

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LAIS REGINA JAEGER**

**A EDUCAÇÃO DE/EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS NUM MUNICÍPIO DO EXTREMO OESTE DE SC**

**FREDERICO WESTPHALEN, RS**

**2017**

**LAIS REGINA JAEGER**

**A EDUCAÇÃO DE/EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS NUM MUNICÍPIO DO EXTREMO OESTE DE SC**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - RS.**

**Orientador: Prof. Dr. Cênio Back Weyh**

**FREDERICO WESTPHALEN, RS**

**2017**

**LAIS REGINA JAEGER**

**A EDUCAÇÃO DE/EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS NUM MUNICÍPIO DO EXTREMO OESTE DE SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de  
Pós-Graduação em Educação, Departamento de  
Ciências Humanas da Universidade Regional  
Integrada do Alto Uruguai e das Missões –  
Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Cênio Back Weyh (Orientador)  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

---

Prof. Dra. Neusa Maria John Scheid  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

---

Prof. Dra. Hedi Maria Luft  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI

## **AGRADECIMENTO/DEDICATÓRIA**

Existem pessoas em nossa vida que nos deixam felizes pelo simples fato de terem cruzado nosso caminho. Este trabalho só foi possível graças à participação e ao envolvimento por parte de muitas dessas pessoas. Assim, agradeço e dedico este trabalho:

À minha família, pelo incentivo e apoio, pelas palavras de conforto para prosseguir, sem nunca pensar em desistir, donos de um amor incondicional. Pai Valdir, mãe Celist, irmão Diego e cunhada Carlise. Amo vocês!

Ao meu marido, Adriano, de quem aprendi a ter coragem e persistência para atingir os objetivos almejados, por compartilharmos sonhos e construirmos realidades. Devo isso a você! Amor Eterno!!!

Ao professor e orientador Cênio Back Weyh, pela dedicação nas orientações, pela paciência, disponibilidade, confiança, tolerância e carinho que sempre demonstrou. Obrigada por me conduzir a ser “mais”. Valeu!

A Deus, por ter permitido e iluminado mais uma etapa de minha vida. Amém!

Enfim, cada pessoa em nossa vida é única, sempre deixa um pouco de si e leva um pouco de nós. Há os que levam muito, mas não há os que não deixaram nada.

*Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.*

(Anísio Teixeira)

## RESUMO

A dissertação é resultado de investigação realizada na linha de pesquisa de Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, tendo por objetivo compreender os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral e da Escola em Tempo Integral, no âmbito das Políticas Públicas Educacionais, considerando como foco de análise uma escola pública estadual de Itapiranga/SC. Metodologicamente, trata-se de pesquisa documental, bibliográfica e exploratória, com consulta e análise de documentos legais da escola. O interesse pelo tema se deu por ainda ser considerado um assunto pouco discutido no campo da Educação enquanto Política Pública, contudo, amplamente discutido através do olhar da Educação e qualidade do processo educacional. Como campo de estudo, a temática Educação de/em Tempo Integral e suas Políticas Públicas não é uma nova abordagem, porém, é inovadora. Entende-se que, nesta perspectiva, poucos foram os trabalhos produzidos nos últimos anos, o que nos permite aprofundar mais este tema. A investigação buscou, ainda, aprofundar conceitos e responder questões referentes ao modelo de ensino, suas políticas e contribuição desta modalidade para a formação do sujeito. A análise documental da escola atesta que a instituição pesquisada pode ser considerada de/em Tempo Integral e faz parte de uma política pública educacional. Sim, em Tempo Integral, pois cumpre o que preconiza o tempo diário de uma escola desta modalidade, que são de oito horas diárias, e de Tempo Integral, pois oferece aos seus alunos o que consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Desenvolve aulas regulares bem como aulas diversificadas, voltadas ao desenvolvimento de múltiplas potencialidades. Investir em uma educação voltada para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, do pensamento lógico ao analítico e também em habilidades artísticas, expressivas e criativas, faz parte do fazer político-pedagógico da escola analisada. A educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral é uma tendência universal, todavia um enorme desafio para a sociedade brasileira, que requer uma atenção especial e compromisso com a educação pública de qualidade, que já integra os discursos políticos, no entanto, presente apenas em algumas poucas escolas.

**Palavras-chave:** Escola de tempo integral. Educação integral. Política pública educacional. Formação do sujeito.

## ABSTRACT

The dissertation is the result of a research made in the Public Policies research line, Stricto Sensu Postgraduate Program in Education, at Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen, in order to understand the limits and possibilities of the School of Integral Time and the School in Integral Time, in the scope of Public Educational Policies, considering as focus of analysis a state public school of Itapiranga / SC. Methodologically, this is a documentary, bibliographic and exploratory research, with consultation and analysis of legal documents of the school. The interest for the theme was still considered a little discussed subject in the field of Education as Public Policy, however, widely discussed through the look of Education and quality of the educational process. As a field of study, the theme of Integral Education and its Public Policies is not a new approach, but it is innovative. It is understood that, in this perspective, few were the works produced in recent years, which allows us to delve deeper into this theme. The research also sought to deepen concepts and answer questions regarding the teaching model, its policies and the contribution of this modality to the formation of the subject. The documentary analysis of the school testifies that the institution researched can be considered from / in Full Time and is part of an educational public policy. Yes, at Integral Time it fulfills what the daily time of a school of this modality, which is eight hours a day, and of Integral Time, offers its students what is stated in its Political Educational Project (PPP). It develops regular classes as well as diversified classes, aimed at the development of multiple potentialities. Investing in an education focused on the development of student potentialities, from logical to analytical thinking, as well as on artistic, expressive and creative abilities, is part of the political-pedagogical doing of the analyzed school. Integral education and the development of a full-time school is a universal trend, nevertheless a huge challenge for Brazilian society, which requires special attention and commitment to quality public education, which already integrates political discourses, however, present only in a few schools.

**Keywords:** Full-time school. Comprehensive education. Educational public policy. Formation of the subject

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

<b>Gráfico 01 – Evolução do número de matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental – Brasil 2010-2013.....</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 01 – A ampliação do tempo escolar nos objetivos e metas do PNE/2001 .....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 2 – Dados estatísticos escolares dos últimos 6 anos da EEF Porto Novo.....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 3 – IDEB’s observados em 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015 e metas projetadas para a escola na Prova Brasil .....</b>	<b>60</b>

## LISTA DE SIGLAS

AIT	Associação Internacional de Trabalhadores
APP	Associação de pais e professores
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Pedagógica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança e ao Adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DM	Dissertação de Mestrado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEF	Educação de Ensino Fundamental
EI	Educação Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FW	Frederico Westphalen
GERED	Gerência de Educação
IBITC	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JBS	José Batista Sobrinho
LDB	Lei de diretrizes e bases
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEdu	Programa de Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico

PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SC	Santa Catarina
SECADE	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TD	Tese de Doutorado
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 TRAJETÓRIA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA .....</b>	<b>18</b>
<b>3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS (POLÍTICO-SOCIAIS E FILOSÓFICOS) DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Aportes teóricos sobre Educação Integral .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Conceitos e caminhos da educação integral no Brasil.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3 A Educação Integral na atualidade.....</b>	<b>40</b>
<b>4 ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS .....</b>	<b>45</b>
<b>5 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E PROJETOS/AÇÕES DESENVOLVIDOS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EEF PORTO NOVO .....</b>	<b>59</b>
<b>6 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO .....</b>	<b>68</b>
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa de Políticas Públicas, do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, e busca compreender os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral e da Escola em Tempo Integral, no âmbito das Políticas Públicas Educacionais, da Cidade de Itapiranga/SC. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Segundo Gil (1999), uma pesquisa é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, possuindo a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos vindouros. As pesquisas exploratórias objetivam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

O interesse pelo tema se justifica, pois o assunto pode ser considerado pouco discutido no campo da educação enquanto Política Pública, contudo, amplamente discutido através do olhar da educação e qualidade do processo educacional. Como campo de estudo, a temática Escola em/de Tempo Integral e suas Políticas Públicas não é uma nova abordagem; inovadora, porém, pelas reflexões teóricas identificadas nos trabalhos. Desse modo, entendemos que, nesta perspectiva, poucos foram os trabalhos produzidos nos últimos anos, o que nos permite aprofundar mais este tema.

A estrutura do texto é apresentada no formato de cinco capítulos, contendo conteúdos que trabalham questões pertinentes ao tema. No primeiro capítulo, após a introdução, serão apresentados elementos de natureza histórica, necessários para o embasamento do trabalho proposto, dando-lhes, assim, uma melhor compreensão dos capítulos subsequentes. No contexto da literatura, que discute a educação e sua construção ao longo da história da humanidade, observamos que o tema Educação Integral possui uma amplitude histórica que precisa ser resgatada, sob pena de se apreender, de forma bastante abrangente, a implicação que esta educação tem sobre o sujeito e a sociedade na qual ele está inserido. O segundo capítulo destaca os fundamentos teóricos conceituais da modalidade de Educação Integral e Escolas de Tempo Integral, distinguindo a relação existente através das concepções de ambas as modalidades. No terceiro capítulo apresentamos a Escola em Tempo Integral no contexto das Políticas Públicas brasileiras. A concepção e a proposta de Educação Integral tornou-se uma tendência crescente nas políticas públicas atuais e, para isso, relacionaremos as concepções

sobre Escola em Tempo Integral com os escritos dos documentos legais (LDB; Políticas Públicas Educacionais do MEC) que fundamentam esta modalidade de educação. O quarto capítulo aborda dos projetos e ações que a escola em questão está desenvolvendo com os seus alunos, bem como o objetivo pelo qual se entende ser pertinente a prática da atividade na escola. O quinto e último capítulo foca na relação que a Escola em Tempo Integral tem sobre a formação do sujeito, uma vez que tais aspectos estão relacionados não somente com a viabilidade econômica e administrativa da escola quanto ao tipo de organização pedagógica das horas adicionais, o que resulta na ordem psicológica de tais crianças, que passam um tempo maior na escola e menor com seus familiares (CUNHA, 2008).

Muito se tem discutido e escrito sobre a Educação Integral, contudo, consideramos este trabalho um desafio, pois diz respeito a quebra de paradigmas atualmente inseridos nos debates acerca do tema Escolas de/em Tempo Integral, sendo o principal deles a Escola em Tempo Integral como local em que os pais deixam seus filhos para exercerem suas profissões. A atual situação da educação brasileira nos mostra que há muitas tentativas para sanar os problemas de cunho social envolvendo a educação, contudo, observam-se brechas nas leis e, principalmente, nas políticas públicas voltadas a este cenário, muitas vezes, sendo vistas como um caso de descontinuidade das políticas públicas de educação.

A educação é vista como o alicerce fundamental na construção de sujeitos autônomos e cidadãos, considerada como um dos âmbitos do conhecimento, da atividade científica e da atuação profissional, que contribui na/para elaboração de uma teoria educativa. Diante disto, poderíamos dizer que a Escola de Tempo Integral, e as políticas públicas que as regem, precisam ser repensadas, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, respeitando-se todas as suas vivências e aprendizagens. A Escola em Tempo Integral deve ser vista como um indutor para a melhor formação do sujeito.

Entendemos que a Escola de Tempo Integral concebe o sujeito não apenas na sua dimensão cognitiva, mas na compreensão de um sujeito que tem corpo, afetos e está inserido num contexto de relações que pode e deve dar maiores possibilidades de ensino aprendizagem, valorizando as particularidades de cada pessoa, permitindo-lhes um tempo mais qualitativo, em que considera o “sujeito em sua condição multidimensional”.

A ênfase deste trabalho recai sobre questões ligadas ao contexto das políticas públicas educacionais da educação de/em tempo integral, e buscaremos, através de uma análise documental, verificar se pode ser atribuída alguma relação entre as políticas educacionais deste regime com a formação do sujeito, num olhar de contribuição para estes alunos, pais e sociedade.

No Brasil, essa realidade e a importância deste tema ainda não estão materializadas tanto quanto deveriam, mesmo que a educação seja considerada a principal estratégia para conseguirmos um país melhor. Para evidenciar esta questão, utilizando a base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBITC), foram pesquisadas teses e dissertações produzidas entre os anos de 2006 e 2016 sobre a temática, situada em diversas áreas do conhecimento. A pesquisa teve como buscadores as palavras-chave: educação integral, escola em tempo integral, formação do sujeito na educação integral e políticas públicas na educação integral.

O descritor educação integral totalizou 3.929 trabalhos, representando 72% do total de produções; políticas públicas na educação integral 638, correspondendo a 12%; escola em tempo integral fez 450 produções, com 8%; enquanto para o descritor formação do sujeito na educação integral encontrou-se 467 produções, equivalendo a 8% das produções. A palavra-chave mais encontrada foi educação integral, com um total de 3.929 trabalhos distribuídos entre DM (Dissertação de Mestrado) e TD (Tese de Doutorado).

Destacamos que a categoria Educação Integral é, inegavelmente, mais estudada. Políticas públicas na educação integral também tem sido tema de uma série de pesquisas, todavia de forma inferior a descrita anteriormente. O número de produções relacionadas às categorias formação do sujeito na escola integral e educação integral se equivalem quanticamente, revelando que são temas pouco ou menos estudados no período histórico delimitado para esta pesquisa.

Após a leitura dos resumos, selecionamos oito trabalhos que entendemos serem relevantes e de possível valia para o desenvolvimento do trabalho. Desta forma, teremos 6 DM e 2 TD.

Identificamos, igualmente, que existem muitos trabalhos relacionados ao tema geral Educação Integral, no entanto ainda há campo a ser estudado/pesquisado sobre: Escola em Tempo Integral, Formação de professores em Tempo Integral e Políticas Educacionais. Tal constatação nos leva a entender que este tema ainda apresenta-se como uma temática relevante a ser investigada e desenvolvida.

Segundo descrito na DM de Alves (2013), para discutir essa questão, Educação Integral e Escola em Tempo Integral, é necessário compreender alguns conceitos inerentes, dentre eles: escola de tempo integral, educação integral e ampliação da jornada escolar.

Borges enfatiza, em sua DM, a relação entre Escola de Tempo Integral (ETI) e Educação Integral (EI), afirmando ser relevante compreender como a educação se apresenta no transcurso da história da educação no Brasil, no intuito de verificar de que maneira essa relação aparece

nas políticas educacionais atuais (ALVES, 2013). Neste cenário, Borges também desenvolveu um capítulo focando o Programa Mais Educação<sup>1</sup>, precursor da Escola em Tempo Integral no Brasil. Arroyo (2012, p. 37) problematiza, perguntando se essa é a visão adequada de programas como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola Integrada, de turnos-extras e mais tempo escolar? E mais, se estes programas podem ser reduzidos a mecanismos de moralização ou de reforço, recuperação, suplência, compensação, elevação de médias em provas de resultados quantificáveis? Em, sendo assim, estarão apenas reforçando “históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegam às escolas”.

A DM de Gomes (2009) aponta para a necessidade de discussões, formação continuada dos professores, e reflexões que ultrapassem a preocupação apenas com o fazer diário na dinâmica escolar, para uma construção crítica desse processo, que proporcione aos alunos experiências significativas, através da garantia de acesso ao saber sistematizado, razão da existência da instituição escolar.

Em seu livro *Educação: um tesouro a descobrir*, Delors (1998) destaca como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*) que, segundo ele, está fundada em quatro pilares que são, ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada, sendo estes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Ressalta que os professores são facilitadores de um processo educativo e o trabalho destes não pode ser desenvolvido isoladamente, ou seja, eles deverão buscar o seu desenvolvimento e crescimento interagindo com outros profissionais da área, por intermédio de uma contínua formação de conhecimento.

Em se tratando de Escolas em Tempo Integral, a busca por esta formação contínua deve ser ainda maior, pois o tempo de permanência com os alunos também será superior às demais escolas (tradicionais). Com professores bem preparados e uma infraestrutura adequada, as próprias instituições escolares poderão apresentar melhores condições para o desenvolvimento de um trabalho educacional de forma integral, que considere os sujeitos como um todo, em contexto.

Segundo Lessard (2006), as políticas de melhoria da escola centrada essencialmente na avaliação do rendimento dos alunos e em sua publicitação para os pais (...) tendem, fortemente,

---

<sup>1</sup> Programa Mais Educação: O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

para o lado da pressão e dos estímulos ao rendimento (...), não confiam muito em professores reflexivos. (...). Essas abordagens não exigem um docente profissional e até mesmo preferem um docente que domine e execute os métodos e as técnicas reputados eficazes e comprovados.

Na atualidade, constata-se que a direção das escolas e a sociedade responsabilizam o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, criando pressão para um bom desempenho do mesmo. Essa situação exige reflexão, não somente das responsabilidades que o professor tem sobre isso, como problematizar as políticas públicas que estão em volta deste emaranhado, ademais do que estas fazem para dar o suporte à formação e desenvolvimento destes profissionais. A escola em Tempo Integral tem como finalidade desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões, ou seja, em um ambiente de educação integral, o aluno deve ser formado para além do aspecto intelectual.

A temática Educação em Tempo Integral vem sendo estudada por Cavaliere (2007), Coelho (2002a, 2002b, 2009), Mauricio (2009), Guará (2009), entre outros. Estas discussões contribuem para o desenvolvimento do Brasil e mostram o quanto uma Educação em Tempo Integral pode ser significativa na vida das pessoas. Muitos imaginam que a Escola em Tempo Integral veio apenas para que se tenha algum lugar em que os pais deixem seus filhos, no entanto, através do envolvimento da sociedade e apoio político, esta visão está sendo superada.

Neste estudo, interessa-nos realizar um resgate da caminhada histórica, em termos de legislação, do tema de pesquisa, passando pela Constituição de 1988, a LDB n. 9394/96, o FUNDEB, e outras. Ressaltamos, ainda, que, de modo geral, todos os atos legislativos consultados revelam como fim a intencionalidade na busca por uma educação integral. Esperamos que os aspectos legais possam contribuir para com a transformação e consolidação dessa tendência mundial do modelo de escolas, concretizando as práticas que empoderam as escolas e educação de Tempo Integral.

