forma integral, de forma global, algo que “*a gente não consegue dar conta ainda*”

(G2), o que pode ser um dos motivos dos baixos resultados da qualidade da educação, demonstrados no IDEB.

Para que uma educação com foco no sujeito ocorra a organização do ensino é peça fundamental, uma vez que *“não é qualquer ensino, não é do jeito que eu acho, não é da forma que eu penso”* (G1). Assim, é preciso *“trabalhar intencionalmente as aprendizagens, os conteúdos e as habilidades essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa do ano escolar”* (G4).

Além da organização pedagógica que as redes e instituições de educação devem oferecer, 3 das gestoras entrevistadas (75%), apontam que existem fatores externos que influenciam nessa organização. G1 enfatiza que a qualidade da Educação está diretamente ligada a aspectos organizacionais como recursos financeiros, políticas públicas e formações. Questões de investimento, formação de professores, estrutura das escolas e o currículo também são apontadas por G3. Estas questões seriam a qualidade pesada em *“termos pedagógicos”* (G3) e influenciam a formação ofertada aos sujeitos. Como explicita G2 sobre a realidade de seu município,

A gente faz o que está ao alcance da gente, a gente se desdobra, mas não damos conta disso sozinhos. Eu te disse da realidade de nosso município, que é um município pobre, um município de baixa arrecadação, de recursos escassos, aí quando você pensa para trabalhar a criança em todos os seus aspectos não só nas questões cognitivas a gente precisaria também contar com políticas públicas voltadas para a educação, que dessem mais condições, e quando eu falo em condições é condições de dinheiro, por que você não consegue melhorar a infra-estrutura de uma escola se você não tiver dinheiro (G2).

Como destaca Dourado e Oliveira (2009), debater a qualidade da educação auxilia na conquista de uma aprendizagem mais efetiva aos nossos alunos. Entretanto, pensar em melhorar a qualidade da educação ofertada envolve o delineamento e a explicitação de diferentes dimensões e fatores que os define. Ao encontro dos aspectos destacados pelas gestoras, qualidade envolve a análise de sistemas, unidades escolares, e do processo de organização e gestão do trabalho escolar. Torna-se necessária uma organização, um pensar sobre o fazer pedagógico uma vez que *“[...] a educação escolar provê a organização e os meios pelos quais os alunos se apropriam da experiência socialmente elaborada em função do seu desenvolvimento”* (LIBÂNIO, 2018, p.67).

Além da organização pedagógica, o “[...] reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” também influenciam na qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.205). Essa questão, também destacada pelas gestoras, sempre deve ser pensada em consonância aos aspectos pedagógicos da prática educativa e com foco no aluno e seu contexto histórico/social. Assim, sendo a qualidade da educação um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, é preciso pensar em

[...] dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.205).

A partir do processo de coleta e análise das entrevistas, no que tange as questões que enfatizam as Perspectivas Conceituais do Gestores, identifica-se algumas categorias acerca da percepção e o entendimento conceitual sobre os termos formação de qualidade na e para a Educação Básica e o conceito de formação integral da criança.

Quanto a qualidade da educação identifica-se três temas secundários, sendo: apropriação do conhecimento, preparação para a vida e oferta de condições. A educação de qualidade deve ser voltada à apropriação dos conhecimentos em uma perspectiva de preparação para a vida, assim percebe-se uma aproximação a uma visão utilitarista sobre a educação, pensando-a como meio de “[...] desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva” (LIBÂNIO; FREITAS, 2018, p.27).

Para que haja condições para a apropriação do conhecimento é imprescindível dispor das condições materiais, pensar em aspectos como a formação do professor; e a participação da família; e principalmente nos recursos disponibilizados nas instituições de ensino. Destarte, quando solicitadas que explicitassem a relação entre qualidade da educação e a formação integral, as

gestoras destacaram a organização do ensino e como ela pode ser afetada negativamente pelas condições concretas de existência da educação pública.

A esta situação relaciona-se à formação integral. As gestoras apresentaram a formação integral estaria relacionada ao desenvolvimento dos múltiplos aspectos do ser humano, entretanto, apesar desse entendimento, na prática, existe uma complexidade em ofertar essa educação integral, sendo difícil ser alcançado o patamar mínimo que seria os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Pensando nas concepções trazidas pelos sujeitos participantes sobre formação integral e qualidade da educação, como seria desenvolvida, então, a interpretação e implementação das políticas públicas educacionais que dispõem sobre a temática?

5.4 DA ABSTRAÇÃO A APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE MARINGÁ-PR

A subseção apresentada tem como objetivo buscar compreender como a gestão municipal, no momento de implementação da BNCC, interpreta os imperativos conceituais dessa política educacional. Isto porque, segundo Schmitz; Silva; Santana Junior (2016, p.97), cabe a gestão municipal “[...] como parte inerente do seu planejamento educacional, explicitar uma própria compreensão do conceito de educação integral em tempo integral, prevendo não apenas a ampliação de tempo, mas também a diversificação do conteúdo ofertado”. Para essa ação, as análises sustentaram-se na categoria: Interpretação das políticas educacionais, engendrando as subcategorias demonstradas na figura 22.

Figura 22: Subcategorias identificadas a partir da análise sobre a Interpretação das políticas

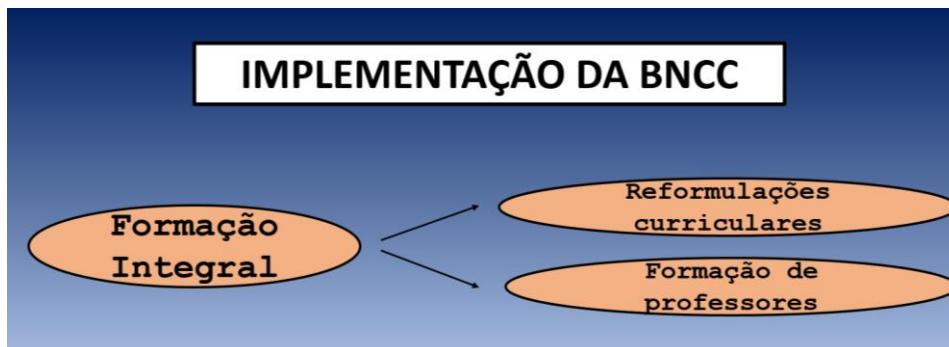


Fonte: Elaborada pela autora.

Com a homologação da BNCC no ano de 2017, as secretarias municipais de educação receberam um prazo **de até 2020** para a implementação desta proposta na educação básica (G3). Entretanto, em decorrência da pandemia no ano de 2020, esse processo foi paralisado. De acordo com G2, ainda não teria sido possível a efetiva implementação do novo documento com a vinda da pandemia, por esta ocasionar mudanças na organização do ensino entre os anos de 2020 e 2021, não sendo possível seguir na íntegra os conteúdos dispostos na proposta curricular por conta do momento (G2).

Apesar da situação pandêmica foram observadas ações voltadas a implementação curricular da BNCC, nas secretarias de educação afetadas a pesquisa. Entre as práticas destacadas pelas gestoras encontra-se as reformulações curriculares e as formações de professores, voltadas a atualização do currículo e dos profissionais da educação quanto a nova política.

Figura 23: Temas secundários que emergem quando se focaliza a questão da implementação da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto as ações voltadas ao currículo, as gestoras destacaram que seus municípios já contavam, anteriormente a homologação da BNCC, com uma estruturação curricular. As discussões e tratativas envolvendo a reformulação do currículo iniciaram com ênfase no ano de 2018, entretanto os trabalhos para a elaboração de “*um material mais estruturado, que norteasse o trabalho pedagógica*” (G1), já foram desenvolvidas ao longo da última década.

Conforme destaca G1, em 2013, na última reelaboração do currículo municipal, realizada a partir do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, implementado em 1990, e dos estudos da teoria histórico-cultural, foi estruturado uma organização curricular. Orso e Tonidandel (2013), a elaboração desse documento representou uma experiência inédita em termos de Educação, sendo uma proposta pedagógica referência para a rede pública estadual, que passa a centrar sua proposta pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica, tornando-a “oficial” no estado.

Esta “nova organização”, baseada na política educacional do período, disponibilizada e explicitada por meio de formações, para todos os professores, que foram sujeitos participantes do processo de construção do documento. Assim, foi realizada sua implementação no ensino fundamental, com a educação infantil ainda ausente da sistematização e organicidade de um currículo, sustentando suas ações didático-pedagógica no desenvolvimento de temas geradores e projetos de ensino.

No ano de 2019, a partir das prerrogativas da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná, a reelaboração do currículo aconteceu, revisitando o processo desenvolvido anterior à BNCC, que se estabelece como um documento

orientador da reorganização curricular e da constituição do Referencial Curricular do Paraná. Esse currículo passou por reformulações em 2020 por conta da institucionalização do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREPE). Conforme G1, a secretaria passou a focalizar os estudos sobre essas novas legislações para *“aprimorar nosso currículo, pois o currículo não é algo pronto e acabado, um documento estático, ao contrário ele vai sendo alimentado no decorrer”* (G1).

Acerca da temática, a entrevistada G2 destacou o mesmo movimento em seu município, que já possuía uma proposta curricular elaborada entre os anos de 2002 e 2004. Esta foi revisada e reorganizada no ano de 2008 por conta da legislação acerca do ensino de 9 anos, pela Lei n.11.274/2006 (BRASIL, 2006)²⁹. Com a BNCC novamente esse processo de reformulação ocorreu para atender a nova política nacional, a BNCC e a estadual, o Referencial Curricular do Paraná.

Nas palavras da gestora G2 essas políticas *“Não seriam regras, mas são questões que estão postas e que são também os nossos objetivos”* (G2). Como explícito no Referencial Curricular do Paraná, documento referência para revisão e reorganização dos currículos das instituições de ensino *“[...] o caráter normativo da BNCC torna obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino ao estabelecer uma base de direitos e objetivos de aprendizagens comum para todo país”* (PARANÁ, 2018, p.10).

De acordo com a gestora G3, sobre a realidade de seu município a partir da BNCC, as primeiras adaptações do currículo foram elaboradas no ano de 2018, pelas próprias gestoras da secretaria, a partir da participação das mesmas na elaboração do Referencial curricular do Paraná. Com a publicação da primeira versão do referencial em 2019, o currículo municipal foi readaptado, em conformidade ao novo documento. O currículo não foi implementado totalmente, sendo esta ação prevista para o ano de 2020, ano da pandemia.

A gente nunca conclui um currículo, uma proposta curricular e fala assim, olha essa aqui agora é pra sempre. [...] a BNCC traz novidades, a gente precisou se adequar e com certeza daqui uns anos também vamos ter a necessidade de rever isso que por hora a gente acha que a tende a nossa necessidade de momento, a sociedade é dinâmica, o mundo é dinâmico e a educação não pode deixar de acompanhar (G2).

