

Escolas de tempo integral: realidades e reflexões

Full-time schools: realities and own reflections

Caroline de Souza Mathias

Graduada em licenciatura em química pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Mestre em química pela UFAM; Doutora em Ciência da Educação Pela Universidad De La Integración De Las Américas. Professora de química na Secretaria de Estado e Educação e Desporto – SEDUC/AM

Juan Alberto Beranger

Docente, Investigador, Escritor, Par Evaluador, Conferencista, Panelista, Consultor. Dr. en Ciencias Políticas, Master en Educación Superior, Licenciado en Ciencia Política. Posee especializaciones en Defensa como egresado de la National Defense University, Center for Hemispheric Defense Studies, Washington DC, USA, Posee una especialización en Theory and Tools in Negotiation – CMI International at Harvard Faculty; Ex Rector de la Universidad Americana (Asunción, Paraguay); Ha participado como Jurado en diversas Mesas de Defensa de Tesis; Es profesor en la Academia Diplomática y Consular del Paraguay y diversas Universidades. Professor/orientador UNIT/Brasil-UNIDA/PY

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.21

RESUMO

O aumento do tempo na escola pode significar um aprofundamento das experiências cotidianas compartilhadas e um enriquecimento da vida intraescolar. No entanto, não se pode permitir que esse tipo de atendimento aos alunos se torne um de serviço meramente assistencialista ou uma atividade desvinculada do programa de ensino político. Objetivo: analisar são as realidades e reflexões da escola de tempo integral. Metodologia: A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica exploratória de caráter qualitativo que será respaldada a partir de livros, artigos e pesquisas. Resultado e Discussão: No contexto das escolas de tempo integral, o debate educação versus proteção ampliou a possibilidade de atuação, permitindo que as escolas assumissem um alcance que, para alguns, o enfraquece, e para outros, o consolida para um espaço verdadeiramente democrático. As escolas públicas começam a incorporar uma série de responsabilidades que não são consideradas escolas típicas, mas que, se não forem garantidas, podem inviabilizar o trabalho docente. Conclusão: a educação de tempo integral exige mais do que obrigações e compromissos, é antes de tudo um programa de ensino, que deve valorizar formação de seus gestores, docentes e entre outros, melhorar a infraestrutura e meios de implementação.

Palavras-chave: educação. escola. tempo integral.

ABSTRACT

The increase in time at school can mean a deepening of shared everyday experiences and an enrichment of intra-school life. However, this type of assistance to students cannot be allowed to become a merely welfare service or an activity unrelated to the political teaching program. Objective: to analyze are the realities and the full-time school. Methodology: The methodology used is a qualitative literature review that will be supported by books, articles and research. Discussion: In the context of full-time schools, the result and education of schools has expanded a possibility of reach, allowing schools to assume that, for some, it weakens it, and for others, it argues for a democratic space of reaching a debate. As initially a public incorporation that is not a school of typical schools of responsibilities, but that are not schools of typical responsibilities schools, can make it unfeasible. Conclusion: education requires more than infrastructure obligations and commitments, it is above all a teaching program, which must value the training of its managers, teachers and, among others, improve an implementation of integral implementation.

Keywords: education. school. full-time.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a educação escolar é indissociável da vida humana, o reconhecimento da educação baseada nos direitos humanos e nos princípios de interesse público é um desafio para os sistemas educacionais nas próximas décadas. Nessa perspectiva, o compromisso com a construção cidadã será incorporado por meio de práticas pedagógicas voltadas para a compreensão dos contextos sociais singulares e das responsabilidades associadas à vida individual e coletiva.

Diante disso, a educação integral do cidadão é um direito universal, assim como uma for-

mação ampla voltada para o desenvolvimento integral, garantido juridicamente aos interesses da criança e adolescente. Esse direito está articulado no Plano Nacional de Educação 2011-2020, que é desafio da educação no Brasil, que enfatiza a busca pela melhoria da educação. Nesse sentido, a educação em tempo integral confirma o objetivo dessa disseminada "educação integral", que é desenvolver a consciência dos cidadãos sobre seus direitos e deveres na sociedade.

De acordo com Cavaliere (2009), o aumento do tempo na escola pode significar um aprofundamento das experiências cotidianas compartilhadas e um enriquecimento da vida intra-escolar. No entanto, não se pode permitir que esse tipo de atendimento aos alunos se torne um de serviço meramente assistencialista ou uma atividade desvinculada do programa de ensino político. É preciso considerar a ampliação do tempo como possibilidade de proporcionar outras aprendizagens.