Os levantamentos anteriores das atuais políticas públicas voltadas para o ensino fundamental tomavam como ponto de partida a LDB n. 9394/96, que evidencia a necessidade de ampliação do tempo de permanência na escola de ensino fundamental como elemento importante para a inclusão social e a melhoria do processo de aprendizagem. A Lei n. 9394/96 reza que:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...] Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Na análise da produção intelectual, no período de interesse desta pesquisa, constatamos que são significativos, contudo, não fartos, os trabalhos sobre Escola em Tempo Integral. Ratificamos que há poucos registros de investigações sobre formação do sujeito na Educação Integral e Escola em Tempo Integral, o que pressupõe que são campos de investigação que ainda requerem olhares mais atentos. O outro tema abordado, políticas públicas, apresenta importantes estudos, entretanto, ainda é um aspecto que merece ser melhor explorado.

A relevância desta investigação busca responder ao problema de pesquisa, a questão central assim formulada: Considerando a escola de tempo integral enquanto política pública, quais suas potencialidades e limites para a perspectiva de concretização de uma educação cidadã, tendo em vista a formação integral do sujeito?

A busca de resposta para a pergunta da investigação segue a orientação do objetivo geral, que trata de investigar a modalidade da Educação de/em Tempo Integral no contexto das Políticas Públicas Educacionais, numa escola da região do extremo oeste de SC, na perspectiva de compreender as potencialidades e limites na expectativa de concretização de uma educação cidadã, visando formação integral do sujeito.

Este estudo dá ênfase às variáveis concernentes à perspectiva da necessidade de se incluir, de forma mais incisiva, a questão da Educação em Tempo Integral, bem como desafios que o tema nos traz. Por ser considerada uma educação voltada à integralidade do sujeito, que vai além da racionalidade e cognição, precisamos pensar como uma outra lógica de aprendizagem, afinal, “a Educação Integral deixa a Escola mais Humana”, e é nisso que as políticas públicas devem focar.

## **2 TRAJETÓRIA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Falar sobre ampliação da jornada escolar no Brasil já não pode ser considerada uma novidade em nosso meio, não obstante, até meados do século XX, era raramente discutida no meio acadêmico. Segundo o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (2009, p.16), publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), referência para o debate nacional (2009), foi no século XXI que a temática emergiu significativamente, com um conjunto de políticas e práticas educativas, que tem o objetivo primordial de influir na melhoria da qualidade da educação.

Ainda segundo o documento, a concepção de educação integral no Brasil se desenvolve a partir do pensamento educacional das décadas de 20 e 30, do século XX. Tem como significado uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais e esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas neste período. Como se pode notar, a Escola em Tempo Integral não é uma ideia nova em nosso país. Na década de 50 os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro difundiram-na, atentando-se ao fato de que seria necessário disponibilizar uma estrutura mínima para garantir um aprendizado de maior qualidade.

A busca pela democracia era a marca registrada do educador Anísio Teixeira, que teve uma vida pautada por alguns eixos, sendo o principal a crença de que a educação é um direito e não um privilégio. Para ambos educadores, suas vidas tinham como objeto fundamental de suas trajetórias, o direito à educação de qualidade para todos.

Claramente o texto referência para o debate nacional (2009) nos traz que durante a sua gestão, de 1947 a 1951, o governador do estado da Bahia, Otávio Cavalcanti Mangabeira, solicitou ao professor Anísio Spínola Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde do Estado, um plano para resolver o problema da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social das crianças baianas. Neste período, Anísio idealizou as escolas-parques, marcando profundamente a história da educação brasileira, que através das escolas-sonho, buscou fazer outro tipo de educação, vislumbrando um país efetivamente educado e democrático.

Mais precisamente em 21 de outubro de 1950 foi inaugurado, parcialmente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, em Salvador, BA. Anísio Teixeira, inspirado na teoria sobre reconstrução da experiência e no conceito de educação de John Dewey, que, por sua vez, afirmava a necessidade de criarem-se oportunidades para que crianças e adolescentes vivenciassem, por meio da experiência, o modo de vida democrático, a

fim de assegurar uma sociedade democrática, idealizando, por isso, uma “pequena universidade infantil”. Nesse modelo, as diversas atividades seriam distribuídas em vários prédios constituindo um Centro, conhecido como Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

Este centro se dividia em dois setores: o setor de instrução – formado pela Escola-Classe, composta por um conjunto de 12 salas, pretendendo às atividades normais ou convencionais como: leitura, escrita, aritmética, ou o “ensino de letras e ciências, com dependências para administração e áreas de estar” (EBOLI, 1971, p. 16), além de “áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres” (EBOLI, 1971, p. 21); e o Setor da Educação composto por uma Escola Parque, de 7 pavilhões, para “as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física” (EBOLI, 1971, p. 16). Os alunos eram agrupados com base nas suas preferências e idades, e em grupos de 20 a 30 alunos, realizavam as diversas atividades do componente curricular.

Estes setores acomodariam quatro mil alunos, que se revezariam das 7h30min às 16h30min, entre a Escola Classe, por quatro horas, e a Escola Parque, por mais quatro horas. Por ocasião da inauguração do Centro, Anísio Teixeira se expressou no discurso da seguinte maneira:

Tive, então oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que deveríamos voltar à escola de tempo integral (EBOLI, 1971, p. 15).

Nesta fala de Anísio Teixeira, percebemos preocupação quanto à compensação que se buscava neste modelo de educação. Segundo Borges (1994, p. 44-45), tal compensação relacionava-se com as deficiências da educação familiar, dando à escola uma sobrecarga de tarefas que, certamente, não lhe caberiam, e esta ideia de escola compensatória vai permanecer nos programas de educação integral desde a época da implantação no Brasil, até os dias atuais, para justificar a jornada ampliada de permanência da criança na escola, intencionando afastá-la dos riscos das ruas. Como resultado deste projeto, Anísio teve que lidar com o fracasso, pois, através dos índices que medem a qualidade escolar percebeu o quanto estávamos longe de realizar o sonho com êxito.

Para Anísio Teixeira, a escola deveria suprir as deficiências das demais instituições, “todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, seus objetivos” (EBOLI, 1971, p. 14). Em 1964, a obra contava com quatro Escolas Classe e uma Escola Parque, totalizando 11 prédios, no bairro da Liberdade, escolhido por ter muitas crianças em idade escolar e ser constituído de proletários de nível econômico baixo.

Para o texto de referência para o debate nacional (2009), essa experiência ofereceu os parâmetros para suas sucessoras, no âmbito da escola pública, com destaque para os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs ou Brizolões, no Rio de Janeiro, implantado por Darcy Ribeiro, em dois períodos distintos, 1983-1986 e 1991-1994; para o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em 1983-1986; e, por fim, na esfera federal, em 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, com a implantação, em diversas escolas do ensino fundamental em horário integral, dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente, CAICs, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Enfim, são vários os exemplos de pessoas ou instituições que defendiam uma educação que fosse mais completa, dinâmica e mais atrativa para as crianças, tais como o liberal Anísio Teixeira, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que idealizou e implementou este modelo na Bahia, na década de 50. O foco era consubstanciar o contraturno escolar, mas os socialistas vinham com a ideia de propor, neste modelo, várias atividades esportivas, artísticas e cognitivas, mescladas, ao longo do dia.

Para entender um pouco mais sobre a trajetória de Anísio, precisamos conhecê-lo melhor. Educador baiano, instruído na doutrina católica, advogado de formação, tomou contato com a educação quando nomeado Inspetor Geral de Ensino, em Salvador. Segundo Nunes (2001), “entrou pela primeira vez em contato com a literatura pedagógica e sistema público de educação que não conhecia (...) deparou-se (...) com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor (...)”. A grande mudança na forma de pensar a educação se deu em suas viagens à Europa e aos Estados Unidos, quando entrou contato com outros sistemas de ensino e, principalmente, quando teve contato com a teoria e prática de John Dewey, um pensador que denunciava a seu país que a ameaça da democracia não estava fora dele, mas, sim, dentro, nas atitudes das pessoas e, sobretudo, nas instituições de ensino. Foi através desta visão que Anísio se tornou um educador utópico, que sonhava com um Brasil desenvolvido e via apenas um caminho a ser seguido para esta utopia tornar-se real – a educação.

Como intelectual, Anísio teve uma extensa produção bibliográfica e ocupou diversos cargos públicos, todos em prol de seu legado, a educação como base para o ser humano.

Colocou em prática os princípios aos quais sempre se dedicou, como, por exemplo, a criação da Universidade do Distrito Federal, a implantação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a escola-parque, direção do CAPES, INEP e do CBPE.

Ainda segundo o texto de referência para o debate nacional (2009), em 1931, assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal e, em 1932, participou, de forma marcante, do manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Após este período de grande participação na vida pública, passou alguns anos afastado de sua vocação, que não era advogar, mas educar e administrar. Em 1946, foi convidado, como forma de reconhecimento ao trabalho realizado na educação, a assumir um cargo no Conselho de Ensino Superior da UNESCO, não permanecendo muito tempo, pois logo foi convidado a trabalhar na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia. Ao longo do período em que atuou como secretário, criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, que tinha como objetivo ser uma escola republicana, de horário integral, e focado nos seus alunos e em suas necessidades individuais. Queria que a escola focasse no aprendizado do aluno e o preparasse para se tornar um cidadão consciente de seus direitos e deveres, uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida do aluno, especialmente dos alunos que não tinham tantos recursos, de classes populares. Este projeto foi reconhecido internacionalmente. Posteriormente, Anísio instalou, no Rio de Janeiro, as conhecidas escolas-laboratórios, ou experimentais, que tinham uma proposta bem semelhante a sua última criação.

Outra situação que nos cabe apontar, e que Anísio nos traz como um desafio, é a igualdade de oportunidades através da universalização da escola primária, o respeito à regionalização e à identidade com a oportunidade de desenvolver aptidões e habilidades, oferecendo uma educação comum a todas as crianças. Sua preocupação era com relação aos professores que iriam lecionar estas matérias sem mesmo terem desenvolvido a habilidade para isso. Para este desafio, já à frente da Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), quando criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas (CBPE), Anísio se preocupou com a formação de professores, pesquisadores e administradores que pudessem levar adiante um projeto de um Brasil mais moderno, democrático e desenvolvido. Apesar disso, foi neste período que enfrentou a revolta da Igreja, pois defendia, de uma forma firme e efusiva, o projeto da escola republicana, laica, gratuita e universal.

Para isso, em 1961, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro criaram a Universidade de Brasília (UnB). Ambos pensavam de uma maneira diferente quanto ao seu papel, houve divergência. Anísio pensava a instituição como um grande centro de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado,

que ambicionava continuar a formação e desenvolvimento do quadro do magistério superior. Para Darcy, o intuito da instituição era a graduação, posto que julgava ser essencial a graduação também estar presente em Brasília. Apesar das divergências entre as opiniões, Darcy veio a concretizar a sua, e, como nos mostra Xavier (1999), ele também assinalou a importância da Pós-Graduação:

Aprendi, sobretudo, que o principal produto da pesquisa científica não é a dissertação nem a tese – e nem mesmo o artigo ou o livro que contribuem para ampliar o saber – mas a formação da gente capacitada para usar o método científico. Gente que só se consegue preparar ali onde se pesquisa, mas onde pesquisador se ocupa também das tarefas do ensino (RIBEIRO apud XAVIER, 1999, p. 236).

Nem mais e nem menos importante, Darcy Ribeiro, citado anteriormente, também teve a sua contribuição na história da educação. Nasceu em 1922, na cidade de Montes Claros, interior de Minas Gerais. Aos três anos ficou órfão, sendo criado pela sua mãe, mestra e renomada professora alfabetizadora. Foi assim que Darcy criou o gosto pela profissão, quando era ajudante de sua mãe e, segundo ele: “às vezes ajudava os recém-ingressos, segurando a mão deles com um lápis para domesticá-la, a fim de que aprendessem a escrever” (RIBEIRO, 1997, p. 31).

Mas os seus caminhos foram traçados de uma forma em que a educação não lhe pertencia mais. Por influência de sua mãe e de um tio médico, Darcy ingressou no curso de medicina. O curso de medicina estava indo bem, até descobrir que poderia frequentar os cursos de outras universidades. Começou a se dedicar a disciplina de sociologia, filosofia, literatura, história, a qual demonstrou muita paixão, ocasionando a reprovação, três anos seguidos, no curso de medicina. Em 1942, após receber um convite para estudar em São Paulo, largou a medicina e ingressou no curso de Sociologia. Como forma de auxílio financeiro, ajudava um professor a elaborar uma bibliografia crítica sobre a literatura brasileira. Desta maneira, também aprofundou o seu conhecimento sobre o povo e a cultura brasileira. Para ele “Aquela bibliografia me puxava para dentro do Brasil e das brasilidades, me dando matéria concreta para nós pensar como povo e como história” (RIBEIRO, 1997, p. 125).

Depois de sua formatura, oficialmente sociólogo, foi contratado como etnólogo da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios, o que marcaria para sempre a sua vida, a de indigenista. Nesta sua nova fase, criou o Museu do Índio, no Rio de Janeiro, que tinha como finalidade mostrar para a população que os índios não eram violentos e nem sanguinários. Estudando os costumes do povo indígena, Ribeiro começou a entender de forma mais clara a educação, porém, efetivamente, só começou a trabalhar com a educação após conhecer Anísio,

em uma palestra que realizou sobre a vida social dos índios Ramkokamekra. Intelectualmente falando, ambos se apaixonaram um pelo trabalho do outro.

Darcy Ribeiro teve a sua primeira atuação na educação na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Darcy e Anísio tinham o mesmo ideal, o de uma escola pública democrática, que pudesse atender a população brasileira, principalmente a classe popular, muito excluída na época. Em 1982, foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro, tendo como proposta central de sua campanha a melhoria da educação. Para efetivar as suas ideias, criou o I Programa Especial de Educação, visto como escalões de tempo integral, cada um deles com mil alunos, e intencionava preencher as condições necessárias indispensáveis para que as crianças, oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progredissem nos estudos e completassem o ensino fundamental (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Darcy reviveu, nos anos 80 e 90, o que Anísio sonhava implantar no Rio de Janeiro, Bahia e Brasília, meio século atrás. Em 1990, idealizou a sua própria fundação, chamada Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). Neste período, conseguiu, através de seu cargo de governador, aprovar a proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro (Lei n. 9.394/96). Cabe-nos citar que, para esses dois intelectuais, a escola pública era a forma motriz para pensar a sociedade. Como dizia Darcy Ribeiro “a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura” (BOMENY, 2003, p. 76).

A influência de Anísio Teixeira na concepção de mundo de Darcy Ribeiro é inegável, conforme a sua própria declaração:

Aprendi com o mestre Anísio Teixeira – e a duras penas tento cumprir este preceito – que o compromisso do homem de pensamento é com a busca da verdade. Quem está comprometido com as suas ideias e a elas se apegando, fechando-se a inovação, já não tem o que receber e o que dar. É um repetidor. Só pode dar alguma contribuição quem está aberto ao debate (RIBEIRO, 1984, p. 3).

No Brasil, era conduzida a educação do *Orfanato Cempuis*, implantado por Paul Robin, na França, no século XIX. Esse é o modo de pensar e agir de conservadores e integralistas, que advogam de uma educação integral, que leva em consideração o homem como um ser integral, buscando através do modelo de educação católico, uma educação que dispunha de diversos espaços para desenvolver atividades ao longo do dia.

Como constatado, o tema Educação Integral aparece na legislação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. No entanto, foi a partir de 2007, com a edição da Portaria Interministerial n. 17, que entrou em cena o Programa Mais Educação. A estratégia indutora do Governo Federal para implantar este Programa nas escolas públicas se tornou, além de uma realidade, uma preocupação, e como linha de interesse, passou a ser debatida por outros órgãos, tais como: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), as Universidades públicas e as organizações não governamentais.

Em janeiro de 2010 foi oficialmente consolidado o tema Educação Integral, por meio do Decreto Presidencial n. 7.083, que estabelece, em seu artigo 1º, que;

[...] o programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010a).

Guará (2006, p. 18) destaca que o objetivo principal dessas iniciativas era oferecer ao aluno “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal”. Indo mais além, no mês de abril de 2010, iniciaram-se os debates acerca do tema, na Conferência Nacional de Educação, e no final do ano, o tema foi incorporado ao Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020. Neste plano, a Educação Integral se constitui na meta 6 das 20 metas e estratégias ali descritas. A meta 6 destaca a importância de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 28). Para atender ao que prevê esta Meta, algumas estratégias serão necessárias, visto que, atualmente, cerca de 64 mil escolas, distribuídas em 4.999 municípios, oferecem educação integral para quase 5,8 milhões de alunos (todas as redes), o que representa em torno de 11,6% dos alunos matriculados em toda a educação básica.

Como se vê, estamos muito distantes de atingirmos a meta “imposta”. Precisamos pensar que estes números podem, sim, ser alcançados. Este é o momento, a oportunidade dos professores, gestores e pesquisadores se apropriarem das mais recentes pesquisas, de forma a colaborar para o fortalecimento e qualificação do debate da Educação Integral como uma

política pública de caráter irreversível e totalmente influenciável no destino da educação brasileira e de muitos jovens das classes populares.