²⁹ Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

No município de atuação de G4, nos anos de 2018 e 2019 estabeleceu-se a preparação da proposta curricular, na qual os conteúdos e objetivos de aprendizagem foram estruturados subsidiados pelos indicativos contidos na BNCC. O processo de elaboração contou com a parceria entre secretaria, professores e a Universidade, entretanto, apesar desse processo, ainda existem questões a serem verificadas, pois a implementação ocorre aos poucos.

Evidenciou-se que a reelaboração curricular perpassa por questões, que sucumbem a obrigatoriedade referente ao atendimento as deliberações, sendo profícuo considerar a dinamicidade e organicidade curricular, sistematização e orientação de um processo de implementação que considere as necessidades de cada localidade.

Associada as demandas das reformulações curriculares as secretarias municipais de educação, envolvidas a pesquisa, destacaram ações concernentes ao desenvolvimento de formações com foco nos profissionais da educação. De acordo com G1, foram promovidos estudos junto aos professores e incentivada sua participação no processo de consultas públicas sobre o documento da BNCC. A versão preliminar foi disponibilizada aos docentes no interior das escolas e algumas reuniões pedagógicas foram disponibilizadas para este estudo. A partir da homologação da BNCC em 2017 os estudos continuaram e o documento municipal reformulado, com as formações centradas nos encaminhamentos metodológicos aos professores.

Observa-se que os encaminhamentos e organização estabelecida pelos Municípios investigados coadunam as prerrogativas incentivadas pelo Movimento pela Base Nacional Comum, quanto a formação continuada. De acordo com o documento de orientação intitulado *Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares Alinhados À BNCC*, enfatiza-se que “[...] embora haja muitas atitudes e práticas alinhadas à BNCC já incorporadas pelos professores, é preciso torná-las mais intencionais e reconhecidas. Para isso, é preciso que as formações continuadas sejam pensadas não apenas como cursos e palestras, mas como vivências” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, s/d).

No mesmo direcionamento, as ações do município de G2 quanto a implementação da BNCC foram os estudos destinados aos professores, visto que

as novas orientações oriundas dessa política constavam na proposta curricular. Foram realizados grupos de estudo na própria escola para a compreensão das mudanças nas políticas curriculares. Destacou-se na fala da gestora a passagem da nomenclatura “disciplina” para componente curricular” no ensino fundamental; e na educação infantil o trabalho por “campos de experiência”, que aos poucos está sendo implementado.

Como a gestora assevera, por conta dessa complexidade e da não possibilidade de realização de formações entre 2020 e 2021, evidenciou-se uma reconfiguração estrutural do formato das formações, assumindo-se o modelo online, ou remoto, outrossim, o destaque desse modelo segundo a gestora, ocorreu em cumprimento a legislação, uma vez que *“Já está sendo implementada mas ainda não como a gente gostaria que fosse por conta da situação de excepcionalidade”* (G2).

Quanto as ações formativas no município de atuação profissional de G4, observa-se a formação realizada dentro das escolas no momento de elaboração do currículo municipal, visando a formação de comissões para participar da elaboração do currículo. Houve posteriormente, a disponibilização do currículo do município aos docentes. *“Todos os professores ganharam a sua, como se diz, a sua cartilha, o seu currículo, então todos os professores tem o currículo e de lá a gente tira todos os componentes curriculares”*.

G3 destacou a impossibilidade de “trabalhar” todo o documento, sendo possível somente passar aos poucos, as noções básicas do que a BNCC e o Referencial pressupõem, bem como a sua apropriação e inclusão das questões trazidas pelos referidos documentos no cotidiano da sala de aula, na especificidade da formulação do plano de aula. Sobre o processo a gestora enfatizou que as formações (presencial e online) se deram em 2019 a pedido do Núcleo Regional de Educação. As secretárias fizeram formações com o Núcleo, tornando-se *“multiplicadoras então não foi uma formação da secretaria em si, nós não podíamos mudar um slide, era para ser passado na íntegra”*.

Essa implementação com os professores suspendeu-se em virtude da pandemia, passando a responsabilização da organização didático-pedagógica a cargo da secretaria, que naquele momento, passou a enviar os planos de educação. No ano de 2021 as atividades foram impressas entregues aos

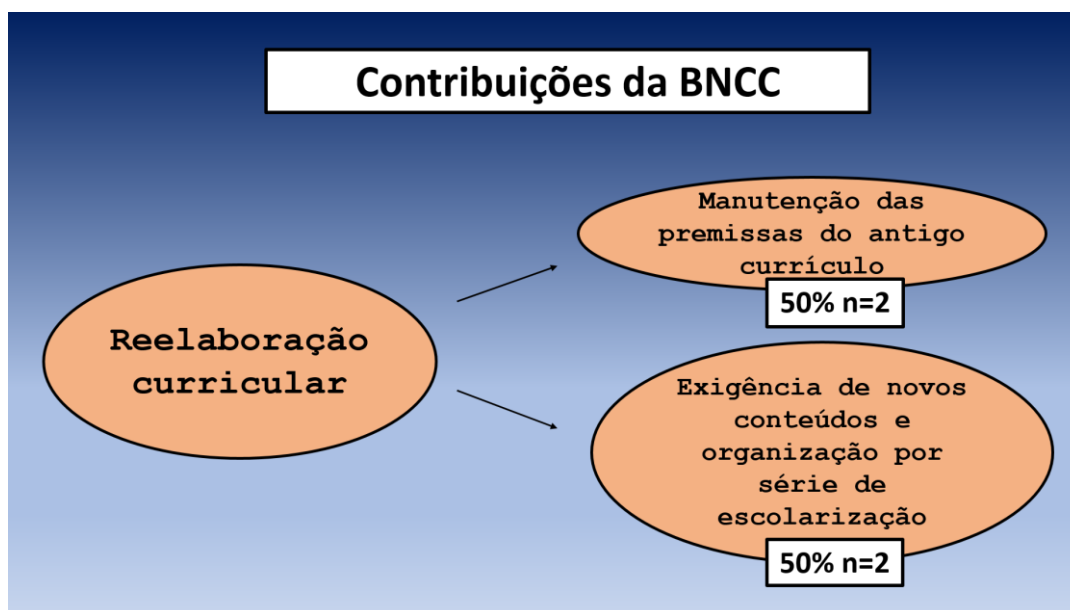
estudantes afetos a secretaria, com as explicações das mesmas encaminhadas em formato de vídeos, gravados pelos professores que passaram a ser norteadas pela BNCC. A pretensão futura seria de

Num próximo momento agora que estivermos mais tranquilos levar o professor a realmente a refletir sobre a prática dele por meio da realização dos planos de aula. Eles sabem a questão das competências e habilidades só não estão utilizando ainda na preparação das aulas (G3).

Evidenciou-se, a partir dos depoimentos das gestoras, a prerrogativa de que as determinações da BNCC passaram a se instaurar no contexto da educação básica pela Secretaria Municipal de Educação finalizadas, consolidando-se como um mero cumprimento das exigências dadas. Esse achado corrobora com o estudo de Nogueira e Borges (2020, p. 46-47), evidenciando que “Com as orientações mais recentes e, especialmente, as da BNCC, os professores têm deixado de ser protagonistas de sua formação e atuação, e a BNCC veio reafirmar esse pressuposto neoliberal propagado na sociedade”.

Diante esse processo de reformulação curricular e formação de professores para atender a nova política pública educacional, as gestoras afirmaram suas impressões a respeito das contribuições da BNCC para o processo de reelaboração curricular a ocorrer em cada município. 50% das entrevistadas (n=2) demonstram haver a manutenção das premissas do antigo currículo a partir da BNCC, por já existir no município um processo anterior de reflexão sobre o currículo; e 50% (n=2) alegam existir contribuições vinculadas a exigência de novos conteúdos na grade curricular e a organização do currículo por série de escolarização.

Figura 24: Temas secundários que emergem quando se focaliza as contribuições da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora.

Das falas que demonstram discordância da implementação das contribuições como significativas e “inovadoras” a partir da BNCC, encontra-se o relato de G1. Como a gestora discorre, apesar das dificuldades relacionadas a formação, estrutura física, recursos financeiros, dentre outros fatores, seu município conseguiu progredir muito em relação as discussões sobre o currículo, uma vez que a discussão levantada em nível de país com a BNCC já tinha sido realizada com o currículo da década de 1990 e com a reformulação ocorrida de forma participativa entre os anos de 2013 e 2014. Assim,

Quando a base veio fazia pouco tempo que nós já havíamos vivenciado esse processo, então quando a gente colocou a base para discutir, a gente levou a base a para o interior da escola, nós não estávamos fazendo nenhum processo inovador. Então o que a gente entende que a base veio fazer...exatamente isso, discutir o ensino, discutir o processo, o que se espera dos alunos a nível de país e de certa forma tentar dar uma equidade para o processo [...] a gente veio cumprir as legislações por que veja, a base estava prevista nas legislações já a muito tempo.

Sobre cumprir as determinações legais expressas nas políticas, G2 destacou que a BNCC, com sua ênfase em habilidades e competências, veio de encontro com a proposta curricular que o município já disponha, que possuía uma perspectiva teórica baseada na teoria histórico crítica. Em suas palavras: “*se a gente for pegar um pouco da BNCC ela não casa muito com essa perspectiva que a gente tem aqui, com essa linha teórica*”. Posteriormente, destaca que com o Referencial foi possível uma abertura maior para adequação da proposta ao “*documento maior ao qual a gente não pode ignorar, que é aí as linhas gerais para nível de Brasil*”.

Quanto aos conteúdos novos na grade curricular a partir da BNCC, G3 afirma que as contribuições do documento vincula-se ao trabalho com a questão da religiosidade; história e geografia do Paraná; a utilização da tecnologia, ponto que encontra-se percorrendo um processo rápido de implementação em decorrência da pandemia. Sobre a questão religiosa, G4 considera que existem dificuldades quanto sua implementação pela não aceitação de alguns pais e responsáveis.

Além da ênfase aos elencados “novos conteúdos”, uma das contribuições destacadas pelas gestoras seria a organização dos conteúdos, a serem trabalhados em cada série da escolarização. Para G3, apesar das observações a fazer sobre o currículo nacional

[...] pelo menos eu olho ali e vejo é...no terceiro ano de língua portuguesa, de matemática, eu consigo saber o que é preciso trabalhar, dentro de habilidades específicas, que a gente chama de objetivos de aprendizagem, você consegue traçar esse panorama, então já melhorou um pouco essa questão.