Os programas escolares em tempo integral precisam fornecer acesso ao conhecimento técnico, artes e humanidades para tornar os alunos mais engajados. A proposta visa promover o desenvolvimento da disciplina em todas as suas vertentes, desenvolver os valores e atitudes da convivência democrática, proporcionar aprendizados que possam ampliar o repertório cultural.

No entanto, há momentos em que as experiências são marcadas por atividades curriculares que ignoram as atividades extracurriculares e se desviam do sentido mais amplo e completo das recomendações de formação holística. É comum disponibilizar mais tempo em uma instituição, mas não é necessário levar esse tempo para a formação de todo o sujeito. Portanto, dada a relevância da política educacional e da qualidade educacional, a seguinte questão é levantada: qual são as realidades e reflexões da escola de tempo integral?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar são as realidades e reflexões da escola de tempo integral. E entre os objetivos específicos têm-se: apresentar o conceito da escola de tempo integral, evidenciar processo histórico da escola de tempo e mostrar as realidades e reflexões da escola de tempo integral.

Uma escola de tempo integral, para não correr o risco de se tornar uma instituição fechada, deve considerar uma parte intensiva e extensa de seu programa educacional como uma dimensão relacional de abertura ao mundo dentro de suas paredes. Logo, a busca da educação integral não pode ser alcançada pela definição da escola como espaço de assistência social.

Essa pesquisa tem como caráter metodológico uma revisão bibliográfica exploratória de caráter qualitativo. Onde foi realizada uma profunda e extensa revisão de literatura, através de levantamentos de teses, dissertações e artigos científicos, a partir de pesquisa em diversas bases de dados na internet como, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e Google Acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, existem atualmente muitas concepções de educação integral, essa proposta nasceu do debate e apresenta uma visão que pode orientar as escolas contemporâneas a ampliar a necessidade de formação, levando em conta aspectos emocionais, éticos, estéticos, sociais, culturais, políticos e dimensão cognitiva. Esse conceito de educação integral não se limita a acrescentar tempo e espaço aos programas educacionais, mas se baseia na noção de que os

alunos são pessoas com experiências sociais complexas que devem receber atenção diferenciada porque são resultado de processos igualmente diferentes (BRASIL, 2009, p. 14-15).

No Brasil, a experiência da educação integral em tempo integral começou com a inauguração da primeira Escola Parque idealizada por Anísio Teixeira no estado da Bahia na década de 1950. Em 1931, Anísio Teixeira ocupou cargo público na área da educação e, no poder no Distrito Federal, tomou conhecimento de um grande número de evasão escolar e mostrou que não correspondia às escolas propostas à época, conforme argumentava, que a escola preparava para a faculdade sem levar em conta a formação do próprio indivíduo. Anísio Teixeira defendia uma nova proposta educacional que, depois de a criança dominar a leitura, a escrita e as quatro operações, ela podia se familiarizar com todos os aspectos da civilização, aprimorar a cultura e a inteligência para se adaptar à vida social.

Para Cavalieri (2010), Anísio Teixeira resgatou a realidade existente e demonstrou as mudanças necessárias para a nova escola em quatro itens: (a) porque a transição é tão rápida que as instituições educativas mais naturais - a família e a própria sociedade - não têm os elementos para servir a nova situação, é necessário que a escola amplie as suas responsabilidades e assume funções que bastava a famílias e a sociedade, (b) como os novos padrões sociais da democracia exigem que todos tenham direito não apenas às responsabilidades de suas tarefas econômicas, mas também à participação na vida coletiva em todos os sentidos da palavra, todos têm o potencial de se tornar um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) à medida que a ciência invade a educação, há a necessidade de reconstruir antigos processos de ensino e adaptar novos materiais didáticos, (d) porque uma nova filosofia esclarece que a educação não é apenas preparação para a vida, mas a própria vida está em constante evolução, as escolas devem ser lugares onde as pessoas vivem, não apenas preparar para a viver.