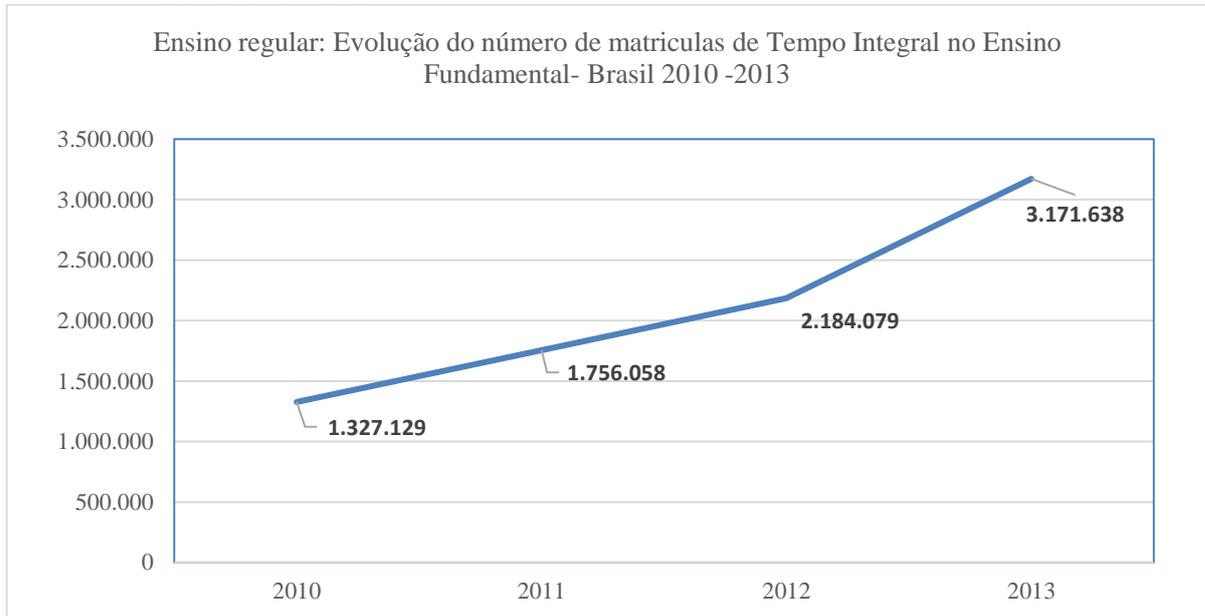
Apesar de todo o legado de Anísio e Darcy parecer lindo aos olhos de leigos e, inevitavelmente aplicável na educação brasileira, Guará (2006, p. 18) expõe as críticas enfrentadas por essas diferentes experiências de educação integral em tempo integral, sendo elas: a descontinuidade dos projetos por questões políticas, a qualidade do atendimento nessas escolas, a não extensão dos projetos a todas as crianças, a função assistencialista que a escola estaria avocando em detrimento da sua finalidade educativa além do problema da baixa frequência das crianças.

Em consenso com a educação, Guará (2006) afirma que o tempo de permanência dos alunos na escola “está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI.” Esclarece que as mudanças sociais atribuem às escolas um papel antes de responsabilidade das famílias e que a extensão do tempo escolar responde a essa demanda, assim como as escolas de países desenvolvidos, que oferecem de 6 a 8 horas diárias de carga horária, há escolas particulares, no Brasil, também com período completo.

[...] ensino regular complementado por atividades de acompanhamento pedagógico individualizado, recreação, oficinas e cursos variados, atividades na área esportiva, artística e ensino de línguas, além de passeios a museus, exposições e parques (GUARÁ, 2006, p. 18).

Para elucidar melhor a importância e o crescimento das escolas em tempo integral, segue Gráfico 01, que demonstra tal evolução no Brasil.

Gráfico 01 – Evolução do número de matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental – Brasil 2010-2013



Fonte: INEP- Senso Escolar – 2014

Como mostra o gráfico, houve um crescimento de 45,2% entre 2012 e 2013, sendo que, esses dados são do censo de Educação Básica de 2013, divulgados em fevereiro de 2014. Por si só, os números comprovam que o Brasil está demonstrando uma abertura maior para as novas modalidades de educação, pois entre erros e acertos, Anísio Teixeira conseguiu deixar, em seu legado, uma história de superação para a educação brasileira.

Isto posto, entendemos que o estudo do pensamento de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro sempre foi profícuo, sempre trouxe elementos que ainda permanecem na trajetória da história da educação, sendo eles: o direito a uma educação com qualidade social, oferecida pelas entidades públicas, a que as classes populares tivessem acesso.

Entre o final da década de 50 e início da década de 60, vivemos um tempo de grandes e fecundas transformações na educação do nosso país. Começamos a compreender que para dizer algo às pessoas de seu tempo e para acompanhar todo o esforço desta efetiva mudança democrática, ética e política, a educação não deveria somente mudar alguns conteúdos de sua grade curricular, mas, sim, os seus processos. O que estamos dizendo é que a educação deveria mudar a forma de transmitir este conteúdo e mudar o ambiente em que estes alunos estão inseridos. “Educação humanista”, “pedagogia crítica”, “ensino centrado no aluno”, educação libertadora”, entre outras, traduzem uma educação centrada no ensinar e no aprender. Neste sentido, lembramos de Freire, que criou a expressão “educação bancária”, que nada mais é do que uma educação fundada na figura do professor como um ser autoritário, competente e disciplinador. Uma instrução de quem “sabe e ensina” para quem “não sabe e aprende”. Esse

formato de educação tinha o propósito de preparar indivíduos competentes para adaptarem-se, produtivamente, à sociedade, ao invés de buscarem formar pessoas conscientes e capazes de transformar o mundo em que vivem, voltando os seus olhares não ao capitalismo, senão ao humanismo. As pessoas as quais nos dirigimos como educadores, são pessoas iguais a nós, que tem a missão de aprender a saber, afinal, sua concepção é diferente da nossa. O intervalo ou a distância que existe entre ambos, entre as nossas diferenças, tem nome: educação. A educação deve ser vista como dialógica, afetiva e humanizadora, caso contrário, não é educação. É uma tarefa extremamente difícil para um educador, pois, somos herdeiros e condicionados, constantemente, por uma racionalidade cognitiva-técnica-instrumental, oriunda da modernidade.

O ato de educar requer que se desenvolva, com os educandos, uma *práxis* educativa que envolva algumas dimensões básicas, como: ético-política, técnico-científica, estético-afetiva, epistemológica e pedagógica. Esta é uma ideia freireana, corpos conscientes e inacabados que pertencem a um processo de humanização, inseridos em uma história da mesma forma inacabada, que possui uma imensidão de possibilidades. Mas será que ainda faz sentido ter escolas nos tempos atuais? Qual é o real sentido da escola na vida das pessoas?

Para Freire (1995), mesmo com as críticas a educação bancária e burocrática, a escola sempre foi um lugar de acreditar. Para ele, a escola era um lugar de gente se relacionando social e humanamente, isso tudo porque acreditava, acima de tudo, nas pessoas.

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais (FREIRE, 1995, p. 96).

Desta forma, podemos pensar que a educação em tempo integral pode, sim, tornar-se integral e integrada, possibilitando a cada educador e educando desafios, acima de tudo sobre as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais. De acordo com Freire (1995, p. 96), acreditamos que “não podemos tudo, a prática educativa pode alguma coisa.” Freire, com certeza, não é o único a acreditar que há caminhos possíveis na educação integral. Não obstante, optamos por ele para dar suporte, através de suas contribuições, ao pensarmos em uma educação para ser mais e para aprender a gostar de gente. Suas contribuições auxiliam a ver que o ser não

é uma carcaça vazia, ao contrário, cheia de possibilidades e também, é claro, limitações e desafios.

Freire (1995) faz uma reflexão acerca da responsabilidade do ser profissional do professor ou educador e a responsabilidade da escola. Para ele, a responsabilidade da escola é desenvolver uma atividade pedagógica e científica, conseqüentemente, tornando-se uma função político e social. Enquanto educador, ser profissional, é essencialmente ser humano (a), é ensinar-aprender a ser humanos. O primeiro passo é superar a “pedagogia das respostas” e das “certezas demasiadamente certas”, assumindo a pedagogia da escuta e do diálogo. Educar implica em optar e, acima de tudo, assumir riscos, testemunhar fatos, amar o que faz e ao próximo e conviver.

(...) o papel do educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (FREIRE, 1995, p. 54).

O papel e a formação do professor sempre foi uma preocupação constante de Freire, manifestada em suas numerosas obras. Ele mostra quanto a formação é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino.

Freire (1993, p. 19) assevera que “aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas essas atividades humanas.”

A primeira prática educativa que possuímos é saber perguntar, saber quais perguntas são pertinentes para cada situação. Logo, para os educadores, aprender a escutar a pergunta dos educandos e, precipuamente, de qual maneira eles buscam as respostas, pode levá-los a rever as suas respostas, muitas vezes, previamente elaboradas, ou pior ainda, apenas retiradas de seus livros. A pergunta, em alguns casos, é vista como uma forma de confronto, é vista como uma ameaça a seu saber. Entretanto, não é desta forma que devemos conduzir este pensamento, já que a pergunta coloca lado a lado educandos e educadores, e juntos podem buscar novas respostas. Para que isso ocorra é preciso que o educador tenha humildade e empatia pelo seu educando, é preciso que ele tenha *feeling*, e significado, quer dizer, a sensação física de tocar, a sensação sentida de calor, de afago de parceria e cumplicidade. A palavra *feeling* também pode querer dizer pressentimento. Ensinar é mais do que “perfilar conceitos” e transmitir informações e conteúdos, mas partir da realidade e tomar os conceitos como mediadores para

compreender e intervir na realidade. Compreendemos, destarte, que os conceitos devem ser apenas os meios para os quais se buscam respostas, sendo necessário se preocupar com a realidade das questões. Por isso,

(...) o professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. (...) só na medida em que o educando torne-se sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor de significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão-se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido; e o educador, reconhecendo o antes sabido (FREIRE, 1993, p. 118-119).

As teorias não precisam ser encaradas como dogmas e mecanicamente aplicáveis. Devem servir de apoio à/na busca de compreender o posicionamento político-pedagógico de múltiplas situações, trabalhando a partir da realidade dos educandos e dos conhecimentos já sistematizados.

No livro *Medo e Ousadia*, Ira Shor dialoga com Paulo Freire sobre o cotidiano do educador e faz a seguinte afirmação;

[...] o rigor é um desejo de saber, uma busca de respostas, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pelo qual tanta educação formal na sala de aula não consiga motivar os estudantes. Os alunos são excluídos da busca, a atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles (FREIRE; SHOR, 1996, p. 15).

Se hoje se torna tão presente, nos discursos, a relevância da educação integral no processo de desenvolvimento e democratização do país, não se pode negar que Anísio, Darcy e Paulo Freire tiveram enorme contribuição, pois defenderam até o final de suas vidas esta ideia utópica e “revolucionária”. Conforme Faria e Souza (2007), em seu discurso, Darcy dizia: “a educação é um instrumento de revolução.”

Freire faz a seguinte provocação:

Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se firma e se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda como o que adquire, no centro das nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da realidade (FREIRE, 1995, p. 15).

Ressaltam, ainda, aspectos ligados à base do desenvolvimento democrático da nação, e tem como ideia-força a edificação do autoconhecimento nacional. Mediante o exposto, o que podemos observar na trajetória destes grandes educadores, é o encontro de duas personalidades, incontestavelmente distintas, que se apaixonaram pela educação, e isso é o que os animava a defender um objetivo em comum, o amor pela educação de qualidade e pública. Não podemos deixar que este legado se torne algo que vem com a modernidade e meramente é medido, de forma racional. O pensamento transformou-se “num processo matemático que resulta no técnico que, por sua vez, coisifica o sujeito e suprime a consciência. A própria razão torna-se uma função de aparelhagem econômica que a tudo engloba” (GOERGEN, 2005, p. 21).

A trajetória destes dois educadores apresenta traços comuns, pois foram homens de seu tempo! Como homens que ocuparam cargos públicos e de ação política ativa, elaboraram propostas educacionais, estudaram exaustivamente para buscar resolver os problemas da educação e, fundamentalmente, lutaram por um mesmo ideal, sendo ele, fazer do Brasil um país à altura de suas potencialidades econômicas e culturais, dando ênfase à igualdade de direitos a todos que nele vivem.

### **3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS (POLÍTICO-SOCIAIS E FILOSÓFICOS) DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

A educação é vista como o alicerce fundamental na construção de sujeitos autônomos e cidadãos, considerada como um dos âmbitos do conhecimento, da atividade científica e da atuação profissional, que contribui na elaboração de uma teoria educativa mais significativa. Entretanto, neste sentido, existem diversas formas de conceber a educação, uma delas é relativa ao tempo de permanência na escola, em que se destaca a escola de tempo integral. Partindo do enunciado acima, esse capítulo tem como propósito tecer algumas considerações sobre a escola em tempo integral, a educação em tempo integral e a educação integral. Nosso foco, aqui, foi diferenciar tais formas de educação, hoje ainda muito confusas para a sociedade. Para isso, tomamos como principais referências teóricas os estudos de Boto (1996), Bakunin et al. (1986), Gonçalves (2006), Galian (2011), Cavaliere (2002), Moll (2010), Minasi (2013), Centro de Referência em Educação Integral (2017), entre outros estudiosos que se dedicam a investigar a educação em tempo integral, a prática dos seus profissionais e a importância que este modelo de educação possui sobre a sociedade e as pessoas as quais ela está diretamente ligada.

Ao falarmos de escola em tempo integral, não podemos deixar de considerar o desenvolvimento integral do ser humano. O desenvolvimento integral é um processo contínuo e permanente na vida de um indivíduo, que começa desde o nascimento e se estende por toda a vida. Acontece em diferentes espaços, quais sejam: a casa, a escola, a pracinha, a sorveteria, o balé, o futebol. Quanto mais complexas, diversificadas, qualificadas e intensas forem as interações a que um indivíduo é exposto, mais rico tende a ser seu universo social e cultural, as conexões que ele será capaz de estabelecer e as suas possibilidades de inserção e intervenção social.

Diante disso, poderíamos dizer que a Escola de Tempo Integral precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes, não somente sujeitos em um processo contínuo e permanente, mas sujeitos inteiros, resgatando, desse modo, todas as suas vivências e aprendizagens, respeitando a sua cultura, linguagem e afetos. Em qualquer nível de ensino devemos primar pela justificação do conhecimento e, assim, estaremos formando indivíduos responsáveis, conscientes de seu conhecimento e de sua aplicação.

### 3.1 Aportes teóricos sobre Educação Integral

Ao longo do contexto da literatura que discute a educação e sua construção no decorrer da história da humanidade, encontra-se, no século XVIII, a educação integral em cena, concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo, o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (BOTO, 1996, p. 159).

Ao investigar Educação em Tempo Integral, observamos que este tema possui uma amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser compreendida, sob pena de apreendermos de forma mais abrangente a sua essência, que está sendo pouco precisa até a atualidade. Por este ponto de vista, foram criados diversos conceitos incabíveis da sociedade sobre a questão, tais como: o olhar voltado não somente à educação como qualidade, mas, sim, como um local no qual seus filhos possam ficar um tempo maior sem possuir qualquer tipo de preocupação para os pais, além de acreditarem ter menos crianças ociosas nas ruas da cidade sem o olhar cuidadoso dos familiares.

De acordo com o Decreto n. 6.253/2007, que dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), "considera-se educação básica em Tempo Integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares" (BRASIL, 2007).

A reflexão sobre o conceito de educação em tempo integral apresentada pelo pensamento revolucionário francês deu-se, primordialmente, pela corrente dos jacobinos, que instituíram a escola primária pública para todas as crianças. Em outros países e outras épocas, experiências com Escolas em Tempo Integral aconteceram em diversos contextos, sendo eles: os anarquistas Europeus, que se propuseram a fazer diversos experimentos acerca da Educação Integral no século XIX e XX; as escolas dos Kibutzim, em Israel, no século XX; na França, em 1980, com os programas de educação prioritária, sob o governo do socialista François Mitterand, que até os dias de hoje está em funcionamento com a ideia de que é preciso "dar mais a quem tem menos".

No mundo, o conceito de educação integral foi sendo desenvolvido no seio do movimento operário. Coube a Paul Robin, militante, pedagogo de formação e experiência, estruturar uma prática pedagógica baseada no conceito de liberdade do indivíduo, inclusive das crianças, muito presente no momento em questão. Acreditava que a educação libertadora é uma educação em que a própria atividade pedagógica entre alunos e professores faz a iniciação, em um gradativo processo de convivência livre, autêntica. Pensava que isso seria possível se o

indivíduo, antes de tudo, devesse não somente conhecer o outro, mas, também, a si mesmo. Nesta acepção, entra a educação em tempo integral, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características.

Em 1868, na cidade de Bruxelas, a educação integral foi tema de uma moção, aprovada por unanimidade, no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. Moção está escrita pelo próprio Robin, que mais tarde veio a se tornar, a convite de Karl Marx, secretário do Conselho Geral da A.I.T. (Associação Internacional dos Trabalhadores). Nos anos seguintes, Robin dedicou-se a causa, fundamentando e construindo conceitos acerca desta questão.

Após este ousado e insistente período, em que alguns pensadores puseram suas vidas profissionais em prol deste modelo educativo, outros pensadores buscaram significá-lo através de conceitos. Bakunin (et al., 1986) asseguram que o primeiro e mais importante conceito acerca do tema educação em tempo integral relaciona-se a um processo de formação humana, e explicitam que;

[...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros (BAKUNIN et al., 1986, p. 50).

Outro princípio básico da educação integral é o de que individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas. Para Herbert Read (1986), em *A educação pela arte*, diferentemente do que pensamos, estas duas instâncias não são mutuamente excludentes, ao contrário, uma coletividade é necessariamente formada de indivíduos que se relacionam e que uns complementam as necessidades e características que faltam nos outros.

Na perspectiva anarquista, a educação integral, concepção e prática, desenham-se como uma articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física e a educação moral. A educação intelectual é essencial para garantir a todos um acesso ao patrimônio cultural humano; a educação física é compreendida sob três aspectos: recreativa e esportiva, manual e profissional. Já a última, e considerada o mais importante aspecto da educação integral no entendimento anarquista, a educação moral traz consigo uma educação para a liberdade. Esta instância organiza-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e liberdade.

Para Faure, a educação moral como educação para a liberdade,

[...] prepara a criança, desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exercita os esforços mais fecundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai a sua atenção para as consequências dos seus atos, favorece o espírito da iniciativa, multiplica as atividades, centuplica as energias, desenvolve maravilhosamente a personalidade (FAURE, s/d, p. 138).