Conforme G4 isso “[...] nos ajuda a priorizar os objetivos de cada etapa de escolarização que norteia o nosso trabalho”. Assim, a ênfase do município seria o “[...] processo de efetivação, formação e reflexão com todos os envolvidos para uma prática educativa satisfatória”. G3 corrobora com esse posicionamento, explicitando que a partir dessa organização dos objetivos de aprendizagem, a secretaria passa a desempenhar o papel de nortear questões como as metodologias e as avaliações no ensino. Evidencia-se perspectivas conceituais semelhantes aos intentos dos documentos da política educacional, essencialmente

o CREP, que evidencia os conteúdos para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental, dispondo que

Decorrentes dos organizadores curriculares de cada componente, os conteúdos chegam à especificidade da aula e facilitam as escolhas metodológicas do professor e os processos contínuos de avaliação. Ao planejar a sua prática docente, o(a) professor(a) precisa ter claro a relação entre o conteúdo e o objetivo da aprendizagem. Nessa relação, a metodologia, a abordagem, as premissas utilizadas pelo professor e as estratégias serão essenciais para a garantia das aprendizagens preceituadas. (CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE, s./d).

Pelo município de atuação de G3 já possuir anteriormente uma listagem de conteúdos, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo objetivos eram delimitados juntamente com os professores, essa questão da organização curricular disposta na BNCC e no CREPE não acarretou diferenças significativas para o trabalho realizado. Entretanto, representou mais desafios, pois muitas vezes os conteúdos não estão dispostos na ordem pensada pelo município. Como destaca G3

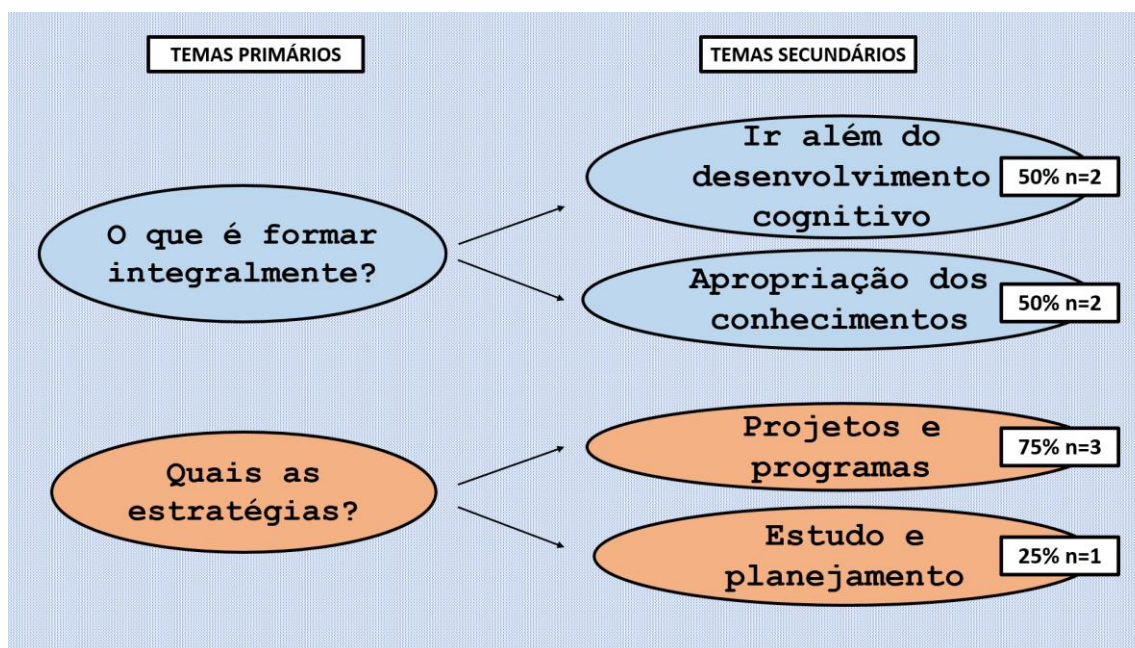
O CREP já tras a divisão por trimestre [...] pra nós já vinha dividido então por exemplo, tinha fração no primeiro trimestre, a nossa estava no terceiro [...] a gente pensa que pra ele chegar a trabalhar fração nós temos que trabalhar outros conteúdos com ele até ele chegar ali naquele nível, e eles já defendem que não, que eu apresento nesse trimestre, no outro eu aprofundo, e não sei se é bem assim...mas a gente tem que se adaptar.

Diante essas prerrogativas das políticas públicas educacionais e seus direcionamentos explícitos quanto o processo de reformulação curricular, como considerar a formação integral na formulação do currículo municipal? As gestoras destacaram suas concepções do que seria pensar em formar integralmente o sujeito e quais os espaços tangíveis para sua efetivação na prática da estruturação curricular.

Das entrevistadas, 50% (n=2) destacam que formar integralmente refere-se a ir além do desenvolvimento cognitivo e 50% (n=2) enfatizam que esse

desenvolvimento é alcançado a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. 75% (n=3) corroboram que as estratégias para se alcançar a formação integral na prática seriam os projetos e programas ofertados. 25% (n=1) destaca que as estratégias devem se voltar para o estudo e planejamento, visando melhorar os métodos de ensino.

Figura 25: Temas primários e secundários que emergem quando se focaliza a formação integral na formulação do currículo municipal



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme G2 “Quando a gente fala em formação integral a gente precisa oferecer muito para além das quatro paredes de uma sala de aula”. Para isso seria imprescindível que o professor tenha essa mesma concepção de formação, do que é trabalhar a criança na sua totalidade e em todos os aspectos (desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e cultural). Assim, quando se fala de desenvolver a criança integralmente entraria a questão do trabalho com questões afetivas e emocionais, de humanização da criança já que “A função da escola não é só o ensinar a ler e escrever, o beabá, é muito mais”.

Das estratégias para se alcançar a formação integral G2 destaca que na conclusão dos projetos político pedagógicos as instituições de ensino possuem a autonomia de propor projetos. *“Esses projetos já são pensados nisso, para trabalhar a criança para além só das questões de cognição”*. Ao encontro dessa lógica, G3 pontua que *“Essa questão da formação integral ela vai perpassar além da dimensão só do conhecimento”*. Nesse sentido, o município tem desenvolvido projetos e programas ligados a prática social do estudante.

Dos programas citados pela gestora encontra-se o tempo de aprender, o projeto a união faz a vida na educação infantil, que focaliza a questão do cooperativismo, realizado em parceria com o Sicredi; a educação empreendedora, parte do programa cidade empreendedora, em parceria com o CEBRAI; a educação financeira, do programa aprender valor do Banco Central junto com o CAED. A gestora, citou programas e campanhas que serão implementadas pela iniciativa do município, como o programa de reciclagem, a campanha sobre o bullying, cyberbullying, educação sexual e trabalho infantil.

Evidencia-se uma fragilidade na propositiva dos encaminhamentos para a efetivação de uma formação integral, evidenciando-a como sinônimo de oferta de tempo integral a partir da abordagem de projetos. Essa questão, pontuada por Silva e Flach (2018), demonstrando uma lógica que, em geral, encontra-se ainda permeada pelo partilhamento das responsabilidades “[...] com instituições que representam o setor privado, carregando os interesses desse setor interesses representam as intenções da classe dominante que colidem diretamente com as da classe trabalhadora”.

Em contrapartida, pensando na formação integral da criança, para G4 o currículo deve ser pensado no sentido de garantir a apropriação dos conhecimentos numa perspectiva inclusiva, de garantir a todos a educação. Para exemplificar, a mesma destacou os planos da secretaria de propor um projeto de reforço aos alunos em virtude da prova do IDEB no final de 2021 e as dificuldades de aprendizado dos estudantes por conta do tempo fora da escola em decorrência da pandemia. *“Eles vão estudar no regular de manhã e de tarde eles vão para o projeto, a gente tá preparando eles para essa provas, até mesmo pensando nesses alunos que vão para o sexto ano, para eles irem já com algum conhecimento”*.

O depoimento da gestora, apesar da preocupação com a apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes, identifica-se uma formação integral pensada na melhoria dos resultados de aprendizagens reconhecidos e mensurados por meio dos Índices de Avaliação da Educação Básica, como o IDEB. Nesses moldes, como destaca Ferla, Batista e Souza (2018), as ações podem se materializar como um complemento escolar, um reforço para elevar os índices institucionais, o que acaba por descaracterizar a educação integral.

A formação integral no município de G1 pode ser entendida como o ensino dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, os quais o aluno tem direito de aprender. Por toda via, na contramão dos discursos anteriores, destaca como estratégia a importância de se pensar o objetivo da aprendizagem, o que o estudante precisa de fato aprender, quando se estrutura o planejamento das aulas.

“A gente tem um conteúdo, nós sabemos, mas só o conteúdo garante isso, não eu preciso ter objetivos [...] quais mediações eu tenho que fazer para que aquele objetivo de fato seja alcançado?”. Para que isso aconteça, a gestora destacou as ações do município no sentido de ênfase nas formações de professores em parceria com instituições universitárias como a Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Pensando na formulação curricular e como ela pode implementar um ensino voltado a formação integral da criança, as gestoras foram questionadas acerca de quais competências e habilidades deveriam ser trabalhadas com foco nessa questão. Destaca-se alguns imperativos conceituais na fala das entrevistadas, conforme demonstra a Figura 25.

Figura 26: Imperativos descritos como sinônimos de habilidades e competências para a formação integral da criança na percepção dos gestores



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio da ferramenta online wordart. Disponível em: <https://wordart.com/create>. Acesso em: 15 jan. 2022.

As análises realizadas, a partir dos condicionantes representados nas falas das gestoras, participantes da pesquisa, evidenciam a frequente ocorrência no que se refere aos conceitos de “habilidades e competências”. Percebeu-se uma configuração de sentido e significado representado pelos imperativos trazidos como: capacidade de aprender a aprender; conhecimento, responsabilidade, pensamento crítico; pensamento científico; autonomia; argumentação; repertório cultural e resolução de problemas.

Ainda que de maneira singular e pouco incidente, imperativos vinculados aos termos habilidades e competências, apareceram nas falas como: capacidade de análise; síntese; memória; concentração; organização do pensamento; funções psicológicas superiores; ler e escrever; interação; aprender com as diferenças; comunicação; cultura digital; projeto de vida; autoconhecimento, autocuidado; empatia; cidadania e garantia da aprendizagem.

Identificou-se nos depoimentos ainda o fato de que os imperativos terminológicos associados aos termos habilidades e competências aproximam-se dos pressupostos encontrados no Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI", organizada por Jacques Delors (1998), que pressupõe

à educação básica o papel de oportunizar a preparação para a vida, a partir dos pilares baseados na premissa do aprender a aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser. Essas premissas ideológicas permeiam as políticas públicas educacionais, influenciando-as, e muitas vezes são reproduzidos no momento da implementação da legislação na educação básica.