Após um período de ausência da vida pública, Anísio retornou ao Brasil e em 1947 assumiu o cargo de Conselheiro Geral da UNESCO, e logo assume como Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia. Ainda assim, seu conceito de escola pública está atrelado ao trabalho, à prática e à ciência. Então, em 1950, Anísio Teixeira implementou com sucesso sua proposta de escolas diferenciadas, aumentando a jornada escolar, criando assim o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, denominado "Escola Parque", onde as crianças estudariam em dois turnos. No início, as crianças iam para os prédios próprios para o ensino regular, depois seria construído um parque escola onde as crianças poderiam praticar esportes, educação musical, educação em saúde, assistência alimentar, leitura na biblioteca e muito mais.

Durante a presidência de Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira foi convidado a concretizar suas ideias de educação em tempo integral na capital brasileira. A proposta era que o educador pudesse desenvolver e implementar planos educacionais para a nova capital, portanto, o modelo das escolas construídas era baseado na filosofia de educação em tempo integral de Anísio Teixeira. A partir do estudo do censo escolar (1970-1980), que mostrou que 24 milhões de pessoas não frequentavam a escola, durante o primeiro mandato de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, sua principal expectativa era mudar essa situação, e junto com o idealista Darcy Ribeiro, foi criado os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). O conceito de educação integral proposto por Darcy Ribeiro se baseava no conceito transversal de conhecimento e nos temas da ética, da estética e da cidadania.

O primeiro CIEP foi inaugurado no bairro do Catete, no Rio de Janeiro, em 1985. Estes

espaços destinavam-se a proporcionar educação, desporto, assistência médica, alimentação e diversas atividades culturais em instituições situadas fora da rede educativa. Na primeira unidade, pessoas da comunidade trabalhavam para construir laços mais fortes entre a comunidade e a escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o conceito de educação integral refere-se à formação holística do indivíduo em múltiplos aspectos, com ênfase na ética, cultural, além da cognição e entre outros.

No Brasil, incorpora alguns aspectos da educação, relacionados a mais tempo em sala de aula, educação integral, referente à formação continuada nas disciplinas, e em tempo integral através de discussões sob o conceito. Há vários anos, tem havido muitas discussões no país sobre a implantação de escolas de tempo integral e a implementação da melhoria da qualidade da educação.

De acordo com a Oliveira e Pocai (2015), basicamente, na década de 1990, o foco na “qualidade” tornou-se mais rígido porque as pessoas estavam mais focadas nos resultados. Assim, inicia-se um novo movimento de elaboração de políticas públicas voltadas à elaboração de diretrizes para apoiar todas as etapas e modalidades da educação básica, impulsionadas pelo mesmo ideal, o do aluno, que justifica a existência de instituições de ensino. A sua organização e funcionamento foram alvo de mudanças, refletidas em expectativas de melhoria de qualidade e maior abrangência, em novas leis, regulamentos, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores. E, mais importante, houve um foco crescente na necessidade de currículos e novos programas de ensino político que pudessem enfrentar os grandes desafios educacionais do nosso tempo.

De outro ponto de vista, o de lidar com as questões legais das Diretrizes Curriculares Nacionais como ainda explicam Oliveira e Pocai (2015), o aluno não precisa apenas aprender o conteúdo escolar, mas também saber como à compreensão, ou seja, circular pela escola através da familiaridade com a cultura escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/2014, na Meta 6 propõe:

[...] a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultural e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos a saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2014, art. 1º, § 2º)

Examinando as recomendações do PNE, se observa que algumas vezes essas recomendações acabaram não acontecendo, pois a ideia de tempo integral era por vezes interpretada como contraturno, onde as horas eram estendidas e replicavam as mesmas atividades. No entendimento de Paro (2009), não dá para estender o tempo para dar “mais do mesmo” que a escola já proporciona, perpetuando uma educação precária que só disciplina os alunos, não mais uma escola apenas para aqueles que aprendem apesar da escola.

Cavaliere (2007) afirma que o aumento da jornada escolar diária pode ser entendido e justificado de diversas maneiras, tais como: melhores notas devido a mais oportunidades para a prática escolar e atividades cotidianas; adaptação às novas necessidades das famílias atuais; novos horizontes na vida e na formação do aluno para atender às demandas da sociedade contemporânea. Ou seja, embora a prática escolar possa agregar valor qualitativo às recomenda-

ções de ensino das escolas, mas tempo não determina a qualidade do ensino.