O conceito também aparece associado à educação não intencional, referindo-se aos processos socializadores e formadores amplos, praticados por toda a sociedade. Resumidamente, tanto para os educadores, como para seus educados, a educação integral indica a pretensão de abranger diferentes aspectos da condição humana (cognitivo, emocional e social).

Neste mesmo caminho, instituiu-se o projeto de Lepeletier, que propunha "uma educação comum, radicada na formação integral e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo" (BOTO, 1996, p. 183-185). As instituições escolares tinham a função de formar para a vida.

A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 1981, p. 75-76).

Consoante Brayner, precisamos de uma escola democrática, que contribua para o desenvolvimento de competências diversas.

No campo linguístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados, necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade intersubjetiva, produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente re-envia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência autoinquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros (BRAYNER, 1995, p. 141-142).

Na escola de tempo integral, o uso dos espaços e tempos deve ser repensado, de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo linguístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência autoinquiridora.

### 3.2 Conceitos e caminhos da educação integral no Brasil

Na história da educação brasileira, diversos projetos desenvolveram ações na direção do que, hoje, através da implantação do Programa Mais Educação denomina “educação integral”. Vale lembrar dos longínquos Parques Infantis da cidade de São Paulo, criados entre 1935 a 1938, por Mário de Andrade, e que tinham o intuito de oferecer às crianças uma educação “não escolar”. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado na Bahia, em 1950, por Anísio Teixeira, que objetivava propiciar às crianças de classes inferiores acesso à Escola Parque ou, então, os CIEPs, desenvolvidos por Darcy Ribeiro, entre 1985 a 1994, no Rio de Janeiro, que tinham como lema oferecer escolas em horário integral, com forte atuação nas áreas da educação, cultura e saúde.

Em geral, a educação integral significa uma ação educacional que envolve várias dimensões na formação do indivíduo. Conforme o conceito trazido pela ideia grega de Paideia, que tem em seu significado a formação geral do homem, a educação integral envolve um conjunto de tradições e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010).

Gonçalves (2006, p. 3) afirma que a Escola de Tempo Integral é a que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações que pode e deve dar maiores possibilidades de ensino aprendizagem, respeitando as particularidades de cada sujeito, permitindo-lhes um tempo mais qualitativo, em que considera o “sujeito em sua condição multidimensional.” Pode-se dizer que esse sujeito deve ser considerado em uma dimensão biopsicossocial.

Ressaltamos, ainda, a importância do caráter educativo do espaço e tempo escolar. Muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e dos jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos existentes além da escola, além da sala de aula. Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm, intencionalmente, caráter educativo. Qualitativo porque essas horas não são apenas as suplementares, mas todo o período escolar é uma oportunidade em que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestindo de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 5).

Neste cenário, há uma distinção a ser feita em relação à conceituação de Escola de Tempo Integral, Educação Integral e Aluno Integral. Compreendemos que a Escola de Tempo Integral é aquela em que os alunos permanecem no ambiente escolar e/ou em outros espaços educativos por nove horas. A Escola de Tempo Integral coincide, em parte, com a expectativa do ‘pleno desenvolvimento do educando’ (“educação integral”), se considerarmos que, para dar conta de todas as dimensões do educando, é necessário mais tempo. Mas o tempo não é apenas o da escola; é também o dos diversos ambientes: família, casa, trabalho, comunidade etc (ARROYO, 2012).

A Educação Integral é uma proposta de educação cujo currículo contempla atividades que objetivam uma formação mais ampla com aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social do aluno. Para ofertar uma Educação Integral é preciso que os educadores se apropriem dessa concepção, de modo que, a prática pedagógica seja permeada de ações e reflexões a fim de promover uma formação ampla dos educandos.

Cavaliere (2009) diferencia estes dois modelos de educação em tempo integral como “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Segundo a autora, na organização da escola de tempo integral haveria investimentos em mudanças no interior das escolas para que ofereçam condições necessárias à presença de alunos e professores em turno integral. No atendimento ao aluno em tempo integral, articular-se-iam instituições e projetos da sociedade para a oferta de atividades, preferencialmente, fora do ambiente escolar e no contraturno das aulas da Base Nacional Comum.

Quando se fala em ‘aluno em tempo integral na escola’, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. De acordo com Cavaliere:

[...] a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. Uma estrutura descentralizada, bem coordenada, pode representar, aqui e ali, uma boa solução momentânea, mas sua difícil administração em grande escala impede seu estabelecimento como solução de grande alcance, a ser reproduzida no sistema educacional público brasileiro (CAVALIERE, 2009, p. 61).

A educação, em especial, a pública, nos últimos anos, nos estimula a discutir diversas concepções, entre elas as de uma educação integral. Conforme Cavaliere (2002), este assunto

tem ocupado importante espaço no cenário da qualidade da educação, e está associada à formulação de uma escola de tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980, momento em que foram discutidas as experiências da implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro. Cavaliere diz que:

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham (sic) algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Para Moll (2009), não podemos confundir educação integral com escola em tempo integral, pois de nada adianta aumentar o tempo da escola, ele não irá aumentar o espaço. Assim, a educação integral surge com a perspectiva de ressignificar os tempos e os espaços escolares. Segundo a autora, a educação integral precisa considerar a questão das variáveis de tempo, com referência à ampliação da jornada escolar; e espaço, com referências aos territórios em que cada escola está situada, para que haja um diálogo com a comunidade local, regional e global.

Apesar de termos destacado vários exemplos do passado e do presente, a utilização do conceito de Educação em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral não é autoevidente, ou seja, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas com a intenção de definirmos ao certo do que trata cada uma, qual seu papel no contexto da educação. Existem dois formatos de implementação do que tem sido chamado de educação integral no Brasil, consoante Cavaliere (2009). Um é mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades; o outro se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos, e se encaixa mais no modelo e proposta de educação integral do Programa Mais Educação.

De diversas outras maneiras, muitos autores nos fazem refletir sobre o vínculo entre educação escolar com a natureza, valores espirituais, morais, formação de cidadania e trabalho. Inúmeras correntes do pensamento educacional representam, de alguma maneira, tentativas de recuperar alguns destes vínculos: o naturalismo de Rousseau, a educação política de Condorcet, o neo-humanismo social de Pestalozzi, a pedagogia de ação de Dewey, a pedagogia de trabalho de Blonski, ou então a politecnia na tradição de Marx, que busca interligar a escola com aquilo que cada um considera ser fundamental na vida e sociedade, que religa a ação intencional da instituição escolar com a vida em seu sentido mais amplo.

Teixeira traz o seguinte conceito de educação:

Temos, primeiro de tudo, de reestabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isso mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo comprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.

Reestabelecida esta maneira de conceituá-la, a educação deixará de ser campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de reivindicação imediata, por intermédio do miraculoso reconhecimento legal ou oficial. O fato de haveremos confundido e identificado o processo educativo com um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística judiciária que é, essencialmente, um regime de prazos e de normas, fixados, de certo modo, por convenção (TEIXEIRA, 2007, p. 100).

O autor retoma o sentido do crescimento orgânico, humano, que está associado às diversas dimensões do desenvolvimento humano.

No conceito educação em tempo integral, é importante considerar a distinção e a aproximação entre os conceitos que envolvem educação integral, educação de tempo integral e educação em tempo integral. Cavaliere (2009) diferencia os modelos de educação em tempo integral como “escola em tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Segundo a autora, na organização da escola de tempo integral haveria investimentos em mudanças no interior das escolas para que ofereçam condições necessárias à presença do aluno e professor. No atendimento em tempo integral, articular-se-iam instituições e projetos da sociedade para a oferta de atividades, preferencialmente fora do ambiente escolar e no contraturno das aulas previstas conforme a Base Nacional Comum.

De acordo com a autora,

No primeiro [escola de tempo integral], a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo [aluno de tempo integral], a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALEIRE, 2009, p. 53).

O aluno de tempo integral parte de princípios mais amplos sobre a formação do sujeito e o processo de aprendizagem uma vez comparado ao termo escola de tempo integral que volta seu olhar novamente a qualidade física do ambiente escolar.

Cavaliere conceitua educação integral como:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada a educação não- intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. (...) Quando referida a educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010, p. 1).

Nesta citação, fica evidente a importância da educação escolar estar relacionada com a formação do sujeito. Através da intencionalização das instituições estaremos propiciando um sentido mais amplo aos alunos, socializando processos e integrando-os a cultura e diversidade dos mesmos. Para Moll, Escola de Tempo integral:

[...] em sentido restrito refere-se a organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivos, estéticos, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 1).

Ainda segundo a mesma autora, a Educação Integral representa o debate sobre o “próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade” (MOLL, 2009, p. 16).

Pensando em termos de um plano “sustentável”, apontamos a Educação Integral, sobretudo em relação ao modo de (re)organizar a educação escolar, como uma forma de nutrir as novas redes de aprendizagem através de intercâmbio de ideias e práticas sociais e culturais, o que pode ocasionar a (re)construção de saberes e vivências. Isso significa que na Educação Integral os conteúdos se articulam aos saberes dos alunos e comunidades, dialogam através de diferentes linguagens, expondo experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais, tradicionalmente conhecidos como regras sociais. A proposta que a Educação Integral desenvolve, oportuniza tempo e espaço para a livre criação de suas culturas, valorizando e reconhecendo saberes, fazeres e sentimentos expressados por meio do universo simbólico, artístico e lúdico. Através das brincadeiras estimulam-se muitos aspectos que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual, profissional e cultural. O brincar é entendido como potencializadores de estímulos nas crianças e não apenas como um meio para o aprendizado escolar. Manifestações plurais e

diversas de jovens são oportunidades de expressão e posicionamento diante das questões da vida, das relações e da comunidade.

Ressaltamos que, para que isso se torne possível, em uma proposta de Educação Integral, é fundamental que os educadores constituam autonomia para reconhecer as demandas dos alunos, as oportunidades que se colocam no processo de ensino-aprendizagem e para construir estratégias personalizadas para cada realidade. Apesar de diversos conceitos sobre escola em tempo integral e educação em tempo integral nos fazerem pensar em um ser multidimensional, que tem afetos e estarem inseridos em um contexto de diferentes relações, a “banda” não toca sozinha. Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida e responsabilizada por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças e jovens.

É necessário rever o conceito tradicional e incutir nele o conhecimento das múltiplas formas pelas quais as crianças e jovens aprendem e se desenvolvem. Conseqüentemente, há possibilidades de surgir uma pluralidade de métodos e intervenções que podem ser colocados em prática a partir de suas necessidades, interesses e dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento definidos no currículo. Apesar do conceito tradicional demonstrar que cada ser neste espaço é um ser singular, precisamos pensar a educação integral através da pluralidade de opções. Isso nos dá a ideia que todas as dimensões do projeto pedagógico são construídas, permanentemente avaliadas, e reorientadas a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro dos estudantes.

Uma Educação Integral, em uma escola de tempo integral, pode realmente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo, eles mesmos, a condição que já herdaram de seus pais e avós, situados nas regiões menos favorecidas. Desta forma, estas crianças e jovens terão uma educação integral, dentro de uma escola de tempo integral, o que se torna incabível sendo visto inversamente, uma escola de tempo integral dentro de uma educação integral.

### **3.3 A Educação Integral na atualidade**

No Brasil, vive-se um novo contexto de reformulação do cenário educacional no que se refere à escola pública. Percebemos um significativo aumento do número de projetos de jornada integral nas escolas públicas de educação básica. Uma das principais justificativas sobre o aumento do tempo diário de permanência das crianças nas escolas é a própria concepção do papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. O tempo é um elemento fundamental

para a compreensão, não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades (CAVALIERE, 2007).

Para a professora Galian (2011), do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é preciso diferenciar a ampliação do tempo de permanência na escola da busca pela integralidade da formação do estudante. Para ela, “educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral”. Acredita que, na maioria das escolas públicas, a educação integral é vista apenas como uma forma de ocupar o tempo extra das crianças no ambiente escolar.

O aspecto que precisamos dar ênfase, na concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação, é o reconhecimento que a educação integral não é uma obra da escola ou de setores ligados diretamente à educação. O significado da expressão “educação integral” não se limita as intervenções no interior da escola, aumento da jornada escolar ou até mesmo o enriquecimento das atividades desenvolvidas. Para comprovar esta fala, trazemos os escritos dos três cadernos<sup>2</sup>, que reforçam os sentidos da responsabilização coletiva da sociedade por uma educação melhor, tanto referente ao aporte da gestão de recursos, como a implementação concreta das ações educativas.

A concepção de Educação integral pode ser vista no caderno de Gestão Intersetorial no território (BRASIL, 2009a, p. 18), na formulação seguinte: “A educação integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade (...)”. Neste caderno, a caracterização da educação integral está focalizada na possibilidade de gestão compartilhada entre o poder público e a sociedade, sendo assim, se algo não sair conforme previsto nesta proposta, a responsabilidade não é somente do governo, é também da sociedade, que não conseguiu ou não soube lidar com a sua responsabilidade. Além disso, a ideia de integralidade refere-se à própria articulação das múltiplas estruturas e agentes, levando a ampliação do campo da educação e a incorporação de instâncias estranhas a ele. Esta proposta de intersetorialidade é viabilizada por meio de um

---

<sup>2</sup> Três cadernos: A trilogia que apresentamos tem o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. O primeiro caderno intitula-se Gestão Intersetorial no Território e ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.

planejamento territorial das ações, corresponsabilizando mais setores sobre o sucesso ou o fracasso do Programa.

Podemos, partindo das afirmações acima, concluir que diferentes tendências políticas e perspectivas teórico-metodológica construíram conceitos acerca do tema educação integral, porém, diferentes propostas e os diferentes conceitos reatualizam e articulam os sentidos das matrizes curriculares clássicas, fazendo com que seja repensada a forma tradicional de atuação da educação brasileira. Para finalizar este discurso, trazemos um trecho que exemplifica o sentido da escola:

(A educação integral) Compreende a educação como um desafio para as escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade dos agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias buscando constituir-se *para além do espaço escolar* (BRASIL, 2009b, p. 15).

As escolas ainda não encontraram uma via clara na qual possam fluir e se ramificar em processos educacionais as diversas experiências comunitárias e seu “saber-fazer”. *A vida cotidiana ainda é distante da prática escolar* (BRASIL, 2009b, p. 16).

Enfim, como já dito anteriormente e comprovado através da citação acima, o conceito de educação integral possui uma longa história na área da educação brasileira e de outros países, pois ela nos coloca uma responsabilidade ampliada, geralmente possuindo forte envolvimento com a cultura, esporte, artes, dança, entre outros. Esta responsabilidade ultrapassa a restrita atuação e mais usada na área escolar. Ela é vista como algo épico e deve ser desenvolvida para tal. Devemos pensá-la como algo a ser desenvolvido paralelamente à educação tradicional, através do currículo normal, não juntamente com ela.

Segundo Minasi (2013), a Educação Integral pode ser vista sob dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico. Como concepção, tende à formação humana em suas múltiplas dimensões. Em outras palavras, não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, que, pela complexidade das relações que se estabelecem entre todos os elementos que coabitam o planeta, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais. Vista dessa forma, a educação requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, espaços, tempos, saberes e conteúdos. Como processo pedagógico, a Educação Integral prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais.

Segundo o Centro de Referência em Educação Integral (2017), a Educação Integral significa uma proposta contemporânea porque, alinhada as demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmo e com o mundo. É inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica, promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas, diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Sem pretender apresentar estes dois modelos como cristalizados ou antagônicos, mas provocar uma reflexão e esclarecer dúvidas referentes à importância do mesmo no cotidiano das crianças, pais, professores e sociedade, afirmamos que existem, sim, dois modelos de educação integral, sendo que apenas uma palavra muda o seu sentido – de/em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição das novas tarefas, mais equipamentos e profissionais capacitados para conduzir este tipo de formação, que tem como objetivo final propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno alternativo oferecido pela escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não são necessariamente da própria escola, pretendendo propiciar múltiplas experiências não padronizadas.

A análise dos diversos conceitos trazidos no decorrer deste texto precisa ser melhor justificada, pois o que claramente observamos é que há uma evidente busca entre os diferentes saberes e sua intencionalidade. Percebemos que os conceitos de escola em tempo integral e de educação em tempo integral aparecem como uma síntese híbrida das ideias oriundas do Programa Mais Educação. Ela expressa, em seu sentido mais amplo, uma educação com objetivos ampliados, modernos, revolucionários, ousados, criativos, de uma educação assumida por diferentes instâncias do governo e da sociedade, voltada a combater a desigualdade, além de expressar o seu intuito de constantemente envolver os pais e a comunidade em todos os assuntos escolares, onde estas escolas estão localizadas, objetivando oferecer aos alunos uma prática em conjunto.

É um enorme desafio constituir tantas escolas em tempo integral, a maioria das escolas brasileiras de ensino básico e fundamental, especialmente aquelas voltadas às classes mais

populares, sempre foram escolas minimalistas, isto é, poucas horas diárias, com poucos profissionais, e em pequenas estruturas físicas. Este incremento proposto significa o fortalecimento de suas capacidades como agências de socialização e de uma grande difusão cultural e profissional destes indivíduos, não somente será de cunho educativo. Outrossim, apesar de haver muitos questionamentos sobre o que é correto dizer, escola de tempo integral, escola em tempo integral, ou até mesmo educação integral, ousamos dizer que para se ter a educação desejada, precisamos unir todas as formas e, como consequência, teremos uma escola que atenderá o indivíduo na sua dimensão intelectual, moral e física. A escolha de um ou de outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis de administração pública que as coordena, governos: Federal, Estadual ou Municipal, todavia, devemos lembrar que estes modelos possuem representações de correntes de pensamento divergentes em relação ao seu papel como corresponsável. Por isso, devemos ficar atentos à forma como será implantada a escola para, posteriormente, acompanhar o que está descrito na sua implementação, como modo básico a ser seguido, sendo ela uma escola de tempo integral, mas que tenha a oferta de uma escola em tempo integral e, conseqüentemente, há condições para surgir uma educação integral.