Esses saberes são difundidos, visando à formação para as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século. Entretanto, podem ocasionar uma ênfase pragmática submetendo o desenvolvimento humano à ordem do capital. Como expõe Eidt (2010, p.176-177),

Os saberes necessários, engendrados pelas pedagogias do aprender a aprender, são, destarte, aqueles requeridos pelo sistema capitalista para que os membros da classe trabalhadora sejam capazes de atender adequadamente às demandas do processo produtivo, adaptando-se às novas necessidades tecnológicas e às operações a serem desempenhadas no trabalho. Portanto, para essa perspectiva teórica, a educação escolar deveria abandonar o objetivo de formar indivíduos que sabem algo, limitando-se a formar, guiados pelo pragmatismo, indivíduos predispostos a aprender aquilo que possa se mostrar útil em seu processo de adaptação à ordem social, culminando em um quase completo esvaziamento do ensino escolar.

Observou-se que essa tendência pragmática na educação se apresenta traduzida nos documentos da política educacional (BNCC, Referencial Curricular do Paraná, etc.) encontra-se presente nas falas dos profissionais da educação, aqui pesquisados. Apesar da reprodução das temáticas presentes nas políticas educacionais brasileiras, algumas gestoras fizeram ressalvas quanto o desenvolvimento dessas competências e habilidades.

Sobre esse assunto, pode-se destacar G2 ao pontuar que a linha teórica do município, a perspectiva histórico-cultural, distancia-se da perspectiva teórica da BNCC. Isso pode ser compreendido pelo fato da psicologia histórico-cultural partir de uma premissa fundamentalmente oposta à do ideário do aprender a aprender no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem: “se, para as últimas, é o desenvolvimento que engendra a aprendizagem, para a primeira, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento” (EIDT, 2010, p.179).

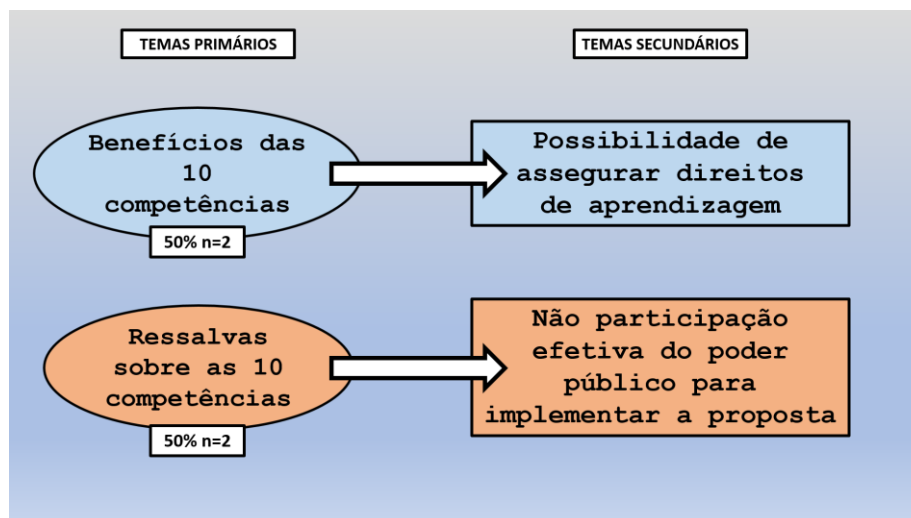
As gestoras G3 e G1 pontuam como crítica a utopia do documento. Para G3 “no cotidiano com as crianças nós não conseguimos chegar a esse patamar [...] então pra mim se a gente chegar no patamar do conhecimento já é lucro”. Para as competências presentes na base serem garantidas G1 destaca que é preciso

[...] garantir o que está aqui neste momento na minha mão ao invés de ficar sonhando com algo que vai lá na vida adulta, eu faço o agora, o que é da minha competência, bom agora é ensinar essa turma a ler e escrever, então faço bem feito [...] penso que a gente chega lá mas nós temos uma trajetória bem longa.

A escola deve conseguir cumprir sua função social relacionada ao ensino dos conhecimentos científicos. Coadunamos com o pensamento de Ramos (2011), de que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Dentro desta prerrogativa, as competências e habilidades são trabalhadas com foco em oferecer esse aprendizado aos estudantes, capaz “[...] de promover um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico dos educandos” (EIDT, 2010, p.182).

Além das competências e habilidades que as gestoras acreditavam ser essenciais para a formação integral, questionou-se acerca de como as mesmas como as 10 competências gerais para a educação básica previstas na BNCC poderiam proporcionar uma qualidade da educação, que alcance uma formação integral da criança. 50% (n=2) das entrevistadas enfatizaram os benefícios das 10 competências e 50% (n=2) pontuaram algumas ressalvas quanto a questão. Os benefícios vinculam-se a possibilidade de assegurar direitos de aprendizagem e as ressalvas se relacionam a não participação efetiva do poder público para implementar a proposta.

Figura 27: Temas primários e secundários que emergem quando se focaliza as 10 competências na percepção dos gestores



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação aos benefícios, vinculados a possibilidade de assegurar direitos de aprendizagem, G4 destaca que as 10 competências “*nos levam a assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito em seus diferentes aspectos*”. Entre as aprendizagens G1 destaca: a comunicação, o pensamento crítico, a argumentação, o conhecimento geral e específico, o projeto de vida, a colaboração com o próximo, ou seja, humanizar.

Quanto as ressalvas, encontra-se questionamentos sobre a não participação efetiva do poder público para implementar a proposta, ficando a encargo dos profissionais da educação dar conta desta demanda, apesar de suas contradições. Para G2 dar conta das 10 competências representa um desafio, sendo preciso mais envolvimento do poder público para dar conta de atender tudo que é proposto, por mais que as secretarias/escolas façam sua parte de buscar o conhecimento.

A gestora G3 destaca a existência de algumas contradições na proposta da BNCC. Ao mesmo tempo em que se tem esse projeto ideal de formação existe uma situação social e política adversa no país, além da descontinuidade das políticas públicas.

vamos pensar em um cenário ideal (risos) se nós tivéssemos as condições ideais essas dez competências elas trariam sim é...um adulto responsável, um adulto que consegue traçar ali seu projeto de vida eu acho que nós teríamos sim uma formação para o capital

humano que é uma coisa em que a gente não investiu em termos de país.

Por fim, as entrevistadas destacaram suas percepções acerca das mudanças educacionais provocadas pelas políticas curriculares, pensando na prática cotidiana de seu trabalho na gestão municipal. Todas as gestoras destacaram que as mudanças curriculares em geral são implementadas pelo docente em seu trabalho em sala de aula.

Como destaca G3 a partir da análise das políticas é preciso adequar o currículo a realidade dos alunos *“alguns conteúdos são complexos para aquela realidade, pro patamar que nós temos dos nossos alunos”*. Pensando nisso, os profissionais da educação juntamente com a gestão precisam lidar com um embate teórico metodológico, pois *“ai eu tenho isso aqui, mas na minha escola então o que a gente tem que fazer”*.

Observou-se na percepção dos participantes da pesquisa, que é indispensável a práxis educativo considerar as mudanças relacionadas às questões metodológicas e curriculares, como salienta G2, entretanto observa-se resistências por parte dos professores, como *“grupos que acredita que tem que ensinar do jeito que aprendeu”*. Destarte, focalizar a formação de professores apresenta-se como uma égide a ser expressa com significância para as mudanças estruturais, uma vez que observa-se nas falas das gestoras que os docentes apresentam um aligeiramento acerca das premissas básicas do sentido e significado do currículo, e de que este é dinâmico, em virtude das necessidades dos estudantes, que atualmente não se vinculam apenas a uma escola conteudista. *“A gente tem que ter equilíbrio, não é uma escola conteudista, mas também não é esvaziar a escola de conteúdo [...] com esse saber sistematizado historicamente pela humanidade tem as questões emocionais, sociais, culturais”*.

Para atender com a qualidade os alunos as mudanças educacionais devem ser implementadas com seriedade e responsabilidade e os professores seriam parte central para que isso se efetive. *“Nós enquanto professores a gente tem que ter muita responsabilidade, muita sabedoria por que a gente tá lidando com vida”* (G4).

As mudanças na prática educativa ocorrem efetivamente não por conta das políticas públicas, mas pelo “*trabalho árduo que o professor realiza na sala de aula que está lá todo dia fazendo o trabalho que precisa ser feito*”, já que

Mudanças nós vemos muitas, muda documento, muda nome das coisas, as vezes a gente brinca olha muda a roupa mas não muda o conteúdo, a essência continua ali, então assim...mudam algumas coisas, vem novas legislações mas elas continuam não sendo cumpridas. [...] políticas públicas o país faz muito, a gente tem muito papel bonito, cada coisa linda escrita, mas nós temos dificuldade em implementar de fato tudo isso (G1).

O fato das mudanças curriculares serem implementadas, pelo docente em seu trabalho em sala de aula, como explicitado pelas gestoras, com pouco ou nenhum auxílio do poder público nesta empreitada, demonstra um movimento de responsabilização do indivíduo pelo sucesso/fracasso das propostas educacionais, retirando a responsabilidade do estado para com a educação. A implementação recae sobre as responsabilização dos docentes, que dentro de suas possibilidades, dos recursos oferecidos e de sua formação inicial/continuada (em alguns casos deficitária), cumprem as determinações estabelecidas pelas políticas públicas educacionais. Como sinaliza Montaño (2002, p.8), nessa lógica não só existe

[...] a retirada parcial do Estado desta função, mas fundamentalmente a passagem de uma responsabilidade do conjunto da sociedade em financiar esta ação estatal para uma auto-responsabilidade dos necessitados pela solução dos seus próprios carecimentos (MONTAÑO, 2002, p.8).

Segundo Mainardes (2006), após a legislação educacional passar pelo contexto de influência (momento em que grupos de interesse disputam para influenciar a definição de suas finalidades), de produção de textos (os textos legais oficiais em si, que representam a política), existem as respostas a esses contextos, que determinam suas consequências reais: o contexto da prática. Este, representa o momento em que “[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53).

Neste momento pós-implementação do documento da BNCC, no qual se identifica ações de interpretação e recriação da política, tanto em nível da gestão

como da prática da sala de aula, evidencia-se pontos importantes quanto a implementação curricular e as transformações que o documento pode sofrer no momento de sua implementação prática.

A prerrogativa de elaboração de uma proposta curricular já vinha se desenvolvendo nos municípios estudados, com a BNCC esse processo apenas se intensificou, sendo necessários estudos para o cumprimento das novas demandas estabelecidas no contexto escolar. Isso acaba não representando grandes contribuições a prática educativa, mas sim mais desafios aos profissionais da educação.