A autora classifica dois modelos de investimento desfavoráveis. Um se concentra em mudanças institucionais para melhorar as estruturas físicas e humanas. Outra, centrada em diferentes atividades oferecidas aos alunos. Na mudança institucional, o foco será no fortalecimento das mudanças dentro das escolas, visando proporcionar aos alunos e professores uma experiência institucional alternativa, atribuindo novas tarefas, mais equipamentos e profissionais especializados em diferentes áreas do conhecimento. Já no segundo, proporcionar aos alunos uma variedade de atividades nos turnos inversos da escola, conectar-se com instituições multissetoriais, utilizar espaços e agências que não pertencem à própria escola e proporcionar uma experiência diversificada e não padronizada.

Colaborando com esse entendimento, Paro (2009), diz que o tempo prolongado não significa necessariamente mais educação, pois só pode significar ocupar o tempo, tirar da rua, proteger e cuidar. Esses temas devem buscar uma forma mais autônoma e, portanto, tratar as crianças como indivíduos históricos e considerar suas múltiplas dimensões.

Diante dessas proposições, o foco simbólico entre as posições são as motivações político-pedagógicas ou político-assistencialistas. A crítica, a reflexão e a análise baseiam-se não só no tempo que os alunos têm de permanecer na escola, mas também nas condições de permanência dos alunos na escola e quais são os principais objetivos de permanecerem mais tempo.

Aqueles que discordam das instalações a tempo integral defendem que a prioridade deve ser a melhoria da qualidade das atuais ofertas em tempo parcial e criticam as políticas de compensação de natureza excessivamente assistencial, que na maioria dos casos se assumem por falta de soluções estruturais ou políticas sociais coerentes. Eles também justificam a questão destacando o alto custo do serviço e a falta de acesso à atenção integral para todas as crianças nas escolas públicas. Essas avaliações foram claramente conduzidas por um grupo diferente daquele que concebeu e implementou a proposta.

Conforme Gonçalves e Petris (2006), só faz sentido considerar a extensão da jornada escolar, ou seja, a implantação de escolas em tempo integral, se considerarmos o conceito de educação integral em termos do que representa o horário estendido. Ampliar oportunidades e situações que promovam um aprendizado importante e libertador.

Para que a educação integral realmente funcione como pretendido, os professores e outros profissionais da escola precisam ser treinados primeiro. Acredita-se que a formação inicial e continuada de docentes e funcionários para alcançar a formação integrada deva ser discutida nas faculdades de educação e nos cursos de licenciatura, programas de pós-graduação nos cursos de nível médio, assim como nos espaços da formação continuada em serviço, na escola.

Uma equipe motivada de profissionais da educação dedicados ao atendimento dos alunos das escolas é essencial para o sucesso das políticas educacionais que buscam a qualidade prevista na Constituição brasileira. Planejamento de carreira, salários atrativos, condições adequadas de trabalho, processos de formação inicial e continuada e métodos criteriosamente selecionados são os requisitos para identificar uma força de trabalho com os profissionais necessários para melhorar a qualidade da educação básica pública. Assim, estabelecer políticas que valorizem os profissionais da educação em cada rede ou sistema educacional é fundamental para o fortalecimento da política educacional. Quanto mais sustentável for a ocupação e mais

integradas as decisões relacionadas à formação, maiores serão as perspectivas de equidade nas oportunidades educacionais.

De acordo com Gonçalves (2006), para enfrentar e buscar soluções para esses problemas, não basta adequar os espaços físicos ou equipar as escolas para atender às necessidades atuais, todos os envolvidos devem aderir ao propósito de mudança social para que as crianças e os adolescentes tenham uma inserção digna no mundo globalizado, com futuro melhor.

Compreender as dificuldades é o primeiro passo, encontrar soluções diante das dificuldades é o segundo passo, não ter medo do desconhecido, agir com bravura e tornar-se um agente de mudanças é o terceiro passo; para que essas dificuldades não nos escravizem ou nos impeçam de nos tornarmos cada vez mais mestres de uma boa sociedade, embora, como menciona Teixeira (2007), todos sabem o quanto estamos longe desses objetivos, o desafio para o desenvolvimento do Brasil é alcançá-lo no menor tempo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso.

Portanto, o debate não deve ser pautado apenas pelo acesso, mas pela permanência, o espaço formal de ensino em que toda criança e todo adolescente aprendem. O direito à educação de qualidade é elemento essencial na ampliação e garantia de outros direitos humanos e sociais, e uma condição da própria democracia. Diante da complexidade e das demandas da sociedade em dialogar com o processo escolar, o desafio que se apresenta na perspectiva da educação integrada e de tempo integral é a interface do processo escolar com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos para garantir o sucesso do processo escolar.