## 4 ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A educação escolar se constitui, essencialmente, numa política social associada à área das políticas públicas, além de surgir a partir de determinadas necessidades do desenvolvimento do capitalismo. Com o intuito de zelar pelo bem-estar da população e seu desenvolvimento e crescimento, o poder público deveria ter em seu legado como um dos maiores compromissos. Segundo Lück (2001) e Vieira (2000), as definições de políticas públicas assumem uma visão global do tema, numa perspectiva em que o todo é mais importante do que a soma das partes e em que indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses contam, mesmo que haja diferença sobre a importância relativa entre esses fatores. Assim, as políticas públicas se voltam para atender às demandas sociais coletivas e para o âmbito das políticas educacionais. Ao se tratar de uma política pública na perspectiva capitalista podemos dizer que, como em qualquer outro estabelecimento comercial, sua meta final é o lucro, gerando, por conseguinte, diferenças sociais devastadoras. Na tentativa de diminuir esta diferença, criada pelo sistema capitalista massacrador, os governos promovem sua ação política em setores determinados (CASTRO, 1992).

O lugar institucional em que nos situamos para desenvolver o tema educação em Tempo Integral e Educação Integral é o Ministério da Educação, com a implementação do programa Mais Educação. Mais do que discutir o papel do Estado como indutor destas políticas públicas, cabe-nos o compromisso de demonstrar, através da implementação, qual tem sido o protagonismo do Estado no campo da indução da Educação Integral e em Tempo Integral. Pela dificuldade desse compromisso, deixamo-nos influenciar por uma questão que, antes de mais nada, é de suma importância para prosseguir e concluir o papel ao qual está vinculada a responsabilidade das políticas públicas.

Recorremos, então, a preocupação de Anísio Teixeira em relação ao conceito de educação:

Temos, primeiro de tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua *parafernália* formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a *posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a *priori*.

Restabelecida esta maneira de conceituá-la, a educação deixará de ser campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de

reivindicação imediata, por intermédio do miraculoso reconhecimento legal ou oficial. O fato de havermos confundido e identificado o processo educativo como um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística judiciária que é, essencialmente, um regime de prazos e de normas, fixados, de certo modo, por convenção (TEIXEIRA, 2007, p. 100).

A Educação Integral e em Tempo Integral é vista como o modo de retomar o sentido de um “crescimento orgânico humano”, que está associado às múltiplas e infinitas dimensões do desenvolvimento humano.

As políticas de Educação Integral e em Tempo Integral foram retomadas desde o ano de 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais. Como se trata de uma estratégia indutora de políticas sociais e educacionais, de caráter nacional e federal, é inevitável que os governos trabalhem voltados para um mesmo olhar.

Os programas Mais Educação e a Escola de Tempo Integral vêm ocupando centralidade no MEC nestes últimos anos, assumindo um papel político-pedagógico que propõe o anúncio de melhoras na educação. Esses programas coincidem na oferta da demanda atual de tempo e espaço que a escola necessita para oferecer uma educação de qualidade. Tais programas evidenciam que é dever do Estado e de governos garantir uma educação com mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos da escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, da socialização. São programas que ampliam o dever político do Estado, bem como do sistema educacional que o rege.

Este dever partiu de uma ideia inicial de suprir uma demanda social, da consciência social, do direito à educação e uma escola de qualidade, que ofertasse aos alunos um tempo não apenas quantitativo, mas qualitativo. Dada a relevância política desses programas, deve-se buscar seguir o seu significado, sem perder a oportunidade de mudar o nosso sistema educacional em virtude de tradições rígidas e segregadoras.

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n. 1.144/2016, e regido pela Resolução FNDE n. 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Em 2017, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de Artes, Cultura, Esporte e Lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

A educação integral como política pública independente se é do Mais Educação aplicado de 2007 a 2016, ou se é o novo Mais Educação, é pensada a partir do cuidado. O cuidado foi quem primeiro moldou o homem, ele encontra-se *a priori*, está na origem da existência do ser humano. Na educação em tempo integral, o tempo disposto para trabalhar o “cuidado” oportuniza aos alunos sentir e pensar sobre si mesmos e as relações que se originam a partir do ser. Oportuniza um encontro consigo mesmo, promovendo a possibilidade de expor-se, descobrindo-se e, como resultado, educando-se. Ela possui a missão de provocar, no ser estudante, um encontro consigo mesmo e as possibilidades a sua volta.

É notória a percepção que se tem das intenções desses programas implantados pelo governo, no entanto, por vezes, são forçadas a submeter-se a políticas seletivas e classificatórias. Encontramos muitas redes de ensino que utilizam desta política para reforçar o treinamento dos estudantes visando saírem-se bem na provinha Brasil, elevando sua média e passando na frente das outras escolas e redes de ensino. Desta forma, os docentes não são punidos pelos baixos resultados de seus alunos e ainda recebem bônus pelo bom desempenho na sua atividade. Tais usos e abusos dos programas e políticas e forma de ensino estão bem descritos nas palavras de Aristóteles e Chauí. Para Aristóteles (2011), a política é superior a ética, pois deve pensar o bem comum. É possível comprovar esta afirmação com as palavras de Chauí:

A política, diz o filósofo, orienta a ética, pois o homem só é verdadeiramente autárquico na pólis, e orienta também as ciências produtivas ou as artes, pois somente a Cidade diz o que deve ser produzido para o bem de cada um e de todos. A política é, assim, aquela ciência prática cujo fim é “o bem propriamente humano” e esse fim é o bem comum (CHAUI, 2002, p. 462).

Neste mesmo contexto, Hans Jonas (2006), filósofo contemporâneo, relata de uma forma extremamente simples e contundente, a crise ética de profundezas incertas em que nos encontramos. Segundo ele, “nunca houve tanto poder ligado com tão pouca orientação para o seu uso”. Tanto a tecnologia, quanto os novos modelos de ensino-aprendizagem estão chegando sem manual de instrução, ocasionando, em algumas circunstâncias, problemas de cunho ambiental e social.

Tudo isso impõe uma proposta de educação que ressignifique a sua função social. Estes programas têm como um de seus significados políticos, serem tentativas de respostas públicas a movimentos sociais por vivência de tempos-espacos mais dignos. Faz parte de uma perspectiva de educação integral e transformadora capaz de promover outra ética e uma nova cidadania, ou seja, a ética e cidadania ambiental. Muitos dos desastres ambientais que estão

acontecendo no momento atual, poderiam, sim, terem sido evitados com a tomada de consciência antes de acontecerem. O contraturno vem, justamente, para trabalhar questões como esta, ampliando a necessidade de compreendermos a complexa multicausalidade, promovendo seus efeitos e vislumbrando mudanças radicais. Esta visão reafirma os valores e ações propostos nos documentos, em especial no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), A Carta da Terra (2000) e a Agenda 21:

Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para o nosso pequeno, tumultuado mas, ainda assim, belo planeta (BRASIL, 1992).

A educação, portanto, se dirige para uma trajetória transformadora das subjetividades, das relações culturais e sociais. Segundo Carvalho, trata-se de:

[...] promover a compreensão de problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas [...] formando uma atitude ecológica dotada de sensibilidade estética, ética e políticas sustentáveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos (CARVALHO, 2004, p. 20-21).

Indo mais além, as políticas públicas no âmbito da educação são formadas por um conjunto de medidas concretas, fazendo-se necessário explicitar que uma medida isolada não constitui uma política pública. De acordo com Muller e Surel (1988, p. 12), é indispensável “compreender os mecanismos da ação pública, precisamos tomar consciência do caráter intrinsecamente contraditório de toda política”. O entendimento das políticas públicas educacionais deve envolver tanto as intenções explícitas, quanto as ações que o governo executa ou não executa durante a sua candidatura. Torres (1995) sustenta que a ação do governo ou a “inação” (omissão) é uma postura política que pode ter grandes consequências para a sociedade civil. Conforme esta constatação, entendemos que “toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude” (TORRES, 1995, p. 110).

Neste sentido, as políticas públicas se voltam para atender as demandas sociais coletivas e para o âmbito das políticas educacionais. Atualmente, o programa Mais Educação, que surgiu a partir de movimentos de integração, associação e ligação entre educação e assistencialismo,

gerados em torno das políticas públicas contemporâneas, vem sendo alvo das políticas educacionais a nível nacional, uma vez que seu objetivo é reimplantar ou renovar a Escola em Tempo Integral. Consolidando este projeto novamente, o governo acredita estar melhorando a qualidade social da educação, adequando ambos os interesses e resgatando valores fundamentais para o bem-estar em sociedade, sendo eles: honestidade, autonomia, solidariedade e justiça.

Por meio da portaria Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007), o Programa Mais Educação foi criado e teve como intuito apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo mediante a realização de atividades nos contraturnos. Esta portaria 17/2007 destaca, ainda, o interesse em reduzir a evasão, reprovação, distorção idade/série, oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, integrando a proposta curricular das escolas de ensino regular e melhorando o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais. Uma das principais preocupações do Programa é, também, combater o trabalho infantil, a exploração sexual infantil, dentre outras formas de violência à criança e ao adolescente.

Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão de ofertas de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Coexistem, até hoje, problemas com degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com a sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009c, p. 12-13).

Ainda nesta portaria que instituiu o Programa Mais Educação, explicita-se a comunidade de pessoas que, juntas, ocupam-se da Educação Integral e cujas ações revelam a intersetorialidade desejável:

Art. 4 Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes ministérios: I - Ministério da Educação; II – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; III - Ministério da Cultura; IV – Ministério do Esporte.

§ 1º Ações dos outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações produzidas pelos estados, distrito federal, municípios e por outras instituições públicas ou privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que sejam integradas ao projeto político pedagógico das redes e escolas participantes (BRASIL, 2007).

Em relação às práticas descritas acima, o programa Mais Educação possui outras propostas: promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão dos envolvidos nas linguagens artísticas, literárias e estéticas aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir de uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009c, p. 25).

A intenção da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADE/MEC) é contrapor a visão de protagonismo negativo, reconhecendo e fortalecendo presenças afirmativas destes programas. Este embate acontece, pois estamos em um momento de disputa de representações sociais e políticas sobre os setores populares e seus filhos. Os programas como o Mais Educação e Educação Integral têm o grande mérito de situarem-se nesse novo contexto, em que se propõe somar com essas presenças afirmativas. Cumprem o papel de fortalecimento e reconhecimento das ações afirmativas, contestando as formas de modelo de tratamentos inferiorizantes.

A Educação em Tempo Integral emerge com o objetivo de fornecer ensino/aprendizagem aos alunos, além de servir como ferramenta de parceria entre escola, pais, professores e sociedade. Para Gonçalves (2006), trata-se de uma modalidade que amplia a permanência diária de crianças, jovens e adolescentes na escola, a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana como a cognitiva, afetiva, histórico-social, profissional e familiar. Neste contexto, sublinhamos que,

[...] é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional sem se rasgarem na escola aberturas no maior número possível de direções e sem multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas (AZEVEDO, 2010, p. 62).

Uma análise mais aprofundada sobre as políticas públicas educacionais aponta para a necessidade de repensar o papel do Estado e como este configura a implementação das políticas sociais numa perspectiva de sociedade capitalista. Na incessante busca pela qualidade no ensino público, foi criado, pelo governo Lula, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) /MEC. Após o lançamento do PDE, o Governo Federal estabeleceu 28 ações que já avançaram para 41 ações, a ser cumpridas por Municípios e Estados para melhorar a qualidade

da educação básica no Brasil. Este plano aponta múltiplas ações em todos os níveis e modalidades de educação. Segundo Saviani (2008, p. 22), “o PDE é a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade de ensino como prioridade. Mas ele é só o primeiro passo.” Dentre as várias ações do PDE, uma das metas tem como princípio a universalização da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, que se expressa através do Programa Mais Educação (PME), como uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino. Saviani (2007) afirma que o Programa Mais Educação:

Propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social (SAVIANI, 2007, p. 1235).

Segundo o decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010, no seu art. 1º, assenta-se a legitimidade do “tempo” e do “espaço” no Programa Mais Educação:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em Tempo Integral.

§ 1º Para os fins deste decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso de equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010a).

Os objetivos do Mais Educação, expostos no artigo 3º, enunciam:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escolas e comunidades, para o desenvolvimento político pedagógico da educação integral (BRASIL, 2010a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, de alguma forma, coloca em marcha questões historicamente pendentes, especialmente em se tratando da Escola em Tempo Integral. Vale acentuar o dispositivo legal, Lei 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece diretrizes e bases da educação nacional e que determina, em seu artigo 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...] o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Darcy Ribeiro, em meio a tantos embates e preconceitos que atravessaram a implantação dos CIEP's, afirmava:

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEP's. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 2009, p. 220).

O modelo pedagógico do Ensino Integral consolida inovações em conteúdo, método e gestão, operadas por meio dos modelos pedagógicos e de gestão, com suas respectivas metodologias. As bases para a formulação deste modelo de ensino encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que emana artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e do artigo 3º da Constituição Federal.

Retornando ao contexto do ordenamento jurídico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de n 9.394/96, ao determinar como princípio e fim da educação nacional o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º), reitera o princípio do direito à educação integral disposto na Carta de 1988. Somando a isso, a LDB prevê, “a critério dos estabelecimentos de ensino”, a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime integral.

Em acordo com a Constituição Federal de 1988 (art. 18), todos os entes integrantes da organização político-administrativa do País são autônomos entre si, motivo pelo qual a União não pode ordenar que as instâncias subnacionais implantem o regime de tempo integral nas suas escolas, a não ser que esta possível determinação seja acompanhada da/pela devida destinação de recursos àquelas instâncias que comprovarem não apresentar condições de financiar esta política educacional. A Constituição Federal de 1988 expressa o desejo de nos conduzir ao enfrentamento das desigualdades de raiz, que ao longo do processo de colonização nos fizeram uma sociedade dividida e dilacerada pelo abandono com que foram tratados os sujeitos considerados com “condição de berço”. A miséria foi transmitida de geração a geração. Era

apenas um processo de reprodução de condições de existência, nunca superados devido a ausência de oportunidades.

Embora a LDB contenha determinações, tanto sobre a educação integral, quanto sobre a ampliação do tempo escolar, não se pode afirmar que a ampliação do tempo, nesta legislação, esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano. Prevê a ampliação do ensino fundamental para tempo integral e, também, a Lei 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (art. 3, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. Para Guará:

Essas indicações legais respondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como ao crescente movimento de participação de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na interface educação proteção social (GUARÁ, 2007, p. 2).

Assim, o documento da LDB reconhece que as instituições escolares detêm a centralidade do processo educativo, pautado pela relação ensino-aprendizagem, e não no aluno como um ser que possui outras relações em que esteja inserido e necessite de orientação e desenvolvimento. Consoante à legislação relacionada à Educação Integral e em Tempo Integral, a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retomou e valorizou a educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do homem. Ressaltamos, entretanto, que, conforme o Quadro 01, o PNE avança para além do texto da LDB ao apresentar a ampliação progressiva do tempo escolar dentre os objetivos e metas não apenas relacionadas ao ensino fundamental, mas, também, à educação infantil. Além de estender o tempo integral para a educação infantil, o PNE delimita um quantitativo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral.

Quadro 01 – A ampliação do tempo escolar nos objetivos e metas do PNE/2001

<b>Nível de ensino</b>	<b>Objetivos e Metas dispostas no PNE</b>
Educação infantil	18. Adotar, progressivamente, o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.
Ensino Fundamental	21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Fonte: PNE (2001)

Em 15 de dezembro de 2010, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e o ministro da Educação, Fernando Haddad, encaminharam ao Congresso Nacional o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), que orientam a educação brasileira do ano de 2011 a 2020, convertido em Projeto de Lei n. 8.035/2010 (BRASIL, 2010b). Essa proposta é composta de 10 diretrizes e 20 metas e estratégias específicas para a sua concretização. Especificamente para o campo da educação integral, o PNE propõe a meta de número seis: “oferecer educação em tempo integral em 50 % das escolas públicas de educação básica.” Após a meta descrita, o PNE propõe estratégias específicas, organizadas a partir de uma visão sistêmica, preconizada em 2007 pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Se no período histórico-político de construção da atual LDB houve avanços significativos, crescimento na direção da universalização do ensino fundamental, na prática, somente na primeira década dos anos 2000 se desencadeou um processo que busca integrar os níveis de educação básica, com componentes imbricados entre si, de um mesmo percurso formativo e propostos caminhos para a ampliação da jornada escolar diária.

Durante muitas décadas, a escolarização obrigatória foi dos 7 aos 14 anos de idade, passando de 6 a 14 anos, em 2006; e, em 2009, passou a ser exigida de 4 a 17 anos, graças a Emenda Constitucional 59. A oferta de 4 horas diárias de estudo foi uma prática escolar de muitas décadas, porém, o incremento desta carga horária passa a ser incentivada através do FUNDEB.

Conforme o documento (BRASIL, 2011, p. 06), a Educação Integral associada ao processo de escolarização pressupõe “[...] a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.” Da mesma forma, o Programa Mais Educação possui como princípio:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 06-07).

Este Programa visa proporcionar educação integral em tempo integral, aumentando os espaços e as oportunidades de aprendizagem e tem como escopo, otimizar as ações e os investimentos já praticados no país. Embora o próprio documento indique que o ideal da educação integral está presente na legislação educacional brasileira, este também expressa que: “O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, às escolas de baixo IDEB, situadas nas

capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas” (BRASIL, 2015, p. 5).

Por outro lado, falar de uma proposta de incremento na jornada escolar significa falar de um incremento que transcende os limites atuais do Brasil. Há esta preocupação em ampliar o tempo do estudante na escola com foco nas instituições de baixo rendimento, que apresentam vulnerabilidade social. No entanto, precisamos pensar que este tempo a mais em que as crianças estarão na escola, tendo a sua disposição um trabalho diferenciado, com oficinas que almejem, primordialmente, a formação do cidadão na sua integridade, significa aumentar os recursos financeiros disponíveis a esta proposta. Para atender a esta demanda, naturalmente, a escola terá que ofertar um quadro maior de professores especializados para desenvolver tais atividades, terá um crescente aumento de manutenção, sem contar as questões básicas como alimentação, luz, água e produtos de higiene e limpeza.