Nesse processo de cumprimento das exigências legais presentes na BNCC, evidencia-se muitas vezes uma reprodução dos imperativos conceituais dessa política na fala das gestoras, ressaltando-se as habilidades e competências explícitas no documento para a formação dos alunos. Como destaca Apple (1989, p. 172), as ideologias são “produzidas por atores concretos e corporificadas em experiências vividas que podem resistir, alterar ou mediar essas mensagens sociais”. Apesar da reprodução ser latente, pode-se esperar resistências a esse discurso, o que se apresenta na fala das gestoras na consideração da proposta enquanto uma utopia educacional, visto a dificuldade de se desenvolver avanços na área educacionais, essencialmente pela falta de apoio do poder público para o alcance dessas metas.

Na fala das gestoras, apesar da reprodução de algumas questões dos documentos ainda se apresenta a concepção de que para se almejar a formação integral dos estudantes é preciso, primeiramente, ofertar aos mesmos as condições para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tarefa que muitas vezes a educação pública não consegue cumprir. Partindo desse posicionamento podemos então vislumbrar uma formação que considere outros aspectos (sociais, culturais, afetivos, dentre outros), para que esta formação integral se desenvolva com criticidade, amparada pelos conhecimentos científicos, desenvolvendo um cidadão autônomo e crítico diante as vicissitudes de sua sociedade e não somente um ser adaptável as demandas que impõe o capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada apresentou como temática a investigação sobre os princípios educativos estabelecidos nas políticas públicas educacionais atuais, em especial a BNCC. Como destaque elegeu-se a ênfase na qualidade da educação e, seu desdobramento, na formação integral do sujeito, para tanto, objetivou-se analisar como os imperativos conceituais das políticas educacionais brasileiras sobre formação integral são traduzidas e colocadas em ação na organização curricular das redes/sistemas municipais de ensino da microrregião de Maringá-PR, em especial os municípios de Maringá-PR, Sarandi-PR, Marialva-PR e Paiçandu-PR.

Buscou-se compreender como ocorreu a tradução da legislação educacional, pelos gestores atuantes nesses espaços, na tentativa de averiguarmos como determinada política pode se configurar na prática educativa, quanto a seus intentos originais. Em relação a qualidade da formação integral dos sujeitos, essa necessidade evidenciou-se de forma latente, uma vez que a partir da efetivação desses princípios se torna possível que os estudantes, possam atuar na sociedade de forma autônoma e crítica.

Frente ao exposto, buscou-se responder ao seguinte questionamento: Será que os imperativos conceituais acerca da formação integral contidos nas políticas educacionais apresentam as mesmas conjunturas interpretativas para os gestores atuantes nas secretarias municipais de educação das cidades pertencentes a microrregião de Maringá?

Para tal, o estudo se ancorou nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo descritiva, utilizando-se da triangulação de fontes, esta que proporciona ao pesquisador maior certeza acerca de suas análises por possibilitar a confluência de diferentes métodos. Utilizou-se como fontes de análise a produção acadêmica acerca da temática (revisão integrativa), os documentos da política educacional internacional, federal e estadual (análise documental); além das falas dos gestores que atuam nas secretarias municipais de educação da microrregião de Maringá (entrevistas semiestruturadas).

Em um primeiro momento da investigação, a partir da produção do conhecimento da área investigada evidenciou-se que a formação integral, em

termos gerais, refere-se a um processo educativo que reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, sendo que sua ênfase está no desenvolvimento da pessoa em seus diferentes aspectos: cognitivo, afetivo, físico, social, cultural.

Das observâncias em relação a formação integral nas políticas públicas educacionais, implementou-se sempre um projeto influenciado por distintos atores da sociedade civil e seus interesses antagônicos de classe, não havendo hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar por formação completa e quais os intentos que busca atingir. Em uma perspectiva crítica, deveria relacionar-se a perspectiva omnilateral e emancipatória de educação, voltada ao pleno desenvolvimento do ser, de sua humanização.

Verificou-se que, a educação integral vem sendo debatida desde a primeira metade do século XX, no intuito de pensar uma formação ampla que atenda a demandas sócio-históricas distintas. Na história da educação, a formação integral teve suas concepções e práticas diversificadas, a partir de distintas matrizes político-ideológica, com visões de homem e sociedade divergentes, que a constituíram e defenderam-na, como a visão conservadora, a socialista e a liberal.

A intensidade do discurso desenvolvido no século passado, referente a preocupação com o desenvolvimento pleno do cidadão, é retomada em diversas políticas e programas a partir dos anos 1990, em um contexto de reestruturação produtiva do capital em âmbito mundial e, conseqüentemente, de reforma educacional. Entretanto, apesar de prescrita na CF (BRASIL, 1988), na LDBEN (BRASIL, 1996), e no ECA (BRASIL, 1990) o direito de todas crianças e jovens a uma educação de qualidade, que promovesse esse desenvolvimento pleno dos educandos, as políticas públicas educacionais nem sempre efetivam de fato essa concepção, ainda estando vinculado a visões político ideológicas.

No Brasil, as determinações quanto a formação integral se constituíram enquanto políticas de governo, ou seja, não permanentes, e orientações não normativas nos currículos da Educação Básica. Outrossim, destacou-se o fato de que vem se fundindo a questão da jornada escolar em tempo integral e proteção integral, por meio de projetos e programas, objetivando a qualidade educacional.

Com as deliberações advindas pós institucionalização da BNCC volta-se o olhar para a formação integral como princípio da educação básica, em uma

perspectiva ideológica voltada para habilidades e competências prescritas nas dez competências gerais, que visam uma educação voltada a preparação ao mercado de trabalho. A partir da compreensão do percurso histórico da temática nas políticas brasileiras, assim como as investigações já desenvolvidas a respeito do fenômeno apreendeu-se esse objeto em sua totalidade.

Sobre as análises empreendidas acerca das políticas educacionais que dispõem sobre qualidade na educação e formação nos últimos 10 anos, observa-se nas bases *Scielo*, *Periódicos da Capes* e *Edubase*, a produção de 11 artigos, a partir da busca pelos descritores e operadores “*Qualidade na educação*” AND “*Formação Integral*”, número ainda incipiente de trabalhos sobre uma temática tão significativa.

Identificou-se uma ênfase na formação integral como sinônimo de educação em tempo integral, sendo esta considerada, pelas políticas públicas da última década, como um dos meios para se atingir a qualidade da educação. Em prol do discurso de qualidade educacional observou-se a defesa de uma formação integral do educando. Entretanto, a concepção de formação de qualidade estabelecida nos documentos elege como prioridade evidente fins utilitaristas para o conhecimento produzido. Formar integralmente acaba simplesmente dizendo respeito a atingir boas médias no IDEB, de modo a preparar o sujeito ao mercado de trabalho, adaptando-o aos desígnios do capital.

Das análises já empreendidas acerca das políticas educacionais pós BNCC (entre 2017-2020), observa-se nas bases *Periódicos da Capes*, *Google Acadêmico*, *Edubase*, *Scielo*, *Scopus* e *PEDro*, a produção de 15 artigos, a partir da busca pelos descritores e operadores: “*Qualidade na Educação*” and “*Formação Integral*” and “*BNCC*”, número também baixo de produções.

Em geral, os estudos demonstraram que a qualidade da educação defendida nos documentos legisladores nem sempre é defensora de uma educação integral para os sujeitos. Prescreve-se novamente uma educação em tempo integral nas políticas educacionais, entretanto, somente a ampliação da jornada escolar não garante uma formação integral do indivíduo. Outros aspectos devem ser levados em consideração para sua efetivação como a infraestrutura das instituições, o financiamento adequado, as boas condições do trabalho docente, além de uma

organização curricular e pedagógica que traduza, no dia a dia da escola a perspectiva omnilateral do ser humano.

Na contramão da garantia por parte do Estado de uma educação integral em tempo integral, enfatiza-se uma qualidade da educação com base em princípios ideológicos neoliberais, como perceptível na Reforma do Ensino Médio e sua tentativa de flexibilização curricular voltada a profissionalização precoce e na padronização da BNCC visando a facilitação da aplicabilidade de avaliações em larga escala.

Os estudos sobre as repercussões desses projetos voltados a educação integral/em tempo integral e sua ênfase na qualidade da educação precisam ser ampliados, carecendo o voltar-se a prática educativa, uma vez evidenciado a precisão da compreensão se há, a consolidação de práticas vinculadas a agenda neoliberal, ou se existe a subversão das normativas de ampliação da jornada escolar para a oferta de atividades inovadoras e emancipatórias.

Tendo como fonte basilar das investigações, a política educacional internacional, federal e estadual, constatou-se os imperativos conceituais defendidos por esses documentos. Sobre as determinações prescritas na Agenda 2030, documento internacional que exerce influência perante a BNCC, percebeu-se uma ênfase em fazer com que o aluno adquira habilidades e competências para serem capazes de responder aos desafios locais e globais, em um mundo globalizado. Ou seja, a educação de qualidade, aquela que forma integralmente as características para o sujeito atuar na presente sociedade capitalista, para se adaptar, evidencia-se como um investimento, visando a perpetuação da organização política vigente.

A qualidade da educação se vincula a concepção de sociedade e ser humano em determinado período histórico. No contexto da globalização do capital, no qual os Estados Nacionais são interdependentes, seguindo as normativas descritas pelos Organismos Internacionais, como a UNESCO, a qualidade da educação diz respeito a obtenção de resultados reconhecíveis e mensuráveis por parte da educação. Vincula-se a um modo de verificar se os investimentos realizados na área educacional estão efetivamente produzindo resultados efetivos.

Das observâncias gerais, constatou-se a busca por uma educação que deva desenvolver o sujeito integralmente, ou seja, nas múltiplas dimensões prescritas

como indispensáveis aos sujeitos se adequarem a esta lógica e não para emancipação do ser humano. Entre os aspectos enfatizados encontrou-se a capacidade de solução de problemas, a atitude investigativa, as competências socioemocionais de relacionamento, resolução de conflito e noção de pertencimento a comunidade local e global, além de competências comportamentais, como o engajamento e comportamento cívico.

Destacaram-se nos achados da pesquisa que as orientações internacionais, embasam as políticas educacionais dos estados nacionais, logo, fundamentam a constituição da BNCC, documento que enfatiza a questão da formação integral, sem explicitar a qual visão social se vincula, logo, a que tipo de formação diz respeito, somente enfatizando sua “missão” de melhoria dos resultados de aprendizagem.

A partir do cotejamento entre a BNCC e as orientações da implementação da educação integral elaborados por organizações da sociedade civil que participaram da construção do documento, constata-se que o documento final possui princípios ideológicos, ligados aos objetivos do milênio para a formação dos jovens, tanto aqueles explicitados pelas orientações dos organismos internacionais, como a UNESCO, além da influência dos próprios agentes que participaram de sua construção, como por exemplo o MBNC e do IAS.