METODOLOGIA

A metodologia ou as etapas a serem seguidas em um determinado processo. Tem como objetivo captar e analisar as características de vários métodos indispensáveis, avaliar as suas funções, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou implicações da sua utilização.

De acordo com Rampazzo (2005) a metodologia científica pode fornecer compreensão e análise do mundo por meio da construção do conhecimento. O conhecimento só ocorre quando o aluno percorre o caminho do conhecimento, sendo o ensino o protagonista desse processo. Portanto, metodologia pode ser associada a “caminhos de aprendizagem a seguir” e ciência e “conhecimentos adquiridos”.

O presente trabalho é um estudo bibliográfico exploratório qualitativo que visa ampliar informações e conhecimentos básicos sobre o tema: escolas de tempo integral: realidades e reflexões. Diante dos problemas emergentes, é necessário criar soluções, sempre buscando desenvolver a capacidade crítica dos alunos.

Para Gil (2008), destaca que a pesquisa bibliográfica é frequentemente utilizada para pesquisas exploratórias ou descritivas, onde os sujeitos de pesquisa propostos são pouco estudados, dificultando a formulação de hipóteses precisas e acionáveis. A indicação desses estudos está relacionada ao fato de a abordagem dos objetos se dar a partir de fontes bibliográficas.

Para Silva (2005) a pesquisa exploratória visa familiarizar as pessoas com o problema, tornando-o mais claro ou estabelecendo hipóteses. Pode-se dizer que o objetivo principal desta pesquisa é aprimorar ideias ou descobertas intuitivas.

Assim, a pesquisa bibliográfica permite um amplo leque de informações, bem como o uso de dados dispersos em inúmeras publicações. Também ajuda a construir ou melhor definir uma estrutura conceitual envolvendo os objetos de pesquisa propostos. O método escolhido neste trabalho é a pesquisa exploratória, que ainda segundo Gil (2008) é aplicada quando não há uma compreensão aprofundada de um determinado fenômeno e visa desenvolver um conhecimento mais próximo.

A pesquisas bibliográficas realizada partir de publicações já existentes. A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de pesquisa desenvolvida a partir de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, tese e dissertações (OLIVEIRA, 2011, p.56).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Não está na moda discutir a educação em tempo integral porque, nas condições da educação pública, esse debate levanta questões fundamentais e atuais. Além da advocacia educacional superficial, é preciso discutir várias propostas e formulações existentes, que tendem a ser trazidas para o debate.

Segundo Arroyo (1988), a escolarização em tempo integral é uma proposta político-pedagógica que apresenta uma história muito clara e tira conclusões sobre a organização social, a cultura, a escola, a relação entre as classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres. Para ele, a reflexão sobre a educação em tempo integral está indissociavelmente ligada a propostas sociais, políticas e educacionais mais amplas e à interconexão de situações históricas.

Paro (1988) argumenta que, ao considerar a função de uma escola, é preciso haver uma distinção teórica entre a escola, a escola ideal, a escola real, a escola que historicamente tivemos. Para ele, a função de ensino e socialização remete à especificidade da escola como instituição de ensino, comprovando assim a necessidade de um lugar, de forma sistemática e consciente, para a disseminação do conhecimento historicamente acumulado e a socialização das novas gerações.

Assim, o debate sobre as escolas de tempo integral pressupõe o debate sobre as escolas. Paro (1988) entende que para a grande maioria dos que frequentam a escola, a função docente foi reduzida a um mínimo negligenciável devido à incompetência da escola, não só deixando de fornecer aos seus alunos uma quantidade e qualidade de conteúdos condizentes com as suas necessidades, como também deixando de mantê-los a longo prazo, os expulsando em seu primeiro ano de escola. Além disso, as escolas usam o pretexto de difundir o conhecimento universal para incutir uma visão de mundo contrária aos seus interesses, suprimindo os valores da classe trabalhadora. Quanto à função de socialização, esta permeia as práticas autoritárias que prevalecem nas relações internas da escola, levando à supressão da personalidade e da cultura dos governados, ao mesmo tempo em que os fazem sentir culpados pelo fracasso escolar, incutindo nele um autoconceito negativo de sua pessoa, de sua gente, e sua classe social.