No atual contexto econômico, tais quesitos tornam-se um divisor de águas entre o desejo e o possível. Neste momento, a proposta de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola entra em debate com a qualidade com que estamos ofertando este ensino, tornando-se desafiador para a educação do país. Como far-se-á um ensino de qualidade, quando o tempo parcial já está sendo comprometido em termos financeiros? É no contexto da prática que estas políticas acontecem e que precisam ser ressignificadas, dependendo da particularidade das realidades locais e regionais.

Aumentar o tempo escolar e melhorar a qualidade deste ensino requer repensar o currículo. Paro (2011, p. 487) reconhece que “o currículo da escola fundamental tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo a sua forma verbalística e restringindo o seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações”. O mesmo autor complementa dizendo que a sociedade mudou, novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo que é necessário para a formação humana-histórica dos cidadãos continua a mesma.

Paro (2001) afirma que, tanto as políticas públicas, quanto boa parte da academia, parecem dar pouca atenção à importância do currículo para a efetiva qualidade do ensino, preferindo pautar suas iniciativas e análises quase que exclusivamente nos resultados de avaliações em massa, que privilegiam a aferição de conhecimentos adquiridos, sem grande atenção para a cultura, em seu sentido pleno.

O currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteudista” do ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações. Daí a relevância de se pensar em tal reformulação numa perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do educando (PARO, 2011, p. 487).

Pensando na lógica atual, os conteúdos continuam sendo o centro das disciplinas, em que a maior preocupação, da grande maioria dos professores, é transmitir o conhecimento baseado nos conteúdos preestabelecidos, e não de buscar ressignificar os conteúdos preestabelecidos, trazendo para o cotidiano das crianças ali envolvidas um olhar de inovação, despertando o interesse e vontade de aprender do estudante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, propostas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação de 2010, retificam esta perspectiva, sob o título “educação em tempo integral”:

O currículo da escola em tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo 7 horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologia de comunicação e informação, afirmação da cultura e direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2010a, p. 25).

Se por um lado percebemos muitos avanços, que o país já alcançou nas últimas décadas, por outro, estamos passando por uma das mais complexas e importantes mudanças no Ensino Médio. Segundo o MEC, a reforma do ensino médio tem como objetivo uma mudança na estrutura do sistema atual de ensino. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular), e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio deverá contribuir para modificar a realidade dos estudantes, à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. Sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.

Conforme o PNE (2014), o currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4

áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende História, Geografia, Sociologia e Filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão Língua Portuguesa e Matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada Estado e o Distrito Federal organizará os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.

Segundo o PNE (2014), nas Escolas em Tempo Integral, a reforma do ensino médio prevê uma Política de fomento de Escolas em Tempo Integral, que deverá ocorrer de forma gradual. Está previsto um investimento do Governo Federal de R\$ 1,5 bilhão até 2018, correspondendo a R\$ 2.000 por aluno/ano e criando 500 mil novas matrículas de tempo integral. O PNE estabelece que, até 2024, o país deva atender, pelo menos, 25% das matrículas. Atualmente, são 386 mil alunos matriculados no ensino médio em tempo integral, o que representa 5% do total. A MP não determina que todas as escolas passem a ter o ensino médio integral.

O novo modelo depende ainda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em elaboração e sua homologação deverá ocorrer em 2017/2018. A BNCC será obrigatória e irá nortear os currículos das escolas de ensino médio. Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno.

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Sendo assim, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia. A educação escolar precisa ser repensada, de modo a compreender as crianças e os adolescentes como sujeitos inteiros dentro de suas vivências e aprendizagens (GONÇALVES, 2006).

Pode-se dizer que a educação nunca acaba e concluimos dizendo que a sensível arte de ressignificar os tempos e os espaços escolares está posta na possibilidade de uma educação integral e em tempo integral, logo, pautada e protegida pela dimensão pública da política.

## **5 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E PROJETOS/AÇÕES DESENVOLVIDOS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EEF PORTO NOVO**

A escola é uma instituição que possui importante papel na sociedade. Seu compromisso vai além do ensino como conteúdo. Traz consigo um olhar voltado ao ensinar a formação do caráter, dos valores morais, que direciona o aluno a utilizar os conhecimentos aprendidos de maneira eficaz, para que seja aplicado em favor da sociedade e de uma realidade melhor para todos. É neste ambiente que a criança começa a conviver com a diferença, com o partilhar, haja vista que entra em contato com diversas raízes e culturas, passando a conviver, respeitar e aprender a respeitar as diferenças. É um lugar de crescimento intelectual e pessoal, uma formação cidadã e de qualidade integral.

Segundo o Centro de referência em educação integral (2017), a definição de integral está relacionada a uma concepção de totalidade, que quer dizer inteiro e global. É isso que a escola busca desenvolver nos alunos de forma completa, reorganizando espaços e conteúdos. Evidencia-se, assim, que o pressuposto do Projeto da Escola em Tempo Integral é o desenvolvimento de múltiplas potencialidades, tornando o aluno um cidadão inserido numa sociedade de multiplicidades e diversidades. Investir em uma educação voltada ao desenvolvimento de potencialidades do aluno, do pensamento lógico ao analítico e também em habilidades artísticas, expressivas e criativas, passa a ser um papel da EEF Porto Novo, objeto da investigação. O objetivo geral da escola é “oferecer um ensino de qualidade, tornando a escola democrática participativa, como um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, capaz de inserir-se socialmente com poder de transformação – Escola Cidadã” (PPP, 2016, p. 8).

Neste capítulo, destacamos a trajetória histórica da escola, além de alguns projetos e ações que a escola em questão desenvolve com os seus alunos, considerados pertinentes ao problema e objetivos da presente pesquisa.

Fundada em 22/03/1984, a Escola de Ensino Fundamental Porto Novo tinha como objetivo inicial atender aos filhos de funcionários e operários da empresa Safrita, hoje JBS. Para ajudar a manter a escola, a empresa contribuía com pequenas doações que, gradativamente, melhoravam as condições didáticas da escola. Inicialmente, funcionava em um prédio cedido pelo município, porém, em pouco tempo, contava com um prédio próprio.

Em fevereiro de 2005, conhecida como EEF Porto Novo, tornou-se uma Escola Pública Integral, e no ano de 2013 foi contemplada com o Projeto do Governo Federal Mais Educação, que disponibilizava monitores para auxiliarem nas disciplinas da escola.

Os alunos que frequentam esta escola são de 1º ao 9º ano e permanecem na escola por 08 horas diárias. O horário de chegada é às 7h30min, e saída às 15h25min. O número total de alunos que frequentam a escola é 233, distribuídos em 12 turmas.

Segue abaixo, no quadro 2, alguns dados estatísticos escolares dos últimos 6 anos da EEF Porto Novo:

Quadro 2 – Dados estatísticos escolares dos últimos 6 anos da EEF Porto Novo

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Aprovados</b>	198	193	193	204	195	224
<b>Reprovados</b>	5	1	2	5	9	10
<b>Desistentes</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Transferidos</b>	23	24	33	13	5	9
<b>Rep. Por Frequência</b>	0	0	0	0	0	0

Fonte: SISGESC e Censo Escolar

Na análise do quadro acima, notamos que o número de alunos aprovados elevou-se de forma significativa do ano de 2014 para o ano de 2015. Conclui-se, dessa maneira, que houve um diferencial no trabalho desenvolvido pela escola para obtenção de melhores resultados.

No quadro 3, IDEB's observados em 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015 e metas projetadas para a escola na Prova Brasil.

Quadro 3 – IDEB's observados em 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015 e metas projetadas para a escola na Prova Brasil

Ensino Fundamental	IDEB Observado					Metas projetadas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015	2017	2019
<b>Anos Iniciais</b>	5,9	6,2	7,4	7,5	*	6,2	6,5	6,7	6,9	7,1	7,3
<b>Anos Finais</b>	*	*	*	5,3	*	*	*	*	*	*	*

Fonte: Prova Brasil

Já no quadro que descreve os índices do IDEB dos últimos anos, observamos que entre as metas projetadas e as metas observadas, há uma importante constatação: as metas que a escola obteve, sendo elas as metas observadas, estão além das metas projetadas para a escola. Para o ano de 2011, a meta projetada era de 6,5, e a obtenção foi de 7,4. Para o ano de 2013, a meta projetada era de 6,7, e sua observação foi de 7,5 para os anos iniciais.

O Projeto de Escola em Tempo Integral é o resultado de toda uma caminhada, um planejamento coletivo, um anseio da comunidade, que viu uma alternativa a mais para a educação integral e de qualidade às crianças. Através dos dados apresentados, constatamos que

a escola está no caminho para alcançar o objetivo projetado, e que com o esforço de todos os envolvidos será não mais somente uma escola qualquer, mas, sim, uma escola referência na região.

Como forma de elucidar a fundamentação teórica da escola, em seu PPP consta a seguinte citação:

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo de risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida (FREIRE apud PPP, 2016).

Esta citação fundamenta a filosofia da escola como escola humanizadora, que pensa nos valores e inclusão dos alunos, proporcionando uma Educação Integral. Trata-se de um princípio norteador da ação pedagógica, intencionada em tornar a escola mais atraente e alegre. A dinâmica se caracteriza pela integração e interação de todos os segmentos da comunidade escolar e pela integração do currículo da base comum nacional com um currículo de atividades diversificadas.

O projeto está sendo desenvolvido em parceria entre o Governo Estadual e Sociedade Civil, sendo como Sociedade Civil: Associação JBS, sede para ocupação de parque infantil, futebol de campo e areia, como também através da contribuição da APP (Associação de Pais e Professores), que arrecada verbas para ajudar na manutenção da unidade escolar, além de contribuir nos custos que a mesma possui com projetos. A Escola em Tempo Integral trabalha o Currículo Normal com as seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, intercalado com o Currículo Complementar, disponibilizando as seguintes disciplinas: aulas de Xadrez, Dança, Natação, História Local, Artesanato, Informática, Língua Estrangeira Inglês, Literatura, Brinquedoteca, Música, Artes Cênicas, Alemão e Jogos Matemáticos. Após o almoço, os alunos fazem a escovação dos dentes, orientados pelos professores, em seguida acontece a hora do soninho, um momento de relaxamento, em que cada aluno deita no seu colchonete, recuperando as energias para a continuação das atividades no período vespertino.

A escola desenvolve alguns projetos pedagógicos como: Oratória, Avaliação Interdisciplinar, Musicalização na Escola, Mente Inovadora, Feira Regional do Conhecimento, Olimpíada de Matemática, Miniolimpíadas de Matemática, Português e Soletrando, Tarde na Praça ao final do 1º bimestre, Viagens de Lazer, Viagens de Estudo, Palestras, Apresentação Textual, com apresentação para as demais turmas, Minibaile, Amostra de Trabalhos e

Intercâmbios com outras escolas de regime integral (professores). A seguir descrevemos alguns destes projetos, com destaque para suas finalidades e objetivos.

A *Oratória* é a arte de se expressar através da palavra falada e dos gestos, de forma que os leitores construam e transmitam um discurso confiante, empático, organizado e com personalidade. Sabendo que é através da comunicação que o sujeito se relaciona, se integra à sociedade, demonstra seus sentimentos e se constitui de forma singular numa sociedade plural a EEF Porto Novo realiza o concurso interno de oratória.

O objetivo deste projeto segundo o PPP da escola é valorizar a oratória como forma de crescimento individual, aprimoramento e treinamento, comprovando que a geração de oportunidades práticas caracteriza-se como forma indiscutível de preparar e treinar novas lideranças. Segundo Hall (1997), “o significado surge não das coisas em si – a realidade – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas”. Sendo assim, entendemos que a linguagem tem profunda relação com a oratória e ambas contribuem para a formação dos sujeitos. Saber relacionar-se e comunicar com segurança os seus conhecimentos são diferenciais no mundo globalizado em que estamos inseridos, tornando o sujeito responsável pelo seu sucesso ou fracasso profissional. Desta forma, lembramos que falar em público é uma das maiores dificuldades enfrentadas por boa parte das pessoas.

Outro projeto que merece ênfase relaciona-se ao *Processo Avaliativo*. Oportuniza ao educando uma avaliação interdisciplinar, pois, na avaliação, são abordados assuntos de todas as disciplinas que o aluno teve em seu currículo. Em relação à nota obtida, o aluno tem duas notas a mais, que complementarão o 4º bimestre, sendo consideradas as notas específicas de cada matéria, bem como a nota geral da avaliação.

Dessa maneira, a avaliação é uma forma interdisciplinar de avaliar o aluno. Como constituição e corpo docente, a avaliação serve como forma de avaliar o rendimento escolar e as principais dificuldades dos alunos. A avaliação da aprendizagem se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas (LUCKESI, 2005, p. 07). A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano, por isso, frequentemente, analisamos e julgamos os nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Para Saul (2000, p. 25), “[...] esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre a

deformação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolve sentimentos e pode ser verbalizado ou não”.

Um terceiro projeto estimula a *Musicalização*. Surgiu no contexto escolar como uma oportunidade de sensibilizar, desenvolver a percepção e expressão do aluno com e na linguagem musical, priorizando a vivência musical em um processo lúdico, verbal e não verbal, em que ideias, sentimentos, emoções, improvisações (criações e produções) e recriações são ressignificadas em seu contexto cultural.

Esta oportunidade, oferecida aos alunos, se equivale a padrões educacionais europeus, que instituem como disciplina obrigatória as atividades musicais na escola. É importante salientar que a educação musical, no ambiente escolar, não visa de maneira alguma à formação de grandes musicistas e/ou músicos profissionais, senão desenvolver, através da música, valores voltados à criatividade, disciplina, autoconfiança, cooperação e integração, estimulando e contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo e motor. A música desempenha um papel importante que propicia “a criança a expressar seus sentimentos e emoções desenvolvendo acuidade e o senso artístico, percebendo-se como autor [...] capaz de manter com o mundo uma relação prática, sensível, afetiva, eficiente, solidária e feliz” (SCOTTINI, 2006, s/p). Portanto, a alegria que a música propicia é vivida no presente. Como afirma Snyders (1994, p. 14), “é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.” Ao tornar o ambiente escolar mais alegre, a música tem efeito calmante, entre uma atividade mais agitada, servindo com redução da ansiedade e da tensão nos períodos avaliatórios, assevera Brito (2003).

No Projeto *Mente Inovadora*, a EEF Porto Novo foi a única escola da GERED de Itapiranga a ser contemplada. Este visa ensinar aos alunos a pensar e refletir, encorajá-los a "aprender a aprender". Através dos jogos do projeto (jogos de pensar), o aluno tem a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Os alunos de 6º ano ao 9º ano recebem um *kit* contendo um jogo e material explicativo para que o mesmo possa ser jogado com as famílias, a fim de aumentar a interação entre alunos, pais e escola.

Neste projeto, o aluno passa por três etapas: a primeira é de envolvimento com o jogo, conhecendo mais amplamente o que será desenvolvido. Na segunda etapa, aluno e professor exploram e constroem estratégias, tomam decisões, planejam e resolvem problemas; e na terceira e última etapa, constroem uma postura de cidadania, aplicando os conhecimentos estabelecidos por meio dessa experiência concreta a outros aspectos de vida, nos estudos, no mercado de trabalho, na sua vida emocional e nas suas relações sociais e familiares.

Ademais destes projetos, a escola possui algumas entidades, tais como: Grêmio Estudantil, Conselho Deliberativo, APP (Associação de Pais e Professores) e NEPRE (Núcleo de Prevenção Atenção e Atendimento às Violências na Escola). A seguir, descreveremos de que forma é conduzida uma destas entidades, seus interesses, seu papel e contribuição para a formação cidadã destes alunos.

O Grêmio Estudantil é uma entidade que representa e contribui na formação da cidadania. É uma organização que representa os interesses dos estudantes na escola, permitindo aos alunos discutir, criar e fortalecer inúmeras possibilidades de ação, tanto no ambiente escolar, como na própria comunidade. O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, convivência, responsabilidade e de luta por direitos. O quadro de membros desta entidade conforme estatuto é composto por um presidente e um vice-presidente, um secretário e um vice-secretário, um tesoureiro e um vice-tesoureiro, um diretor de esporte, um vice-diretor de esporte e um ajudante; um diretor de cultura, um vice-diretor de cultura e seu ajudante e, por último, dois suplentes. É uma entidade democrática e representativa. Os representantes deverão auxiliar nas atividades desenvolvidas na Escola, como a oratória, gincana, incentivo ao estudo, zelo pela escola, entre outras.

A escola dispõe de recursos mais favoráveis, embora não disponha do ideal necessário para atender todas as demandas da sociedade atual. O atual Projeto Político Pedagógico é fruto do planejamento participativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Traduz a síntese de um processo de estudos, discussões, avaliações, levantamento de dados, planejamento coletivo, revisões e reencaminhamentos desenvolvidos ao longo do ano, avaliações que culminaram na construção do documento em questão.

O Projeto Político Pedagógico busca uma linha comum de ação, direção e sustentação para a prática cotidiana da escola a partir da realidade social dos alunos que frequentam a instituição. Inserido em um cenário marcado pela diversidade e interdisciplinaridade e de um trabalho coletivo. Propõe uma gestão democrática, que tem como propósito a superação da fragmentação da educação. O seu foco também é propiciar contato permanente entre professores, funcionários, alunos, pais e comunidade externa, num conhecimento e crescimento mútuo, devendo aproximar as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores, o que implica em uma competência técnica pedagógica dos professores, mas, também, implica em um compromisso político.

Este documento serve de eixo norteador de todas as ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar, que tem como compromisso executá-las de forma competente e coerente, exercendo, assim, a sua função social. O documento almeja, igualmente, que os alunos

desenvolvam conhecimento científico e valores/habilidades, ferramentas significativas para a sua inserção na sociedade, como cidadãos atuantes, com poderes de transformação social.