Percebeu-se uma semelhança quanto a educação integral pretendida. A ênfase encontra-se principalmente em dois aspectos: na organização de um ensino focado no projeto de vida do estudante, desenvolvendo sua autonomia para que ele possa desenvolver as competências para a empregabilidade, como flexibilidade, capacidade de solução de problemas, resiliência, de modo que o sujeito possa competir no mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, se o sujeito não vier a alcançar seus objetivos futuramente, seria porque não se esforçou suficiente, já que a educação, teoricamente, ofereceu as competências para se colocar profissionalmente. Logo, não é visada a formação humana integral, a emancipação da classe trabalhadora, mas sim os interesses ideológicos para se manter a sociedade coesa nos princípios do capitalismo.

Desvelar esse discurso se fez necessário, de modo que esta ideia possa ser subvertida nas práticas pedagógicas das redes e instituições de ensino, posto que

na pesquisa realizada, verificou-se a reprodução desses imperativos conceituais das políticas educacionais nas práticas da gestão educacional dos estados e municípios.

Os Planos Municipais de Educação dos municípios da Microrregião de Maringá, documentos anteriores a elaboração da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná, apresentam um enfoque na Educação em tempo Integral e na atenção integral à criança, ficando em segundo plano questões relativas a formação integral emancipatória. Essa prerrogativa se coloca como hegemônica nas políticas educacionais anteriores a BNCC, como observa-se no PNE e no PEE, logo são reproduzidas nesses documentos.

Outrossim, os imperativos conceituais das políticas educacionais municipais trazem indícios acerca da formação integral, na visão ideológica enfatizada na prescrição do currículo a ser implementado nas redes e instituições de ensino, a partir da BNCC e, conseqüentemente, no Referencial Curricular do Paraná. Compreender de forma crítica e contextualizada esse movimento histórico social é indispensável aos atores envolvidos na educação, de modo a (re)interpretar essas prerrogativas de maneira a garantir uma formação que promova a emancipação do sujeito e não somente sua adaptação as demandas do capital.

Não obstante, buscamos compreender como a educação básica no Paraná, nas redes/sistemas municipais de ensino, é influenciada pelas prerrogativas da macropolítica, na visão das gestoras, se a premissa de que é preciso ir “além” da formação, no sentido de adequação as demandas de nosso contexto histórico social, enfatizando-se competências e habilidades, é reproduzida na prática educativa,

Das observâncias e constatações gerais, destacou-se o fato de que 100% das participantes se apresentaram como mulheres, sendo essa uma constatação relevante para as discussões no campo do trabalho docente, predominantemente composto pelo sexo feminino. Todas as entrevistadas já atuaram na docência da educação básica e, atualmente, ocupam cargos referentes ao nível da gestão educacional, possuindo formação inicial em Pedagogia e Formação continuada a nível de especialização.

A partir desse processo formativo das gestoras, engendram-se a compreensão e a tradução da legislação educacional. Buscamos nesse estudo

compreender como ocorre a tradução desses imperativos conceituais, a partir da visão das gestoras entrevistadas, averiguando como determinada política se apresenta na prática educativa, quanto a seus intentos originais.

Na especificidade das questões que tratam acerca das Perspectivas Conceituais das Gestoras, identificou-se a percepção e o entendimento conceitual sobre os termos formação de qualidade na Educação Básica e o conceito de formação integral da criança.

Quanto a qualidade da educação identificou-se que esta volta-se à apropriação dos conhecimentos em uma perspectiva de preparação para a vida, assim percebe-se uma aproximação a uma visão utilitarista sobre a educação, pensando-a como meio de se alcançar algo posteriormente, como evidenciado nas políticas estudadas. Para que haja condições materiais para o trabalho educativo evidenciou-se imprescindível dispor de condições de trabalho pedagógico e docente basilares, tais como: a formação do professor; a participação da família; e principalmente nos recursos disponibilizados nas instituições de ensino.

Sobre a relação entre qualidade da educação e a formação integral, as gestoras destacaram a organização do ensino e como ela pode ser afetada negativamente pelas condições concretas de existência da educação pública. As gestoras pontuaram a formação integral estaria relacionada ao desenvolvimento dos múltiplos aspectos do ser humano, entretanto, apesar desse entendimento, na prática, existe uma complexidade em ofertar essa educação integral, dificultando o alcance do patamar mínimo, que seria os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Após explicitação das concepções trazidas pelos sujeitos participantes sobre formação integral e qualidade da educação, observa-se pontos importantes quanto a interpretação das políticas educacionais e sua implementação e as transformações que podem (ou não) ocorrer quanto aos intentos originais do documento no momento do mesmo se efetivar na prática educativa.

Evidenciou-se que a prerrogativa de elaboração de uma proposta curricular já vinha se desenvolvendo nos municípios estudados, com a BNCC esse processo apenas se intensificou, sendo necessários estudos para o cumprimento das novas demandas estabelecidas no contexto escolar. Isso acaba não representando

grandes contribuições a prática educativa, mas sim mais desafios aos profissionais da educação.

Nesse processo de cumprimento das exigências legais presentes na BNCC, evidencia-se muitas vezes uma reprodução dos imperativos conceituais dessa política na fala das gestoras, sendo ressaltada as habilidades e competências explícitas no documento para a formação dos alunos. Apesar disso, ainda se considera essas questões como uma utopia educacional, visto a dificuldade de se desenvolver avanços na área educacionais, essencialmente pela falta de apoio do poder público para o alcance dessas metas.

Na fala das gestoras, apesar da reprodução de algumas questões dos documentos ainda se apresenta a concepção de que para se almejar a formação integral dos estudantes é preciso, primeiramente, ofertar aos mesmos as condições para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tarefa, muitas vezes, não cumprida pela educação pública. Partindo desse posicionamento podemos então vislumbrar uma formação que considere outros aspectos (sociais, culturais, afetivos, etc.), para que esta formação integral se desenvolva com criticidade, amparada pelos conhecimentos científicos, desenvolvendo um cidadão autônomo e crítico diante as vicissitudes de sua sociedade e não somente um ser adaptável as demandas que impõe o capital.

Formar integralmente o ser humano deve ser pauta principal de uma educação de qualidade, sempre no sentido de formar um sujeito crítico com um pensamento reflexivo e consciente perante sua realidade sócio histórica. Para isso, não basta desenvolver competências e habilidades úteis ao mercado, como prescreve o discurso hegemônico das políticas públicas educacionais, em especial, as presentes no atual currículo. É preciso focar as ações na função primeira da escola, de oferecer o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, que possibilitam um salto qualitativo no desenvolvimento dos educandos. Para essas ações se efetivarem na prática escolar, é fundamental tentativas para desvelar esse discurso, no sentido de luta por condições dignas ao cumprimento do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, que pense na integralidade da formação humana.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Sousa; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação integral e em tempo integral. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 19, n. 1, Jan-Jun, p. 285-309, 2017.
- ALVES, EDGARD LUIZ GUTIERREZ; SOARES, FÁBIO VERAS. Ocupação e escolaridade. Modernização produtiva na Região Metropolitana de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 1, p. 54-63, 1997.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ANTUNES, J. O direito à educação como “ioiô” das políticas que ampliam a obrigatoriedade da educação básica. **Tese** (Doutorado em educação). PPGE, UFSM, Santa Maria, 2018.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto alegre: Artes médicas, 1989.
- ARAÚJO. R. M. L. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, ano 34, p. 219-232, 2018.
- ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 9-14 (Prefácio).
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARRUDA, Marina Patricio; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de; MACHADO, Shana Siqueira Bragaglia. Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da educação infantil. **HOLOS**, v. 7, p. 91-102, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral?. **Educação em Revista**, v. 31, p. 95-119, 2015.
- BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, n. 30, 2008.
- BITTENCOURT, Jane. Educação integral no contexto da bncc. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, 2019.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORGES, M. C.; RIBEIRO, B. de O. L.; RICHTER, L. M. Desafios da educação integral no tempo presente. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.17, n.2, p.131-143, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, dezembro de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 27 jan., 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

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

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 jan., 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasil, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, 16 fev., 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, abril de 2007.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília, 9 out., 2009.

BRASIL. **Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador:** Documento Orientador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 2016.

CEE. **Sistema Municipal de Ensino.** 07 mar. 2018. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Sistema-Municipal-de-E ensino#:~:text=No%20Estado%20do%20Paran%C3%A1%20h%C3%A1,%2C%20Pinhais%2C%20Cascavel%2C%20Palmeira%2C>. Acesso em: 11 abril 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?** Elma Júlia Gonçalves de Carvalho; prefácio Valdemar Sguissardi. Maringá: Eduem, 2020. p. 218 .

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 77-96, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

CIAPPINA, Thamires. **Política e gestão da educação em tempo integral: A participação da fundação Itaú social.** 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em revista**, p. 73-89, 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf. Acesso em: jun. 2019.

CONCEIÇÃO, Maria Sandra; MACHADO, André Gustavo Carvalho. Ensino médio integral no agreste de pernambuco: um diagnóstico à luz da implementação de estratégias. **Revista Eletrônica De Estratégia & Negócios**, v. 11, p. 200-225, 2018.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez, 2. ed., 1999.

CORDEIRO, André Rocha. O ensino religioso no ensino fundamental a partir do “Referencial Curricular do Paraná” (Paraná–2018). **Último Andar**, v. 23, n. 36, 2020.

CROSSETTI, Maria da Graça Oliveira. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor científico que lhe é exigido. **Rev Gaúcha Enferm.** V.33, n.2, p.8-9. Porto Alegre, RS, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 3. ed. 1986.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n.1, 2010. P. 73-78.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

EIDT, Nadia Mara. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de AN Leontiev. **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 157-188, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Geórgia; RUMMERT, Sonia; GONÇALVES, Leonardo (Orgs). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio grande: Ed. Da FURG. p. 83-120.

FARIA, Alessandra Carvalho; PALMEIRA, Cícera Martins; ANGOTTI, Maristela. Educação e desenvolvimento integral da criança na primeira infância: o campo das responsabilidades. **Zero-a-Seis**, v. 15, n. 28, p. 85-90, 2013.

FERLA, Valdiane Cardoso; BATISTA, Eraldo Carlos; DE SOUZA, Marilsa Miranda. Educação integral ou educação de tempo integral? Uma análise do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé de Educação Integral nas Escolas Estaduais de Rolim de Moura-RO. **Diálogo**, n. 37, p. 53-66, 2018.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 229-251, 2015.
FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, p. 635-646, 2008.