Nesse sentido, uma série de determinantes sociais e econômicos têm levado as instituições escolares a realizar atividades que complementam a função docente e pedagógica do ensino, definindo-se historicamente como a base das escolas. Pela sua origem, finalidade e evolução, a atividade específica da escola é o ensino sistemático e programado. Esses determinantes vão desde aqueles relacionados a causas ideológicas, como orientação profissional e educação religiosa, até aqueles relacionados às precárias condições de vida nas comunidades escolares, que incluem atividades médicas, odontológicas e de assistência alimentar.

Conforme o MEC (2009), pesquisas sobre a desigualdade social, incluindo questões de distribuição de renda e o contexto de privação de liberdade, são necessárias para a construção de propostas educacionais abrangentes. No Brasil, essa construção coincide com os esforços do Estado em fornecer políticas de compensação para a erradicação da pobreza.

A base do debate do MEC gira em torno da necessidade de ajudar as crianças em situação de pobreza devido aos graves problemas da violência, e a falta de espaço social e de atendimento familiar devido à necessidade dos pais trabalharem. Defende a possibilidade de serviços educacionais de qualidade no enfrentamento dos problemas de abandono, insucesso e baixa produtividade do sistema escolar, além de ampliar a experiência escolar, potencializar o aprendizado no cultivo de elementos artísticos e a criação de projetos sob a orientação de diferentes profissionais.

A desigualdade também se reflete nas oportunidades e na permanência de crianças e adolescentes na rede pública de ensino. No país, o número cada vez maior de vagas nas escolas públicas não tem sido acompanhado das condições necessárias para garantir a qualidade do ensino. Até hoje convivem questões como a degradação do espaço físico, o aumento dos turnos e do tamanho dos alunos, as descontinuidades nas políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem levar em conta a sustentabilidade das abordagens teóricas associadas à formação.

Ao analisar as políticas públicas atuais, segundo Arroyo (1988), elas expressam uma linha marcante de várias propostas para a educação em tempo integral, tais como: características formativas, como experiência educacional holística; características preventivas e protetivas, o contraste entre a realidade negativa da pobreza e a realidade positiva da escola. Dessa forma, a escola assume uma função protetora que visa garantir a segurança pessoal, a proteção emocional e moral, cuja responsabilidade não deve ser transferida da família, que deve ser amparada pelo Estado.

No entendimento de Paro (1988), o programa de escola pública em tempo integral parece ser uma tentativa de remediar sérias deficiências em duas áreas específicas da política social. Na educação, onde os projetos servem como alternativa para o enfrentamento do insucesso escolar grave em toda a rede pública de ensino, mantendo altas taxas de evasão e repetência; e promoção social, pois constituem soluções para o problema do abandono real ou potencial de crianças e adolescentes, e servem como alternativas à prevenção do crime à medida que a crise brasileira agrava o problema da violência.

Nessa perspectiva, prolongar o tempo não deve ser a causa, mas sim o resultado que se deseja alcançar. O aumento da carga horária não é associado à qualidade e à obtenção de notas satisfatórias. Este período mais longo deve ser qualificado. O Ministério da Educação (2009) fala

que sob esse ponto de vista, é compreensível que o tempo qualificado seja o tempo para mesclar diferentes atividades educativas, e assim contribuir para a formação global dos alunos, superando a fragmentação e estreiteza do currículo e a lógica educacional do espaço físico como fronteira. Nesse sentido, a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada da intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que compõem a jornada estendida da instituição escolar.

Na ótica de Paro (1988), as escolas poderiam colaborar com o desenvolvimento de outras atividades, na qual ele chama de atividades complementares. Ressalta, no entanto, que as atividades de ensino devem ser priorizadas e os recursos materiais e humanos necessários para garantir aos alunos uma educação de qualidade.

Para Guará (2009), a teoria do desenvolvimento humano constitui uma série de processos por meio dos quais a particularidade de uma pessoa interage com o meio ambiente para produzir características constantes e mutáveis ao longo da vida de uma pessoa. Essa teoria é útil para a compreensão das relações dentro das escolas de tempo integral, pois ilumina a importância da interação no contexto em que as pessoas estão inseridas e, dado esse poder, o tempo e o espaço das escolas de tempo integral precisam ser considerados.

Nessa direção, Saviani (2003) observa que na aparente simplicidade e aparente participação do discurso educacional proclamado pelo governo, o papel das escolas é subestimado e neutralizado no processo de democratização. Ele entende que o currículo é tudo o que a escola faz, então não faz sentido falar das atividades extracurriculares propostas no currículo escolar de tempo integral. Se tudo o que é desenvolvido na escola faz parte do currículo, desaparece a distinção entre atividades curriculares e atividades extracurriculares: “Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 2003, p.16).