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Desta forma, sua elaboração necessita a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Contudo, articular e construir espaços participativos, produzir no coletivo, um projeto que diga não apenas o que a escola é hoje, mas aponte para o futuro, ou seja, o que pretende ser, exige método, organização e sistematização.

Não é somente de boas intenções que se constroem projetos e ações desta natureza. Para que o projeto ou a ação desencadeie as mudanças inicialmente traçadas, é preciso ter um trabalho bem desenhado, claro, organizado e que com muito foco. Vazquez (1977), ao discutir a questão da *práxis*, compreendida como prática transformadora, já chamava a atenção para a necessidade de ações intencionalmente organizadas, planejadas, sistematizadas para a realização de práticas transformadoras.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

Discutir as dimensões político-pedagógicas dos projetos de escola pode parecer um assunto já esgotado, que já não faz mais sentido. Porém, acreditamos, como nos lembra Sacristán (2001, p. 11), que “é preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que se forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia.”

O primeiro, de diversos parâmetros da Proposta Curricular que a EEF Porto Novo destaca, é a importância da participação social e política para o exercício da cidadania.

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PPP, 2016, p. 9).

Diversos estudos que têm tematizado a problemática da construção do PPP nas escolas brasileiras apontam uma diversidade de caminhos seguidos nessa construção. O PPP trata da

explicitação das ideias, das concepções, teorias que orientarão a prática educativa da escola. Para que isso seja possível, é preciso compreender as relações existentes entre a escola e a realidade em que está inserida. Significa compreender o sentido histórico da educação e da escola pública, compreendendo suas transformações atuais, à luz dos processos históricos que a determinam. Essa análise aponta para a definição e explicitação das finalidades sociais da educação e da escola, levando-nos a interrogar sobre o tipo de sociedade com o qual a escola se compromete ou deseja se comprometer, que tipo de sujeitos pretende formar, qual sua intencionalidade, e de que forma está compreendida em suas dimensões política, cultural e educativa.

De acordo com Veiga (2000), toda instituição escolar persegue metas, por isso é preciso ter clareza sobre essas. Ao ressaltar a importância da reflexão sobre as finalidades e os objetivos da escola, a autora afirma o caráter dialético desse movimento, destacando que as questões levantadas geram respostas que, por sua vez, levam a novas interrogações. Deste modo, possibilita a identificação das finalidades da escola, de que precisam ser reforçadas, quais estão sendo relegadas, muitas vezes, ao segundo plano. Veiga (2000, p. 23) garante que “é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania.”

A clareza da finalidade social da escola possibilita à comunidade escolar definir, com mais pertinência, critérios e projetar sua ação em termos do que deseja para as dimensões pedagógica, administrativa e democrática. É através desta conduta que a EEF Porto Novo acredita estar desenvolvendo cidadãos para a sociedade, pautados não somente de conteúdos regulares, mas, sim, conteúdos carregados de uma bagagem amorosa, sentimento e humanização. Trata-se de um compromisso ético-existencial, enunciado por Hanna Arendt e que diz respeito a todos os educadores.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde (sic) decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 1979, p. 247).

Um dos elementos de um bom ensino é o entusiasmo do professor, canalizado, de forma planejada, e utilizando métodos adequados, sobretudo para o estímulo ao entusiasmo do aluno para realizar as atividades por vontade própria, apropriando-se de esforços intelectuais e morais

que a aprendizagem exige. Já, para se obter de um ótimo ensino, precisamos ir um pouco mais além. As instituições necessitam formar seu corpo docente com professores que realmente tenham vocação e disposição para ensinar, dando-lhes todo o suporte, através de apoio e incentivos, para que o façam com tranquilidade e, principalmente, liberdade (SANTOS, 2001).

Acreditamos que a escola EEF Porto Novo possui em seu corpo docente o entusiasmo necessário para formar sujeitos conscientes de seu dever civil para com a sociedade. Apesar de estar limitado por um programa, um conteúdo, um tempo determinado, normas internas e pela infraestrutura da instituição, o processo se dá, em especial, pela interação entre o professor e o aluno. Sendo assim, dependendo de como esta interação ocorre é que se pode dizer se o aprendizado do aluno será mais ou menos facilitado e orientado (SANTOS, 2001).

## **6 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO**

A proposta de ampliação de tempo diário de permanência das crianças nas escolas merece análise de diferentes naturezas: 1) aspectos relacionados com a viabilidade econômica e administrativa; 2) tipo de organização pedagógica das horas adicionais, o que resultará na ordem psicológica de tais crianças que passarão um tempo maior na escola e menor com seus familiares (CUNHA, 2008).

Para além das críticas, as propostas de escola de tempo integral, principalmente as propostas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, representaram, a seus alunos, não um lugar de confinamento, mas de oportunidade para uma vida melhor. Essa reflexão é oportuna, na medida em que, estão sendo desenvolvidos dois grandes programas na rede pública de educação, sendo que, um deles, a educação em Tempo Integral, volta o seu olhar ao desenvolvimento intelectual de seu aluno, assim como ao desenvolvimento pessoal e às oportunidades que esta modalidade de ensino oferece. Trata-se de uma complementação das oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar e dos demais espaços públicos municipais, caracterizando um turno complementar.

Relembrando o que já foi descrito anteriormente, o conceito mais tradicional encontrado para definir educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. A compreensão de um sujeito deve considerar sua dimensão bio-psicossocial. Ou seja, é um sujeito desejante, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação, quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. A partir disso, podemos dizer que esse sujeito desejante precisa deste meio para poder se desenvolver de forma integral. Segundo Vygotsky (1996), a aprendizagem é que promove o desenvolvimento. A noção de desenvolvimento está atrelada a uma evolução do sujeito, nem sempre linear, e que se dá em diversos campos da existência – afetivo, cognitivo, social e motor.

Em uma perspectiva crítico-emancipadora, que nos possibilita refletir sobre a função social da escola, Bourdieu e Passeron ressaltam:

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52 apud ALMEIDA, 2005, p. 151).

O conceito de Educação Integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. Recorrendo-se à Constituição Brasileira de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96), a ideia de Educação Integral, inscrita no ECA, está fundada no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente, como pessoa em desenvolvimento, exige uma forma específica de proteção traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação, em seu sentido amplo (GUARÁ, 2009).

Nas discussões sobre educação integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão, que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal, social e psicológico, seja nas ruas ou em seu próprio ambiente familiar, causando danos irreparáveis a sua formação cidadã. A educação em tempo integral surge como uma proposta alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil, bem como visa contribuir na formação cidadã destes sujeitos. Também vem com o escopo de colaborar, ajudar e, acima de tudo, proporcionar tranquilidade aos pais que desempenham suas atividades profissionais enquanto o filho está na escola. A escola não tem a intenção de substituir a casa das crianças, ou mesmo a presença dos pais, em resumo, este modelo de ensino tem como objetivo principal contribuir para uma formação mais eficaz dos sujeitos que, futuramente, serão os atores da história brasileira. Neste panorama, a educação ganha destaque para o Banco Mundial além da UNESCO, pois trata dos encaminhamentos e formas de lidar com as diferentes questões, sejam elas relativas à ordem econômica ou referente ao desenvolvimento da cidadania.

Outro ponto importante a ser destacado é o trabalho que vem sendo desenvolvido, visto que, no ponto de vista dos organismos internacionais, o trabalho é o recurso da população pobre, e pode ser potencializado pela educação, discurso este que perpassa encaminhamentos e políticas de países em desenvolvimento. Esse é um papel a ser ocupado com a proposta de educação ao longo da vida ou educação permanente, tão presente nas publicações da UNESCO.

## Segundo o Banco Mundial:

Melhorar a educação, a saúde é um modo de lidar diretamente com as consequências da pobreza. Mas são muitos os indícios de que o investimento em capital humano, sobretudo no campo da educação, ataca também as causas mais importantes da pobreza, e é portanto parte essencial de qualquer estratégia a longo prazo que vise a diminuí-la (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 78).

Considerando esta entidade, o ataque à pobreza e a formação dos sujeitos dependeria do desenvolvimento de oportunidades, autonomia e segurança para os pobres. Conforme Campos:

As intersecções entre as políticas assistenciais voltadas para os segmentos mais pobres e as políticas educacionais são indicadores dessa convivência pouco clara entre as diferentes lógicas dos diversos setores sociais sendo que As pontas do sistema educacional são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social através de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população (CAMPOS, 2003, p. 186).

Nesse mesmo passo, a proposta educacional Lassalista vem ao encontro da concepção de Educação Integral que está centrada num conceito de educar que engloba toda a pessoa humana e, ao mesmo tempo, todo o transcorrer da vida. Esta instituição afirma, em sua concepção de educação, um olhar voltado ao ser humano como pessoa, como unidade na diversidade de dimensões, sendo elas: psicofísica, psicossocial e racional-espiritual. Em síntese, para estes, o termo chave para o vocabulário é o conceito de pessoa.

Desde o século XVII até os tempos atuais, na França, os Lassalistas pautam a educação como uma formação integral do sujeito.

Em qualquer encontro com a pessoa, percebemos que ela se expressa como um todo, e atinge o todo do outro. Nossa visão de pessoa concebe-a constituída em três níveis: físico, psíquico e espiritual. Nosso processo educativo tem isto presente, de forma implícita ou explícita (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004, p. 13).

A compreensão de formação integral e integradora dos Lassalistas almeja o que propõe Mosquera (1978), de que cada ser consiga tornar-se uma pessoa e que possa realizar-se perante sua própria vida. Este autor visualizava a necessidade de ser humano se autoafirmar em seus desejos e vontades a fim de saber de que forma deve conduzir a vida e que caminhos percorrer. Porém, ele não pensou foi que cada pessoa possui um processo evolutivo diferente. Neste sentido, a psicologia do desenvolvimento humano pode nos ajudar a entender como isso se dá.

Erikson (1998) é o principal autor que pode explicar o pensamento do desenvolvimento humano. Este autor tem como pressuposto que a personalidade de cada pessoa se desenvolve

no decorrer de um ciclo que é composto de oito etapas inter-relacionadas, e enfatiza a interação entre a dimensão psíquica e social da pessoa.

Outro autor que está relacionado com o conceito de formação integral Lassalista é Rogers (1982). Segundo ele, o olhar da educação deve ser centrado na pessoa e esta deve ser compreendida em sua totalidade. Já Abraham Maslow (1991) trabalha com a motivação intrínseca da pessoa através da conhecida, mormente no ramo das grandes indústrias, como a pirâmide de Maslow. Nela o autor a apresenta, dividindo-a através de necessidades humanas: fisiológicas, de segurança, de sentido de pertença e necessidade de amor, de estima e, por último, de autorrealização. Para ele, toda pessoa começa tendo a primeira necessidade e, assim que sanada, passará para a próxima. Jamais a pessoa começa em uma etapa que não seja a primeira e também jamais pulará etapas, independentemente da idade que esta pessoa possua.

Para Freire (1987, p. 81), a educação como prática da liberdade, “(...) implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” É essencial que as pessoas se sintam capacitadas a fazer suas escolhas. Esse processo se inicia com uma educação que dê condições para que as mesmas tenham o discernimento do que é bom ou ruim para si e para a comunidade, quais são os seus anseios e o que esperam do futuro. Possuir essa liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo. A pessoa é como um agente, essencial para o desenvolvimento, provocando mudanças e tendo a capacidade de julgar os seus valores e objetivos (SEM, 2000).

Em Foucault (1990) também encontramos fundamentos para uma formação comprometida com a totalidade, na medida em que se tem como proposta o cuidar de si. De acordo com o autor, a formação integral e integradora, muito mais do que saber sobre si, visa à reflexão e ao cuidado de si, expressão de cuidado integrador.

Após este breve histórico sobre a base a partir da qual foi criada e ideia de formação integral Lassalista, podemos dizer que é um pensamento moderno e que vem tendo muito êxito em sua execução. Nestes últimos anos, a educação está sendo posta em juízo de diversas maneiras, necessitando suporte através de experiências que foram muito bem pensadas e que estão tendo êxito na vida prática. A educação não está mais sendo vista como o aprender o alfabeto e números, ciências, história, geografia, matemática e português. Ela está inquestionavelmente ligada à vida das pessoas que por ali passam.

Muito provavelmente seja por este motivo que a instituição Lassalista tem conseguido êxito em sua formação integral. Ela critica a subjetividade moderna, trabalha com o aprender a conviver e o conhecer e conviver, que trabalha conteúdos conceituais, procedimentais e

atitudinais. Não é apenas uma instituição moderna, é ousada, audaciosa e, singularmente humana.

Na proposta da Educação Integral também se faz necessário conhecer a formação dos professores, a realidade da escola, dos alunos e da própria comunidade. É necessário entender o cenário a ser trabalhado antes de pô-lo em questão, pois a Escola em Tempo Integral é uma educação que olha o sujeito em suas múltiplas dimensões e que integra diversas ações no entorno das práticas educativas. Segundo Gadotti (2009, p. 51), “a Educação Integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola, para além dos muros da comunidade escolar.” Todas estas questões levam o aluno a possibilidade de adquirir uma base sólida de informações, com aplicabilidade prática em sua vida e em sua formação enquanto cidadão.

Muitos professores incluem no processo de avaliação de aprendizagem de seus alunos os comportamentos que entendem favorecer o aprendizado, sendo eles conhecidos também como atitudinais, citado anteriormente. Trata-se de uma avaliação mais comportamental do aluno, ligada diretamente aos sentimentos e valores, que o aluno atribui a fatos, normas, regras, comportamento e atitudes. Neste momento, o professor também pode perceber questões ligadas a sua vida pessoal e até mesmo detectar possíveis causas que estejam comprometendo o desenvolvimento do aluno.

A prática educativa dos Lassalistas não está apenas voltada ao aluno como um ser humano, há uma preocupação com a aprendizagem das futuras gerações. Para isso, buscam formar os alunos e para além disso, cuidar da formação continuada dos professores, que

[...] reitera essa opção do fundador ao afirmar que La Salle pede o seu mestre que seja intelectualmente preparado, profissionalmente competente, imprimindo qualidade a seu ensino profano e, ao mesmo tempo, que se mostre pessoa manifestante de Deus e, em meio ao ensino, saiba, natural e oportunamente, testemunhar a fé (HENGEMULE, 2007, p. 108).

A instituição entende que a formação permanente do professor é condição para a eficiência e a eficácia da implementação de qualquer projeto educativo. Considerando o atual cenário da educação integral brasileira, podemos presumir que o modelo de formação integral Lassalista está muito além da nossa realidade educacional da maioria das escolas brasileiras e que, incontestavelmente, serve de referência para a nossa base educacional. É questionável a mudança de vida e cultura em que as crianças Lassalistas vivem com a cultura e vida que a base da população vive, porém, neste modelo, é inegável a importância da formação contínua dos educadores. Neste caso, não há o que comparar, educadores são educadores independente da cultura em que estão inseridos. Essa talvez seja a peça do nosso quebra-cabeça para, enfim,

termos uma educação integral voltada ao ser humano como um ser integral com base na sua formação cidadã.

Outro fator relevante para contribuição na formação do sujeito é possuir uma base familiar sólida, de referência e valores. Os acontecimentos em âmbito social, cultural, econômico e político, nas últimas décadas do século XX, no Brasil, alteraram de forma significativa várias instituições, dentre elas, a família e a escola. A família deixou de ser composta apenas pela figura do pai, da mãe e filhos. As mudanças na estrutura familiar se aceleraram a partir do ingresso da mulher no mercado de trabalho e com elas a divisão das tarefas dentro do lar e transformações na subjetividade feminina. A partir desse momento, a mulher passa a ter acesso à escola, à educação, a almejar outros espaços, a defender sua liberdade sexual, a ocupar novas profissões, lutar por seus direitos e ser independente economicamente do marido (MALUF; MOTT, 1998).

Associadas a essa realidade familiar, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, como a subproletarização do trabalho, o desemprego estrutural, as novas formas de organização da produção, de acordo com (ANTUNES, 2006), fizeram com que muitas famílias fossem obrigadas a aumentar seus rendimentos. Muitos adolescentes e crianças passaram a dividir seu tempo entre os estudos e as atividades remuneradas, em busca de melhores condições de sobrevivência. Como consequência, a instituição escolar também foi modificada, pois ela não se configura mais como a alguns anos atrás. A função antes exercida pelo professor, que seria de ensinar português, matemática e geografia, já não é mais suficiente. Há uma inversão de papéis, a que até mesmo as escolas não estão conseguindo se adequar. Segundo Imbernón (2009, p. 9), “[...] a escola mostra-se impotente para educar sozinha todas as crianças em uma sociedade democrática, ela necessita da intervenção, de pleno direito, de todas as instâncias de socialização que intervêm na educação das crianças [...]”.

Hoje, mais do que nunca, é necessário diálogo, parceria com outras instâncias, dentre elas, a família. A relação entre essas duas instâncias deve ser recíproca. A família se configura como um agente educativo, posto que favorece o desenvolvimento de hábitos, costumes e determina valores que moldam a vida das crianças, evidenciando que ela possui participação no processo de aprendizagem de seus filhos. Mas como promover essa aliança entre a escola e a família? Tendo esse prisma, a educação integral no contexto contemporâneo constitui-se em,

[...] uma ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens – sujeitos de direito – que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações, e exigências crescentes de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de

comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (RABELO, 2010, p. 91).

Para que isso aconteça, é fundamental que a escola aponte caminhos para que a educação, agora proposta para ser integral, ultrapasse seus muros e passe a articular estratégias através dos saberes comunitários e informais em que a própria escola está inserida. A valorização da bagagem cultural do aluno, sua identidade e história de vida faz parte da função escolar educativa (FACCIN; SANTOS; GRASSI, 2010). Em síntese, é uma nova forma de relacionar escola e comunidade, configurando uma nova concepção de educação significativa e de qualidade, articulada através de saberes do próprio cotidiano.

A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. A cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e o seu ambiente, ocorrendo em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais. Os fatores orgânicos são responsáveis pela seqüência fixa entre os estágios do desenvolvimento, mas não garantem homogeneidade no seu tempo de duração. O biológico, mais determinante no início, vai, progressivamente, cedendo espaço ao social. A educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, levando em conta todas as suas vivências e aprendizagens.