FERRETTI, C. J. *A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional*. *Holos*, Natal, v. 4, ano 34, p. 261-271, 2018.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 221-240, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 60 ed., 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha C. da C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. O debate sobre politecnicidade e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da bncc. 2019. 185f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)-Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2019.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, p. 51-67, 2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIDDENS, Antony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4^o ed., 2002.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 28 ed., 2009, p. 79-107.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.

GUARÁ, Isa Maria. F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Edições Loyola, 2008, p. 15-47.

HENRIQUE. A. L. S. O Proeja e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). **Holos**, Natal, v. 3, ano 34, p. 289-302, 2018

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, n. 44, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. **Cidades**. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

IBGE. **Cidades**. Censo Escolar. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

INEP. **IDEB – Resultados e Metas**. 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13_7101e1a36cda79f6c97341757dcc4d04. Acesso em: jun. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral para o século 21: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia**. 2019. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/revista_educacao_Integral.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. Educação integral do homem e a política

educacional brasileira: limites e contradições. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 3, p. 842-860, 2017.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; DA HORA, Dinair Leal. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-18, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 22-43.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 44-87.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA; José Ferreira e TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. N. 26, mai/agos 2004. p. 109-183.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2017.

MACHADO, Gabriella Eldereti et al. Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o Programa Mais Educação em uma escola da cidade de Alegrete. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, n. 5, p. 85-91, 2014.

MACIEL, Antônio Carlos Maciel. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MANIFESTO. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, 2006.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria Marconi. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 5. ed. 2002.

MARINGÁ. **Plano Municipal de Educação de Maringá** – Lei n. 10.024/2015. 2015.

MARIALVA. **Plano Municipal de Educação de Marialva** – Lei n. 2005/2015. 2015.

MARTINS, Adriana dos Reis. **Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO: uma percepção institucional e dos professores**. 2019. 176f. Tese (Doutorado Dinter em Artes)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes e Universidade Federal do Tocantins, Palmas/TO, 2019.

MASCARO, Alysson L. **Estado e forma política**. São Paulo, Boitempo, 2013. p. 112-128.

MASSUIA, Rafael da Rocha. Anotações sobre teoria e prática em Marx e Engels: momentos decisivos (1843-1848). **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 25-35, Jan./Jun., 2013.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia Ideologia e Ciência Social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Ensaio, 1993.

MIESSE, Maria Carolina; MOREIRA, Jani Alves da Silva; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Políticas educacionais e a retomada da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) no contexto atual. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1992.

MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, p. e35788-e35788, 2019.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONLEVARDE, J. C. de. Planos municipais de educação: orientações para sua elaboração e consolidação. In: PARENTE, C. da M. D.;

PARENTE, J. M. **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 87-97.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, n. 8, p. 53-64, 2002.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. As recomendações dos organismos internacionais para as políticas de financiamento da educação básica no Brasil. In: MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica: os casos Brasil e Portugal**. Maringá: EDUEM, 2015, p. 203-245.

MORESCHO, S. M. Z.; DELIZOICOV, N. C. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 331-347, maio/ago. 2019.

MORESCHO, S. M. Z.; DELIZOICOV, N. C. A formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó, SC. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 345-376, dez. 2018.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita, Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM/CONSED. **Caminhos para a Educação Integral**: Princípios e orientações para a implementação da educação integral. 2019. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. s/d. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 20jan. 2021.

NETO, D. R. S. L. Os desafios da prática educativa do professor de geografia no desenvolvimento do raciocínio geográfico. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v.2, n.3, p. 19-39, 2019.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional**: a questão política. 2. ed. São Paulo, 2000.

NOSELLA, Paolo; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futura à suspensão do presente**. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 60 ed., 2019, p. 11-14.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; Oliveira, Dalila Andrade (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.237-252.

OPAN/OMS. **Folha informativa** – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID19&Itemid=875 . Acesso em: 03 ago. 2020.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná—1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 144-158, 2013.

PAIÇANDU. **Plano Municipal de Educação de Paiçandu** – Lei n. 2452/2015. 2015.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, 2014. Acesso em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: jun. 2020.

PARANÁ. **IPARDES**. Relação dos municípios do estado, ano de criação e respectivas mesorregiões e microrregiões geográficas e regiões geográficas. PARANÁ, s. d. Acesso em: 08 de set. 2021. Disponível em: http://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/Rela%C3%A7%C3%A3o%20dos%20munic%C3%ADpios%20paranaenses%20em%20ordem%20alfab%C3%A9tica.pdf

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & realidade**, v. 43, p. 415-434, 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 439-454, jun./ago., 2017.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 463-486, 2014.

PEREIRA, P. A. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel Caetano; LIMA, Paula. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PERONI, Vera; LIMA, Paula. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. p. 1-20.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, p. 24-41, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1713/1562>. Acesso em: jun. 2020.

PIRES, Valdemir A. Economia da educação e política educacional: elos fortes, consistência fraca. 2003. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.

RAMOS. Marise Nogueira. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **Holos**, Natal, v. 2, ano 34, p. 448-459, 2018.

RAMOS. Marise Nogueira. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. ARAUJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores associados, 2011, p. 45-66.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs.).

Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humana. Maringá: Eduem, 2011. p. 101-120.

SANTOS, C. C. de F.; PEREIRA, R. da S.; MELLO, M. B. de M. Educação gerencial nas políticas públicas de educação em tempo integral do governo Lula/Dilma ao governo Temer. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p.109-125, set.2019.

SANTOS, Karine da Silva et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 655-664, 2020.

SARANDI. **Plano Municipal de Educação de Sarandi** – Lei n. 2148/2015. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 4 ed., 2013.

SCHWARTZ, Luziane Beyruth; REZENDE, Flavia. A qualidade do ensino de ciências na voz de professores da educação profissional técnica de nível médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 15, p. 73-95, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; FLACH, Simone de Fátima. AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 59, p. 505-528, 2018.

SILVA, Karllini Martins da. *O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?* 2019. 223f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho FCT/UNESP, Presidente Prudente/SP, 2019.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. A educação integral no ensino médio brasileiro – proteção integral ou formação humana ? **Cadernos GPOSSHE On-line**, v.1, n.1, p. 226-249, 2018a.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil. 2018. 150f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2018b.

SILVA, Rogério Luiz Nery; SCHNEIDER, Cleber José Tizziani. Análise estrutural e funcional voltada à participação quanto à reforma da educação pela nova lei do Ensino Médio. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Maranhão, v.3, n.2, p. 88-108, jul/dez.2017.

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.26, n.3, p.777-794, set./dez. 2019.

SIMÕES, Jandyra Leite. **Supervisão educacional**. Salvador: Arco-Íris, 1975.

SIRINO, Marcio Bernardino; FERREIRA, Arthur Vianna; MOTA, Patricia Flávia. Escola plural e avaliação singular: apontamentos sobre a perspectiva de avaliação inserida no Programa Novo Mais Educação. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n.26, p. 154-172, set./dez. 2017.

SOUSA, Mauricio de. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 604-614, jun./ago., 2017.

SOUSA, Mauricio de; SORDI, Mara Regina Lemes de. Qualidade social da educação? Breve análise do Programa Mais Educação São Paulo. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 6, p. 416 – 436, set/dez., 2017.

SOUZA, Aline Sirlene de; MONTEIRO, Magali de Fátima; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Educação Ambiental à Luz do Referencial Curricular do Paraná: Limites e Ausências. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 41, p.177-196 set./dez. 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: O que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SCHMITZ, Heike; SILVA, Aila Santana de Amorim; SANTANA JUNIOR, Valdson José de. Planejamento municipal da educação integral em tempo integral com vista ao Plano Nacional de Educação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 2, p. 91-104, 2016.

STANKEVECZ, Pricila Fatima.; CASTILLO, Noela Invernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo? **Horizontes**, Itatiba, São Paulo, v.36, n.1, p.31-48, jan./abr. 2018.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff; CORSETTI, Berenice. Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de publicações da UNESCO (1966-2008). **HOLOS**, v. 1, p. 1-18, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+--+Num+73/85f65e2b-02f1-4e8e-a7e3-aeb72af57d06?version=1.0>. Acesso em: jun. 2020.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; VIEIRA, Paulo Henrique. Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humana**. Maringá: Eduem, 2011. p. 21-40.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, v. 8, n. 9, p. 09-21, 2006.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papirus, 1994.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de aprendizagem**. 1990

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação - rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. 2016.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem**. 2015.

UNESCO. **Educação para Todos: O compromisso de Dakar**. 2000.

UNESCO. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. DELORS, Jacques (Org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VALDES, H. **Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano: o caso de Cuba**. In: Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago, Chile, 2018, p. 67-90.

VARANDA, Sarai Schmidt; BENITES, Larissa Cerignoni; DE SOUZA NETO, Samuel. O processo de validação de instrumentos em uma pesquisa qualitativa em Educação Física. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. **Anais... I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

VIEIRA, Sofia L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista da ANPAE**, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WIEBUSCH, E. M. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. **Anais... IX Anped Sul**, 2012.

ZABALA, Antoni. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZANATTA, S. C. et al. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. **e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1711-1738 out./dez, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - MATRIZ ANALÍTICA – ENTREVISTA

TÍTULO: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: DOS IMPERATIVOS CONCEITUAIS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS À PERSPECTIVA DOS GESTORAS MUNICIPAIS

Objetivo Geral: Analisar como os imperativos conceituais das políticas educacionais brasileiras sobre formação integral são traduzidas e implementadas na organização curricular das redes/sistemas municipais de ensino da microrregião de Maringá.

Participantes: Gestoras Municipais que atuam nas secretarias municipais de educação de Maringá, Sarandi, Paiçandu, Marialva e Mandaguari.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES	PONTOS A SEREM CONTEMPLADOS <u>GESTORAS</u>
Compreender como os imperativos conceituais sobre formação integral presentes nas políticas educacionais influenciam na	Perfil das gestoras	1- Qual a sua formação acadêmica? Na sua graduação você cursou algum componente curricular voltado para gestão escolar? Você realizou ou tem realizado cursos específicos na área da gestão? 2- Qual a sua formação acadêmica? Na sua graduação você cursou algum componente curricular voltado para gestão escolar? Você realizou ou tem realizado cursos específicos na área da gestão? 3- Há quanto tempo atua na gestão administrativa escolar? 4- Você já exerceu algum outro cargo relacionado a gestão? (em caso positivo, qual? Em caso negativo perguntar se exerceu em algum momento da carreira alguma atividade de docência com a educação básica).

<p>organização das redes municipais de ensino da micro região de Maringá, a partir da perspectiva das gestoras municipais das cidades investigadas.</p>	<p>Perspectivas conceituais das gestoras</p>	<p>5- O que você entende por uma formação de qualidade na e para a Educação Básica? 6- Para você qual o conceito de formação integral da criança? 7- Como você percebe a relação entre a qualidade da educação e a formação integral da criança?</p>
	<p>Interpretação das políticas educacionais</p>	<p>8- Como vem ocorrendo a implementação da BNCC na Educação Básica do seu município? 9- Na sua opinião quais as contribuições da BNCC para a (re)elaboração curricular? (Quais as barreiras encontradas? Como o município tem enfrentado esse momento?) 10-Considerando a formação integral da criança, proposta na BNCC, como o município tem estruturado seu currículo? 11-Na sua opinião quais habilidades e competências devem ser trabalhadas com foco na formação integral da criança? 12-Na sua opinião como gestor como as “dez competências gerais para a educação básica” propostas pela BNCC podem propiciar a qualidade da educação e a formação integral da criança? 13-Como gestor, como você avalia as mudanças educacionais provocadas pelas políticas curriculares nacionais na prática cotidiana da gestão?</p>

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada “Qualidade da educação e a formação integral: dos imperativos conceituais das políticas educativas à perspectiva dos gestores municipais”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Vânia de Fátima Matias de Souza, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo é investigar como os imperativos conceituais das políticas educacionais brasileiras sobre formação integral são traduzidas e implementadas na organização curricular das redes/sistemas municipais de ensino. Para isso, a sua participação é muito importante, e se daria por meio de uma entrevista semiestruturada que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a sua própria linha de pensamento. A entrevista semiestruturada dar-se-á após aceite e será realizada via *Google Meet*. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, e após a análise das respostas os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Maria Carolina Miesse

Telefone/e-mail: (44) 98811-7743 ou mariamiesse@hotmail.com

Orientadora: Vânia de Fátima Matias de Souza

Telefone/e-mail: (44) 99127-7040 ou vformatias@gmail.com

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Vânia de Fátima Matias de Souza.

_____ Data:

Assinatura

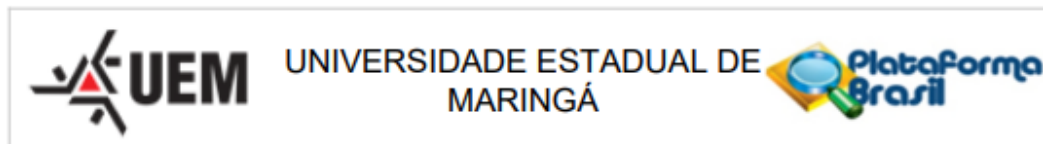
Eu, Maria Carolina Miesse, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data: 19/05/2021

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da Educação à Educação Física: políticas, perspectivas e ações formativas na atualidade.

Pesquisador: Vânia de Fátima Matias de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38021620.5.0000.0104

Instituição Proponente: CCS - Centro de Ciências da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.501.175

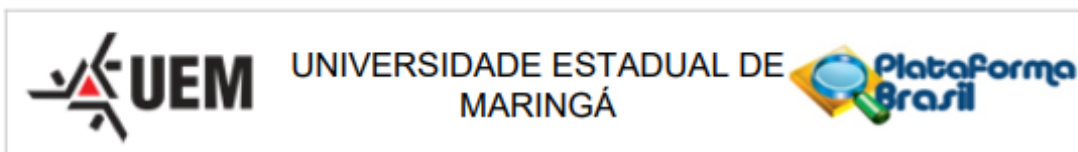
Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o campo das políticas educacionais e suas relações com a formação inicial e continuada de professores e profissionais da área de Educação Física e Pedagogia, refletindo acerca da constituição da identidade profissional e suas implicações no contexto interventivo. **Objetivo Secundário:** Fomentar o debate sobre a formação profissional no contexto da educação básica, da Educação Física escolar e em contextos não formais de ensino; Investigar as percepções e ações pedagógicas dos acadêmicos do curso de Educação Física na prática cotidiana dos estágios curriculares; Verificar o entendimento dos professores e acadêmicos do curso de Educação Física acerca da relação estabelecida entre a formação inicial e a ação profissional; Identificar as potencialidades e fragilidades do cotidiano escolar na perspectiva dos alunos, professores e gestores da educação básica; Estudar os aspectos relacionados da identidade profissional; Discutir a realidade da formação docente, a partir de aproximações e distanciamentos dos aspectos legislativos da educação básica e do ensino superior; Promover debates e situações que possibilitem a ampliação do entendimento de Educação Física escolar tratada na educação básica.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.501.175

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para atingir os objetivos propostos, inicialmente os responsáveis pela realização do estudo entraram em contato com o Departamento/Colegiado de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-), o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, Paranavaí, Toledo e Jacarezinho solicitando a autorização para realização da investigação nas escolas estaduais das cidades de Maringá, Paranavaí, Marechal Cândido Rondon e Jacarezinho. Como instrumento de coleta de dados serão utilizados: Questionário inicial para conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes do estudo. Para fomentar as discussões acerca da formação profissional no contexto da Educação Física serão realizados encontros (palestras e eventos de extensão) e estes serão avaliados pelos participantes. Os diários da vida e diários de classe. Para verificar o entendimento dos acadêmicos do curso de Educação Física acerca da importância da realização dos estágios curriculares para a formação inicial os mesmos responderão um questionário semiestruturados que nortearão os relatórios finais de estágio. Para identificar as potencialidades e fragilidades do cotidiano escolar os professores participarão de uma entrevista semiestruturada. Para os aspectos relacionados à satisfação das necessidades psicológicas básicas será utilizada a escala BPNES. Para o Transtorno da Coordenação do Desenvolvimento o DCDQ, validado para língua portuguesa por Prado (2007). Para identificar o desempenho motor a Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças validada por Valentini, Ramalho e Oliveira (2014). Para avaliar o clima de aprendizagem, será utilizado o Questionário de Clima de Aprendizagem (LCQ) validado para o contexto brasileiro por Costa et al. (2016). Para classificação do nível socioeconômico da família das crianças será utilizado o – ABEP (2015). Para avaliar a qualidade e quantidade de oportunidades, materiais didáticos, apoio social, emocional e cognitivo disponíveis para a criança em seu ambiente domiciliar na segunda infância (seis a 10 anos de idade) será utilizado o Inventário HOME-SI, validado para o ambiente brasileiro (ROCHA, 2019). Para avaliar o ambiente escolar será utilizado a Escala de Avaliação do Ambiente Escolar, adaptado de Roberts, W. (1995) e de Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Para verificar o nível de percepção de competência das crianças, a Escala de Percepção de Competência de Harter (1985), adaptada e validada por Valentini et al. (2010). Para a proficiência motora das crianças será utilizado BOT-2 (BRUININKS; BRUININKS, 2005). Para a constituição da identidade

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.501.175

docente/profissional os questionários "Escala de Identidade Profissional de Professores de Educação Física" (MOREIRA; FERREIRA; Ferreira, 2014) e "Escala de Avaliação da Constituição da Identidade do Bacharel em Educação Física (EAECF) (ANVERSA et al., 2020). Na primeira versão submetida a este Comitê, segundo a pesquisadora as informações obtidas serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a garantir a privacidade dos participantes, mas não informa qual o destino dos registros (formulários, gravações) após o término do estudo. no documento de resposta à pendência e nos documentos anexados ao protocolo, esta informação foi acrescentada nos campos pertinentes apontados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. Apresenta autorizações das Instituições de Ensino Superior devidamente assinadas e demais autorizações, inseridas no projeto e documentação anexada. No entanto, ressaltam que os núcleos regional e municipal de educação das cidades de Maringá e Jacarezinho foram retiradas da pesquisa, devido ao núcleo relatar não ser possível a assinatura do documento no momento, devido ao ano eleitoral. Descreve gastos no valor de R\$ 450,00 sob a responsabilidade da pesquisadora. Cronograma de execução prevê a coleta dos dados a partir de 05/2021 e o término do projeto em 10/2024. Apresenta TCLE para professores, acadêmicos e os responsáveis pelos alunos da rede básica, tendo sido incluído o TALE para os menores. Os TCLEs foram reformulados incluindo as informações mais detalhadas dos procedimentos da pesquisa, riscos e possíveis desconfortos que possam ocorrer, bem como os benefícios esperados dessa participação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1624331.pdf	27/11/2020 11:20:39		Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.501.175

Outros	Resposta.pdf	27/11/2020 11:19:56	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Questionario_Professores_Educacao_Basica.pdf	20/11/2020 23:54:26	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Questionario_Alunos_Educacao_Basica.pdf	20/11/2020 23:52:44	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Questionario_Clima_de_Aprendizagem.pdf	20/11/2020 23:50:32	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Escala_BPNES.pdf	20/11/2020 23:50:13	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	ABEP.pdf	20/11/2020 23:49:53	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	SCORE_SHEET.pdf	20/11/2020 23:48:42	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	HOME.pdf	20/11/2020 23:48:28	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Escala_Identidade_Profissional.pdf	20/11/2020 23:46:57	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Escala_EIPPEF.pdf	20/11/2020 23:46:42	Patric Paludett Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel_do_aluno.pdf	20/11/2020 23:44:25	Patric Paludett Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Academico.pdf	20/11/2020 23:44:04	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_escolas_Paranavai.pdf	20/11/2020 23:42:00	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_NRE_Paranavai.pdf	20/11/2020 23:41:42	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola3_Marechal.pdf	20/11/2020 23:40:35	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola2_Marechal.pdf	20/11/2020 23:40:21	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola1_Marechal.pdf	20/11/2020 23:40:06	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_SEED_Marechal.pdf	20/11/2020 23:39:26	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_UNESPAR.pdf	20/11/2020 23:34:38	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_UENP.pdf	20/11/2020 23:34:14	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_UNIOESTE.pdf	20/11/2020 23:33:56	Patric Paludett Flores	Aceito
Outros	Autorizacao_UEM.pdf	20/11/2020	Patric Paludett	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.501.175

Outros	Autorizacao_UEM.pdf	23:30:11	Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor.pdf	20/11/2020 18:07:48	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	TALE.pdf	20/11/2020 18:04:11	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_geefe_2020.pdf	20/11/2020 18:03:12	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Roteiroparaentrevistacomosprofessores.pdf	05/09/2020 10:38:24	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Questionarioacademicosdadisciplinadeestagiosupervisionado.pdf	05/09/2020 10:38:11	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Questionarioapontamentossobreoevento.pdf	05/09/2020 10:37:58	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Diariosdeclasse.pdf	05/09/2020 10:36:31	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	Diariosdavidapdf	05/09/2020 10:36:10	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	identificacaoparticipante.pdf	05/09/2020 10:35:56	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Folha de Rosto	PLATAFORMA.pdf	05/09/2020 08:25:26	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 18 de Janeiro de 2021

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br