No contexto das escolas de tempo integral, o debate educação versus proteção ampliou a possibilidade de atuação, permitindo que as escolas assumissem um alcance que, para alguns, enfraquece, e para outros, o consolida para um espaço verdadeiramente democrático. As escolas públicas começam a incorporar uma série de responsabilidades que não são consideradas escolas típicas, mas que, se não forem garantidas, podem inviabilizar o trabalho docente.

De acordo com o MEC (2008), a qualidade da aprendizagem dos alunos é, atualmente, a chave para a efetivação do direito à educação e, nesse sentido, todos os esforços na educação integral devem ter como objetivo minimizar o baixo rendimento acadêmico. Ao considerar o contexto de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação é um importante recurso para romper o ciclo da pobreza, desafio comum e compromisso das grandes políticas sociais no Brasil atual.

Portanto, o debate sobre a ampliação da jornada efetiva não é apenas uma questão de ampliação do tempo escolar, nem como espaço de atividades extracurriculares complementares, mas como condição fundamental para que as organizações consigam integrar as diversas áreas do conhecimento e as diferentes dimensões formativas das crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos contemporâneos. Por fim, para superar as diferenças de opinião, interesses políticos e preconceitos, os atores envolvidos na educação devem estar abertos à inovação e definir com firmeza metas que visem o bem comum, tendo como centro o desenvol-

vimento da criança e do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as explicações feitas ao longo do trabalho apontam para a educação integral/escola de tempo integral como fator preponderante na melhoria da vida social. A educação integral no Brasil é uma inovação que contribui para uma educação de qualidade, visando aumentar a exposição de crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas ao conhecimento artístico, cultural e científico acumulado ao longo da história.

Ao analisar os pensamentos e ações do educador Anísio Teixeira, fica claro que o conceito de uma educação integral que ele trouxe para preparar a vida na disciplina não deixou de fazer parte de sua trajetória e marcou sua atuação, portanto, a educação brasileira. Como reflexo disso, há uma série de iniciativas que buscam construir e implementar projetos para concretizar o conceito de educação integral idealizado por Anísio Teixeira. A implantação de um centro público de educação no estado do Rio de Janeiro - CIEPS - e inúmeras outras iniciativas em todo o Brasil mostram que vestígios de suas ideias permanecem.

Sabemos que a educação em tempo integral trará qualidades sociais ao povo brasileiro. A escolaridade em tempo integral melhora significativamente o desempenho escolar, transmite conhecimentos às classes populares antes apenas disponíveis para a elite brasileira, tranquiliza os familiares sobre o cotidiano das crianças e adolescentes e permite que eles saiam da rua quando os pais precisam trabalhar. Assim, facilita o melhor aproveitamento do tempo livre e contribui muito para a formação de melhores cidadãos, pois a educação desempenha um papel importante na formação humana.

Entretanto, a educação de tempo integral exige mais do que obrigações e compromissos, é antes de tudo um programa de ensino, que deve valorizar formação de seus gestores, docentes e entre outros, melhorar a infraestrutura e meios de implementação. Onde será o resultado desses atributos iniciais e o que é criado e construído em cada escola, cada rede educacional, com a participação de educadores, alunos e comunidades, que pode ampliar o tempo e o ambiente em que as crianças são formadas, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja realizado por meio de uma abordagem de aprendizagem contínua.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. Cadernos de pesquisa, n. 65, p. 3-10, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Integral. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010.

- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, v. 21, n. 80, 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. GIL,
- GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec| Nova série*, v. 1, n. 2, 2006.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio; PETRIS, Liliane. *Escola de tempo integral - a construção de uma proposta*. 2006.
- GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, v. 21, n. 80, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. (2009).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional. SECAD, Brasília, setembro de 2008.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Sistema, organização e métodos: uma abordagem gerencial*. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- OLIVEIRA, Elaine Ribeiro; POCAI, Maria Denise da Cunha. Construção de competências na escola: o paradigma educacional de aprendizagem ativa no ensino fundamental. *Revista GepesVida*, v. 1, n. 1, 2015.
- PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alii, p. 13-20, 2009.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. Cortez, 1988.
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica*. Edições Loyola, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio. comentada por Maria Cassim*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.