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora de educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas no currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais como a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica, igualmente crítica e emancipadora (HORA; COELHO, 2004, p. 9).

Outro autor que merece destaque pelas suas belíssimas obras é Herbert José de Souza. Também conhecido como Betinho, foi um sociólogo brasileiro e ativista dos direitos humanos no Brasil. Seu trabalho mais importante foi o projeto "Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida". Mobilizou várias campanhas para arrecadar mantimentos em favor dos pobres e, além de ter fundado a "Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida", que mesmo sem a ajuda do governo arrecadava e distribuía alimentos para a população carente. Mesmo com problemas de saúde, o sociólogo jamais deixou de exercer a cidadania, apontada para os interesses da população, particularmente a mais carente. Sua luta incansável caminhava

rumo aos direitos humanos e para ideais de solidariedade, a fim de tornar a sociedade mais justa.

Como podemos perceber, são diversos os autores que buscaram identificar e definir os melhores conceitos sobre a relação escola, família e formação do sujeito. Escola e família são instituições diretamente ligadas à formação da criança. Todavia, presenciamos, no contexto escolar, uma prática, talvez ideológica, que circula na fala de professores e pais, de que a escola sozinha é responsável pela formação integral do aluno. Neste capítulo, buscamos desconstruir essa ideia e argumentar que essas instituições disciplinadoras, por serem as responsáveis em impor ou construir os limites, resgatar valores e a cidadania, devem caminhar juntas.

A educação integral exige o envolvimento de diversos campos da sociedade para ser realizada plenamente. A cooperação é uma estratégia educativa fundamental para ligar escola, família e comunidade, assim como valorizar as potencialidades educacionais de muitos outros espaços “espalhados” pela cidade, como, por exemplo, museus, galerias de arte, praças, compreendendo o que se chama de “cidade educadora”. Para dar início, precisamos ter educadores munidos de ferramentas teóricas que podem potencializar novas formas de ensino, que transitarão a partir da realidade do aluno, dos espaços educativos que sua cidade pode oferecer e poderão ser potencializados para as ações educativas, permitindo aos educandos novas formas de aprendizagem, de saber, de cidadania e de valores.

Em suma, a educação integral é uma realidade desafiadora que busca promover um ensino voltado à formação integral do sujeito, sendo necessário instigar a participação comprometida de todos os setores sociais, sejam eles formais ou informais, e que tenham um objetivo em comum, a formação integral do sujeito.

Nesta pesquisa buscamos entender a influência da escola de tempo integral na vida desses alunos, respaldada numa teoria, que prove sua objetividade e efetividade. Para tanto, essa tarefa deve apresentar uma proposta em que o desenvolvimento do conhecimento possa se efetivar em uma teoria coerente, que sustente e subsidie o processo educativo. Por mais que tenhamos procurado discutir questões essenciais relacionadas ao tema, muitas delas continuam abertas. No entanto, acreditamos que, como síntese provisória, tenhamos contribuído com o debate do tema da Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Educação em Tempo Integral.

## 7 CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas neste estudo tiveram como objetivo compreender as Políticas Educacionais da Educação de/em Tempo Integral e a contribuição destas para a formação do sujeito. Para isso, realizamos uma análise documental, na EEF Porto Novo de Itapiranga/SC, buscando verificar se esta proposta pode ser considerada de/em tempo integral.

Como campo de estudo, a temática Educação de/em Tempo Integral e suas Políticas Públicas não é nova, porém, pode ser considerada inovadora, a julgar pelas reflexões teóricas identificadas nos trabalhos. Poucos foram os trabalhos produzidos nos últimos anos, nos permitindo mais aprofundamento no tema. Ainda que tenhamos estabelecido algumas relações no decorrer dos capítulos, cabe, neste momento, tecer considerações que não se objetivam como conclusões definitivas, mas que são importantes e indicam a necessidade de continuar refletindo sobre a temática em estudos futuros.

Algumas análises mostraram que a proposta de ampliação de tempo diário de permanência das crianças na escola vem sendo pensada de diferentes maneiras. Segundo Julia (2001), vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, por isso a escola deve repensar sua articulação entre a sua virada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral e em tempo integral incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado, que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais. Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm, intencionalmente, caráter educativo. Qualitativo porque essas horas não são apenas as suplementares, mas todo o período escolar é uma oportunidade em que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestindo de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006).

Através de diversos estudos publicados, concluímos que há fatores que diferenciam a modalidade de uma Educação Integral e em Tempo Integral de um modelo de ensino regular. Segundo Jaeger (2010), a influência da escola de tempo integral na vida dos alunos é respaldada numa teoria consistente, que prove sua objetividade e efetividade para esta proposta. Para tanto,

essa tarefa deve apresentar uma sugestão em que o desenvolvimento do conhecimento se efetive em uma teoria coerente, que sustente e subsidie o processo educativo desta proposta.

Dados coletados na pesquisa documental sobre o envolvimento familiar na educação revelaram que quando os pais são/estão envolvidos, o aproveitamento dos alunos é melhor e também passam a desenvolver atitudes mais positivas, possuem melhores conceitos e notas. Verificamos uma média superior dentro do desempenho acadêmico entre aqueles que estão em regime de ensino integral em detrimento daqueles em regime parcial. Ou seja, esse tempo adicional e o forte envolvimento familiar no regime integral contribui como um ponto positivo para o processo de formação acadêmica e cidadã.

Outro fator que merece notoriedade é a qualidade da relação familiar na visão dos filhos, apresentando diferenças significativas entre os dois regimes. O envolvimento entre pais e filhos é maior em alunos da escola de período integral, pois assume uma relação maior para com os pais de tais crianças, o que possibilita uma proximidade entre eles na própria escola.

O estudo de Jaeger (2010) constatou mais um fator que pode ter sido determinante nessas afirmações. Segundo ela, na análise de variância da agressividade escolar, houve, novamente, um valor menor e de nível significativo para a escola de período integral. Compreende-se, portanto, que a agressividade é decorrente de diversos fatores, entre eles o fator “família”. Acreditamos que é por esse motivo que as crianças do regime integral mostraram-se menos agressivas, uma vez que um maior envolvimento dos pais deixa-as mais seguras e tranquilas, já que sua base de referência é a família.

Na análise realizada sobre as habilidades sociais educativas dos pais, não se constatou diferenças significativas, ou seja, os pais dos alunos investigados, sejam de um sistema de ensino parcial ou integral, não diferiram em suas habilidades sociais. Entretanto, segundo Jaeger (2010), no que se refere ao relacionamento professor-aluno, predomina a ideia de uma boa relação com ambos os regimes. Essa relação difere quanto à forma como ocorre, pois se conseguiu, através deste estudo, verificar que os alunos de regime integral são mais ativos, participativos e criativos do que os de regime parcial. Esse fato foi atribuído a forma planejada às exigências naturais no processo de ensino-aprendizagem adotado nas escolas de período integral.

Cabe levar em consideração que o estudo desenvolvido por Jaeger (2010) realizou-se na mesma escola objeto da presente pesquisa. Antes, analisamos somente questões de habilidades sociais de alunos de ambos os modelos de ensino, integral e regular, as quais explicitaram que a escola de/em tempo integral desenvolve um sujeito mais ativo e melhor preparado para as diferenças que encontrará ao longo de sua vida. Por esse ângulo, utilizamos

de seu estudo para concluir o que atualmente trazemos ao debate, a contribuição deste modelo de ensino na formação do sujeito. Desta forma, a educação é vista como um dos alicerces fundamentais na construção de sujeitos autônomos e cidadãos, considerando-a como um dos âmbitos do conhecimento, da atividade científica e da atuação profissional que contribui na elaboração de uma teoria educativa. Diante disto, podemos dizer que a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial precisam ser repensadas, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando todas as suas vivências e aprendizagens.

Em qualquer nível de ensino carecemos primar pela justificação do conhecimento para formar indivíduos humanamente responsáveis, conscientes de seu conhecimento e do uso deste. Para entendermos o contexto, é pertinente resgatar a essência do conceito de uma Escola de Tempo Integral, considerando o sujeito como um ser multidimensional, ou seja, que possui diversas dimensões, não apenas como um ser cognitivo, mas como um ser corpóreo, que tem afetos e que está inserido em um meio que pode lhe proporcionar maiores possibilidades de ensino aprendizagem. O conceito também nos traz a ideia que este ser possui diversas particularidades, sendo a principal a cultura em que está inserido, estimando que este tempo seja quantitativo e qualitativo. Isso lhe possibilita ser um sujeito em sua condição multidimensional.

Educar implica, entre outras coisas, exercer uma influência sobre os destinatários da ação educativa objetivando orientar suas ações e comportamentos em uma determinada direção. Educar comporta, no sentido mais nobre e profundo do termo, ajudar os seres humanos a se tornarem donos de seu destino, ativar e orientar os processos intrapsicológicos que permitem às pessoas desenvolverem capacidades novas e ampliar seu campo de vivências e experiências.

Voltando o nosso olhar para a Educação de/em Tempo Integral como uma política pública, concluímos, através desta investigação, que tal modalidade de ensino é vista como uma política pública perante os nossos órgãos governamentais. Através da análise do PPP da escola, inferimos que em seus direcionamentos existe uma preocupação em fazer acontecer o que preconiza a Lei sobre esta modalidade de ensino.

A preocupação com a fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo e das funções da escola tem estado presente na produção bibliográfica sobre o tema e novos aspectos e questões em torno dele surgem devido ao aparecimento de múltiplas experiências na realidade educacional brasileira (CAVALIERE, 2007).

A Educação de/em Tempo Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais “brilhantes” educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas,

implantando propostas e modelos de grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos. As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, apontam, ainda, a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências, tornando essa modalidade de ensino uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. A Educação de/em Tempo Integral exige mais do que compromissos, impõe um projeto pedagógico, formação de seus envolvidos, infraestrutura e meios para sua implantação.

Este estudo provoca o diálogo por meio da pergunta: por que Educação Integral no contexto brasileiro contemporâneo? Nesse âmbito, aborda aspectos históricos, conceituais, políticos e legais da Educação Integral no Brasil, além de discutir fatores relevantes desse campo que ainda está em construção, como: saberes, currículo, aprendizagem, relação escola, relação comunidade, tempos e espaços na Educação Integral, distribuição de papéis, responsabilidade do poder público, formação de educadores e papel das redes socioeducativas. Considerando a amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica do debate acerca da Educação de/em Tempo Integral, este estudo buscou auxiliar a reflexão para construir o debate nacional.

Há poucas experiências educacionais e pesquisas sobre as escolas públicas em tempo integral no nosso país. Não há nenhum modelo ideal a ser adotado, mas referências, algumas boas e outras menos, que podem balizar a construção de uma escola de educação de/em tempo integral que atenda aos anseios da população.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários. Precisa ser pensado como um interesse que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, sendo a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilita apropriação e transformação através do conhecimento.

Por mais que tenhamos procurado discutir questões essenciais relacionadas às políticas públicas envolvidas nesta modalidade de ensino e a contribuição desta para a formação do sujeito, muitas delas continuam abertas. Desse modo, acreditamos que, como síntese provisória, tenhamos contribuído com o debate. Para encerrar este estudo, citamos uma indagação, com a intenção de elucidar o quão importante e impactante é pensarmos a educação como algo que

vai além de sala de aula, lembrando sempre que este ser tem afetos e está inserido em um contexto de relações.

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? [...] o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (ARENDDT, 2007, p. 234).

## REFERÊNCIAS

- A CARTA DA TERRA. 2000. Disponível em:  
<<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- AGENDA 21. Secretaria do Meio Ambiente do Rio de Janeiro, 1995.
- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bordieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. **INTER-AÇÃO: Revista da Faculdade de Educação**, Editora da UFG, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.
- ALVES, Vinicius Borges. **Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do "Programa Mais Educação"**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARISTÓTELES, **Política**. 5. Reimpressão. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2011.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- BAKUNIN, Mikhail et al. **Os anarquista e as eleições**. Brasília: Novos Tempos, 1986.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. A pobreza. Washington: D. C. Banco Mundial, 1990.
- BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/programas-metas>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.253, aprovado em 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 05 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7083 aprovada em 27 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre o programa Mais Educação e define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias. Plano Nacional da Educação (PNE). Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 04 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes nacionais e bases da educação nacional, e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação 102 p. 1996. (Série fontes de referências).

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 11 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. 2009b. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos**: O Programa Mais Educação. 2015.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro, de 2001**. Câmara dos Deputados. Brasília-DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. 2007. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 17 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. 1992. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2003.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 1.114, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016. Seção 1, p. 23.

BRAYNER, Flávio. **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 1995.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003

CAMPOS, Maria Malta. **Educação e políticas de combate à pobreza**. Trabalho apresentado na 26 Reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, Minas Gerais, out. 2003.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

CASTRO, João. **Políticas Públicas**. Competências segundo a legislação brasileira. Caderno Informativo de Políticas Públicas. Recife. 1992.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. 2017. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.org.br/conceito>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CHAUI, Marilena. **Introdução a história da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Companhia de letras, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Histórias da educação integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em aberto: Educação integral e tempo integral**. Brasília: Inep, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

\_\_\_\_\_; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

CUNHA, Rosane Rodrigues da. **Tempo integral melhora ensino**. O Popular, Goiânia, 14 jul. 2008. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/clipping/julho-1/tempointegral-melhora-ensino/>>. Acesso em: 29 out. 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009.

ERIKSON, Erik. H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FACCIN, D. F.; SANTOS, L. R. S.; GRASSI, M. F. O. M. Compreendendo a Política pública. In: FACCIN, D. F. et al. **Curso de aperfeiçoamento em educação integral e integrada**: Módulo V: Políticas Públicas e o estudo das linguagens verbal e matemática III. Goiânia. FUNAPE/CIAR, 2010, p.7-17. Disponível em: <[https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153624/mod\\_resource/content/0/modulo](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153624/mod_resource/content/0/modulo)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

FARIA, Lia Ciomar de; SOUZA, Silvio. A universidade necessária: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2007, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2007.

FAURE, Sébastien. **Deus existe?** São Paulo: Sementeira, s/d.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Madrid: Paidós Ibérica, I. C.B. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina. **Educação em Tempo integral não é sinônimo de educação integral**. 2011. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. **Pós Modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Projeto Político Pedagógico Escola de Ensino Fundamental Porto Novo. Itapiranga. 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. Disponível em: <[http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46)>. Acesso em: 12 out. 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp.15-46, jul./dez. 1997.

HANS, Jonas. **O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma Ética para a civilização tecnológica**. RJ: Contraponto / PUC-RIO, 2006.

HENGEMULE, Edgar. **Educação Lassalista: Que Educação?** Canoas, RS: Salles, 2007.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriseducint.doc>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INEP. Senso Escolar. 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2014/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_edu\\_basica\\_022014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2017.

JAEGER, Lais Regina. **Habilidades sociais de alunos que frequentam a escola de tempo integral e a escola de tempo parcial**. São Miguel do Oeste, 2010. Monografia de Graduação do Curso de Psicologia – Universidade do Oeste de Santa Catarina.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43, 2001.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 223- 240, jan.-abr. 2006.

LÜCK, Heloísa. O desenvolvimento de redes escolares. **Revista Gestão em Rede**, n. 23, set. 2001, p.18-21. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck\\_desenvolvimento.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_desenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** 2005. Disponível em: <<http://inforum.insite.com.br/6084/597694.html>>. Acesso em: 8 fev. 2005.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A; SEVCENKO, Nicolau. (Orgs.) **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MASLOW, Abraham H. **Motivacion y personalidad**. Madrid: Díaz de Santos, 1991.

MAURICIO, Lucia Velosso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Ligia M. C.C. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINASI, Luís Fernando. **A educação integral ou a escola de tempo integral**. 2013. Disponível em: <<http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=5&n=51765>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

\_\_\_\_\_. Verbete: escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A. et al. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O Professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MULLER, Pierre; SURREL, Yves. **Analises des Politiques Publiques**. Tradução livre Eclylene Leocádio. Paris: Edições Montchrestien. E. J. A. 1998.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio. Aval. Pol. Publ Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p 485 – 508, jul./set. 2011.

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

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2004.

RABELO, D. Mandala dos Saberes: uma proposta pedagógica para a Educação Integral In: RABELO, D. et al. **Curso de aperfeiçoamento em educação integral e integrada**: Módulo IV: Educação integral e integrada: Políticas pedagógicas e o estudo das linguagens verbal e matemática II. Goiânia. FUNAPE/CIAR, 2010, p. 19-21. Disponível em: <[https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153612/mod\\_resource/content/0/ModuloI](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153612/mod_resource/content/0/ModuloI)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Lisboa: Edição 70, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **O testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

\_\_\_\_\_. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**. Seu sentido educativo e social. Artmed. Porto Alegre, 2001.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 8, n 1, jan./mar. 2001.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOTTINI, Mariléia. **A música como recurso pedagógico na educação Infantil**. Ibirama, 2006.

SEM, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional, elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição: 1985 – 1995**. Brasília: Plano, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC, 1950-1960**. Bragança Paulista: IFAN, 1999.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Caro(a) Senhor(a)

Eu, Lais Regina Jaeger, aluno (a) do curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - RS, portadora do CPF 051.456.589-66, RG 4.632.339, estabelecido no endereço Rua 1º de Maio, CEP 89896-000, na cidade de Itapiranga, cujo telefone de contato é (49) 999665090, vou desenvolver uma pesquisa cujo título A escola de/em tempo integral no contexto das Políticas Públicas Educacionais num município do extremo oeste de SC.

O objetivo deste estudo é compreender os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral e da Escola em Tempo Integral no âmbito das Políticas Públicas Educacionais

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre a pesquisa. A principal investigadora é Lais, que pode ser encontrado no telefone (49) 99665090.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Nome:

Endereço:

RG:

Fone:

Data:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador(a)

Obs.: Este Termo foi elaborado em duas vias, ficando uma via fica em posse do sujeito da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável.