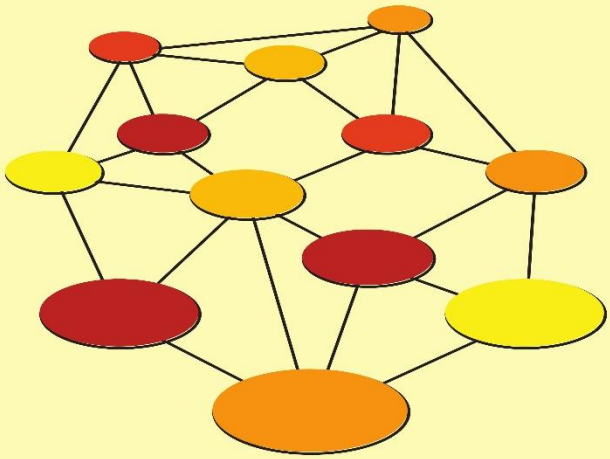


III SEMINÁRIO DO GEPALE E ENCONTRO DO PROCAD/CAPES

A política de educação integral no Brasil: tensões e possibilidades

30 de janeiro a 02 de fevereiro de 2018
Faculdade de Educação da Unicamp

ANAIS

UNICAMP
Faculdade de Educação
CAPES
FAEPEX UNICAMP/PRP

Copyright © by organizadores, 2018

Comissão Organizadora
Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey (UNICAMP)
Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite (UNICAMP)
Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar (UNICAMP)

Faculdade de Educação / UNICAMP
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan- Diretora
Profa. Dra. Débora Mazza - Diretora Associada

Realização
Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação

Tiragem
Digital

Catalogação na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Se52a Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPALE) (3.: 2018 : Campinas, SP)
Anais [do]… / III Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPALE) e Encontro do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CAPES), de 30 de janeiro à 02 de fevereiro de 2018, Campinas, São Paulo; Organizadores: Debora Cristina Jeffrey, Sandra Fernandes Leite e Luis Enrique Aguilar. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2018.

ISBN: 978-85-7713-227-0
Tema: "A política de educação integral no Brasil: tensões e possibilidades"

1.Políticas educacionais. 2. Políticas públicas. 3. Avaliação educacional. 4. Cooperação acadêmica. I. Jeffrey, Débora Cristina (Org.). II. Leite, Sandra Ferrnandes (Org.). III. Aguilar, Luis Enrique (Org.). IV. Encontro do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CAPES). V. Título: A política de educação integral no Brasil: tensões e possibilidades. VI. Título.

18-01-BFE 20ª CDD-370

Março - 2018
ISBN: 978-85-7713-227-0

®Todos direitos reservados - Permitida a reprodução em qualquer meio, desde que citada a fonte

EIXO 1 – DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 11

1.1 - A Trajetória Política-Histórica Da Educação Integral Na Jornada De Trabalho Docente No Estado De São Paulo 11
Zelina Cardoso Grund

1.2 - As Políticas De Educação Integral Em Ariquemes-Ro: Uma Análise Projeto Burareeiro De Educação Integral E Programa Mais Educação 27
Claudinei Frutuoso
Antônio Carlos Maciel

1.3 - Programa Ensino Médio Inovador: Uma Política Pública De Educação Integral No Estado Do Rio De Janeiro. 48
Flávia Gonçalves da Silva
Elisangela da Silva Bernado

1.4 - Educação Integral Enquanto Política: Vivências Da Rede Municipal De Ensino De Petrópolis 65
Elaine Silva Mateus
Lincoln Tavares Silva

1.5 - A Geografia Do Ensino Integral Em São Paulo 82
Eduardo D. Girotto
Felipe Garcia Passos
João Victor Pavesi de Oliveira

1.6 - O Trabalho Docente: Primeiras Aproximações A Partir De Uma Análise Dos Plano Nacional De Educação, Plano Municipal De Educação E Programa Mais Educação 111
Samanta Antunes Kasper
Renata Portela Rinaldi

1.7 - O Ensino Médio É Um Campo Ideológico Em Disputa: Educação Dual Subjacente À Educação Em Tempo Integral? 124
Ana Lara Casagrande
Joyce Mary Adam de Paula e Silva

1.8 - A Educação Integral Na Agenda Da Política Pública De Educação No Brasil: Um Estudo Sobre As Relações Entre Poder Público E Iniciativa Privada 137
Jaqueline da Conceição Camargo

1.9 - Olhares sob a Educação em Tempo Integral na Região Sul do Brasil 149
Danilo Simoni
Mônica Maria Baruffi

1.10 - A Escola de Tempo Integral e a História do Programa Mais Educação no Estado de São Paulo 163
Caroline Maria Florido

O Ensino Integral no Estado de São Paulo – Concepção Neoliberalista? 180
1.11 - O Ensino Integral no Estado de São Paulo – Concepção Neoliberalista? 181
Carolina Machado d´Avila

1.12 - Implantação da Escola de Aplicação de Tempo Integral e do Campus de Execelência da UERR, na Escola Estadual Prof. Severino G. G. Cavalcante, em Boa Vista/RR 194
Josias Ferreira da Silva
Debora Cristina Jeffrey

1.13 - Do " Programa Mais Educação" ao " Programa Novo Mais Educação": Um olhar à luz das resoluções do FNDE. 209
Lívia Moura Delfino da Costa

1.14 - A Política de Educação Integral no Estado de Santa Catarina: Apontamentos em torno do programa Mais Educação 223
Célia Regina Appio
Marisa Elsa Demarchi

1.15 - A educação integral na Região Centro-Oeste: apontamentos iniciais 239
Andréia Nunes Militão
Fabio Perboni
Vanessa Ramos Ramires Bressan

1.16 - Educação literária Afrodescendente na Educação Integral: Formação de Professores e Construção de materiais didáticos de oralitura 252
Murilo da Costa Ferreira

1.17 - A Inclusão E a Política de Educação Integral no Brasil: Onde estão os indicadores? 266
Ingred Luana Souza Rosário Tanihara

EIXO 2 – DIMENSÃO AVALIATIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 284

2.1 - A Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Municipais de Presidente Prudente 284
Alana Paula de Oliveira
Maria Suzana De Stefano Menin
Renata Portela Rinaldi

2.2 - Formação de professores para a educação integral 285
Cláudio Barbosa Ventura

2.3 - Avaliações em Educação são recursos valiosos para quem? 287
Welington Luis Sachetti
José Vitório Sacilotto

EIXO 3 – DIMENSÃO COMPARADA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 304

3.1 - A presença das Geociências no ensino integrado profissionalizante de Brasil e Portugal 304
Gleise R. B. dos Santos
Celso Dal Ré Carneiro
Jorge Bonito

3.2 - Experiências Latino-Americanas de Programas de Ampliação da Jornada Escolar 319
Camila Raquel Benevenuto de Andrade
Cibelle de Souza Braga

3.3 - O Tempo Integral no Censo Escolar 337
Adriana Persiani

3.4 - Olhares para a Educação em Tempo Integral no Estado do Rio Grande Sul 355
Gelci Rostirolla
Taís Aline Eble

EIXO 4 – DIMENSÃO COTIDIANA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PÚBLICO ALVO 365

4.1 – Educação Processo Humanizador do Ser Integral: Corpo, Conhecimento, Espiritualidade, Sociabilidade, Expressão, Política, Cultura e Arte. Senão: é escolarização! 365
Elaine Cristina Vieira Ferraz

4.2 - Discurso, docência e a representação da Lei 10.639/03 na perspectiva de uma escola de Educação Integral 372
Daniela Dos Santos Caetano

4.3 - A Educação Integral e os possíveis espaços de construção de valores morais 393
Alana Paula de Oliveira
Maria Suzana De Stefano Menin
Renata Portela Rinaldi

4.4 - III Seminário do Gepale e Encontro do Procad/Capes "A Política de Educação Integral no Brasil: Tensões e Possibilidades" 412
Juliana Gomes Santos da Costa
Adriana Varani

4.5 - Perspectivas do cenário brasileiro contemporâneo aplicadas no ensino de língua portuguesa: análises críticas de textos e contextos 428
Fioravante Castellani Neto

4.6 - O Recreio de escola de tempo integral: Oba! Vamos brincar! 429
Elaine Prodócimo
Ricardo Manoel de Oliveira Zambelli
Gustavo José Santana
Gabriel Da Costa Spolaor
Olívia Cristina Ferreira Ribeiro

4.7 - Educação integral com integração 430
Vitória Aparecida Santos Ferreira

4.8 - Educação em Tempo Integral no Campo: Um relato sobre a experiência de Andaraí- Bahia 431
Cíntia Pina Dantas Silva
Edite Maria da Silva de Faria

4.9 - Adolescência e Ensino Médio: As Pressões Sentidas por Alunos de Ensino Médio de uma Escola Técnica Pública 432
Ana Beatriz Xavier Cachichi
Jaqueline Leite
Flávia De Almeida Gabos

4.10 - Integralmente um Estudante 450
Gabrielle Cristine Toledo

4.11 - Educacão na Perspectiva Integral: Uma proposta de trabalho 451
Célia Regina Appio
Rosane Bona
Danilo Simoni

4.12 - "Especificidades do Cotidiano Escolar de uma Sala de 3º Ano do Ensino Fundamental Integral de uma Escola Municipal do Interior Paulista" 452
Larissa Barbosa Ferreira

III Seminário do GEPALE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional

"A política de educação integral no Brasil: tensões e possibilidades"

Introdução

A educação integral no Brasil, enquanto política nacional, tem se configurado como uma proposição e iniciativa de caráter pedagógico, que objetiva favorecer a ampliação da jornada escolar, bem como a formação integral de crianças e jovens da educação básica. A iniciativa fomenta o debate acerca dos objetivos, da função social, do processo de ensino e aprendizagem, da organização curricular e escolar, no que se refere ao tempo e espaço destinados ao processo formativo da população escolar.

Embora a política nacional de educação integral se legitima, nos anos 2000, no Brasil, especialmente em virtude de sua inserção na legislação nacional: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014, Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto n. 6.094/2007, Programa Mais Educação– Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/04/2007; Decreto 7.083/2007, a garantia de ampliação de jornada escolar e formação integral não é recente.

Para Cavaliere e Coelho (2002), a relação entre a educação e o tempo se faz necessária, quando se concebe uma educação transformadora e se almeja constituir um modelo de organização escolar vinculado a um projeto educacional efetivamente democrático. Na análise de Gallo (2002), além do caráter democrático, a educação integral poderia ser compreendida como uma possibilidade de abandono do modelo hegemônico de transmissão de informações e valorização de um processo educacional que privilegie a curiosidade, a busca, a construção de saberes por indivíduos atentos às necessidades contemporâneas.

Ainda de acordo com Gallo (2002), a educação integral prescinde de alguns elementos norteadores, com destaque para: o caráter permanente, uma vez que o ser humano encontra-se em processo de mudança e construção; o estabelecimento de inter-

relações entre os diferentes saberes pelo educando; e a articulação entre a individualidade e a coletividade. Esses elementos destacados por Gallo (2002) favoreceriam a prática de uma proposição de educação integral, pautada em três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física, a educação moral e a educação profissional, mediante a politecnia.

A política de educação integral, a partir do marco legal recente, também tem sido vinculada à educação de jornada ampliada, sendo que essa nomenclatura, em alguns momentos tem sido utilizada como sinônimo ou em outros para retratar a questão da formação integral do aluno (educação integral) e a ampliação do tempo escolar (educação de jornada ampliada). Abaixo, seguem os marcos legais, que as fundamentam:

Quadro 1: Marco Legal – Educação Integral (1996 a 2014)

Ano	Legislação	Conteúdo
1996	Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação. nacional
2007	Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.
2007	Portaria Normativa Interministerial nº19, de 24 de abril de 2007	Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios, visando à construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares.
2007	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
2007	Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
2009	Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
2009	RESOLUÇÃO/CD/FNDE n° 38, de 16 de julho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.
2009	Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.
2009	RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009	Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.
2010	Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
2010	PORTARIA FNDE nº 873, de 1º de julho de 2010	Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011
2011	Passo a Passo Mais Educação 2011	O Passo a Passo do Programa Mais educação apresenta um conjunto de orientações para a organização da escola no processo de implementação da educação integral, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida.
2012	RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2012	Portaria do Ministério da Educação nº 798, de 19 de Junho de 2012	Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.

2013	Portaria Conjunta MEC/SEB/SECADI nº 71, de 29 de novembro de 2013	Institui o Comitê Gestor do PDDE Interativo e dá outras providências.
2013	RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
2013	RESOLUÇÃO/CD/FNDE n° 40, de 16 de outubro de 2013	Altera o Parágrafo 5º do Artigo 4º da Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013 que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
2014	Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2014	Manual Operacional de Educação Integral 2014	Orientações para a participação das escolas públicas do Ensino Fundamental no Programa Mais Educação. Lista as atividades fomentadas pelo programa, organizadas por Macrocampos.

Fonte: site do Ministério da Educação, acesso 17 de fevereiro de 2016.

Esse arcabouço de 19 legislações constituiriam as bases normativo-jurídicas que fundamentam a política de educação integral no país. Contudo, é a Portaria Normativa Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007 e o Decreto n.7.083 de 27 de janeiro de 2010, que fixam e estabelecem definições mais precisas e indicam formas de organização administrativa e pedagógica referentes à educação integral, no país, através do Programa Mais Educação. Neste sentido, observa-se que a educação em tempo integral se refere à ampliação da jornada escolar e as possibilidades de oferta de atividades em espaços escolares e não escolares.

O Programa Mais Educação tem apontado o estabelecimento de diretrizes, atribuição de funções entre os entes federados, assegurando a efetividade da Educação Integral, com base no estabelecimento de políticas Inter setoriais, descentralizadas em que a territorialidade favoreça a articulação institucional e a cooperação técnica (BRASIL, 2009).

Embora a política de Educação Integral, para se estabelecer em estados e municípios brasileiros, tenha previsto a constituição de um Fórum Interministerial e de um Comitê Metropolitano, com o intuito de articular as ações dos governos (federal, estadual e municipal), instituições sem fins lucrativos, que representam a sociedade civil organizada, têm tido destaque no desenho, formulação e implementação de diversas propostas.

Considerando esse cenário educacional, o III Seminário do GEPALE se configura, problematizando as possibilidades e tensões estabelecidas pela política de educação integral, na última década. A fim de possibilitar essa problematização, o evento terá os seguintes objetivos:

1. Problematizar a trajetória da educação integral no Brasil, a partir dos anos 2000;
2. Debater a política de educação integral adotada e as propostas de ações articuladas entre os governos federal, estadual e municipal;
3. Promover a integração de pesquisadores nacionais e internacionais da área de política e avaliação educacional, a partir da temática educação integral.

Eixo 1 – Dimensão Política Da Educação Integral

1.1 - A Trajetória Política-Histórica Da Educação Integral Na Jornada De Trabalho Docente No Estado De São Paulo

Zelina Cardoso Grund [(i)]

[(i)] Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia; UNESP-FCT/Campus de Presidente Prudente, SP; zelina2509@terra.com.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo descrever o contexto político-histórico da educação integral a partir do Programa Escola-Padrão, estendendo-se o rastreamento do estudo pelas Escolas de Tempo Integral e Programa Ensino Integral, implementados na rede estadual paulista. Na pesquisa de cunho qualitativo foram utilizados como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica (livros, artigos e publicações virtuais) e documental (legislação, projetos, programas, etc.). Após a análise da implementação dos programas, chegou-se ao resultado de que há uma legislação adequada aos interesses da educação integral, a qual trará benefício aos discentes e docentes. Porém, a expansão do número de escolas beneficiadas pelo Programa demandará mais tempo do que o previsto pelo governo do estado. Os docentes ainda não inseridos no Regime de Dedicação Plena e Integral deixam de usufruir os benefícios advindos do mesmo.

Palavras-chave: programa, educação, tempo integral, jornada de trabalho docente.

Introdução

A busca pelo direito à educação é uma discussão recorrente há longa data. Isso vem desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na defesa por uma escola pública, laica e obrigatória, redigido por Fernando Azevedo, cujo um dos signatários foi Anísio Teixeira, na Revolução Constitucionalista de 1932. Na sequência, a Constituição de 1934 (BRASIL 1934, art. 149) a legitimou com "A educação como um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, {...]". A Constituição de 1988 amplia esse

direito no Capítulo III do artigo 205 ao 216. Especificamente, o art. 205 acrescenta a esse direito o "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Gradativamente, os direitos foram se ampliando ao longo do tempo, tanto por parte da União quanto pelos Estados e Municípios.

Porém, não bata uma legislação que garanta o acesso à educação, mas sim a aliança entre o adentrar no espaço escolar e a oferta de uma educação de qualidade, o que provoca uma certa inquietação em algumas pessoas na sociedade brasileira, que se voltam para este anseio, a exemplo de Anísio Teixeira que desde as décadas de 20 (vinte) e 30 (trinta) entregou-se à luta por uma escola para todos e não apenas para uma pequena parcela da população considerada a elite da sociedade. A sua luta era por uma "escola pública universal gratuita de qualidade para todos os brasileiros"[1]. O significado de qualidade para Anísio Teixeira remetia a uma permanência maior no espaço escolar, onde envolvia a educação "do fazer" também. Nesta perspectiva foi fundado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como a Escola do Park, em 21 de setembro de 1950, no Bairro da Liberdade, em Salvador - BA, com as características de Educação Integral em Tempo Integral, referência mundial até hoje. No presente artigo o foco é traçar uma trajetória histórico-política da jornada de trabalho na educação em tempo integral na rede de ensino público no estado de São Paulo.

Percurso Metodológico

A metodologia aplicada no presente trabalho é de cunho qualitativo, processada por meio da pesquisa bibliográfica e documental sobre a jornada de trabalho docente na educação de tempo integral no estado de São Paulo. Para a discussão optou-se por fazer um percurso histórico-legal com vistas a propor uma retrospectiva sobre a jornada de trabalho docente.

Discussão

A formulação de uma política pública, segundo Viana (1996, p. 13, apud Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk,1985) é a fase de elaboração do projeto e ocorre em um espaço

[1] Documentário Educadores Brasileiros; Anísio Teixeira. Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ls-FoXhfM_Y. Acesso em: 31 out. 2017.

político de trocas, conflitos e poder. Eles ressaltam que ela se constitui em um momento importante na formação das políticas, sendo fruto de diferentes processos e com diferentes funções sociais. A implementação da política pública educacional em tempo integral serve de subsídio à presente discussão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB faz referência à instituição da educação em tempo integral (BRASIL, Lei n. 9.394/1996, art. 4º, 34 §§ 1º, 2º, art. 87 § 5º). Nesta mesma perspectiva o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, traz como uma das recomendações para o Ensino Fundamental a meta 21 com a disposição de: "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".

A Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009), determina os princípios para a jornada de trabalho docente "preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais [...]" e "[...] incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar"

Não obstante a legislação federal citada, no âmbito do estado de São Paulo a Secretaria da Educação, desde o início da década de 90 (noventa), se volta para uma política educacional de caráter integral. A primeira iniciativa foi o "Programa Escola Padrão", instituído pelo Decreto n. 34.035/1991 (SÃO PAULO, 1991) no governo de

Luiz Antônio Fleury Filho, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público. O seu slogan era "Pouca 'Modernização' para Poucos".[2]

Os objetivos específicos do Programa Escola-Padrão eram de: recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; utilizar novas tecnologias educacionais (SÃO PAULO, art. 1º, incisos I ao IV).

[2] **1991 -** Ano de lançamento da Escola-Padrão. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia. Acesso em: 10 de jun. 2017.

Por meio do referido Decreto institucionalizou-se o ensino fundamental e médio, a partir de três períodos de aula: matutino, vespertino e noturno. A este novo modelo de escola era concedida autonomia para se organizar, tanto em relação à parte administrativa quanto à pedagógica, com liberdade para tratar dos recursos materiais, da metodologia de ensino, planejamento curricular, propor projetos ligados ao ensino-aprendizagem, capacitação, etc...

Nesta retrospectiva visualiza-se que já naquele tempo previa-se a necessária autonomia no trabalho docente e as condições para sua prática educativa. Neste sentido Contreras (2002, p. 78) afirma,

> O professor ou professora tem que inevitavelmente se confrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua reação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou compromissos com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc.

Com a autonomia concedida tanto aos professores, quanto ao gestores no Programa Escola-Padrão, concretizou-se o que Nóvoa (2014, p. 25) considera "autonomia na gestão da sua própria profissão". Neste aspecto, evidencia-se a descentralização do poder do Estado por meio da Secretaria da Educação, que passou a atribuir às unidades escolares autonomia para tomar suas próprias decisões.

A jornada de trabalho docente do Quadro do Magistério no Programa Escola-Padrão teve que ser reestruturada, quando definiu-se no Decreto n. 34.036/1991 (SÃO PAULO, 1991, art. 1º), a Jornada Integral de Trabalho Docente (Professores II e III) em: jornada integral de trabalho docente: 40 horas; jornada completa de trabalho docente: 30 horas (SÃO PAULO, 1991, art. 1º, incisos I e II). A carga horária semanal do Professor I para atuar na Escola-Padrão foi estabelecida pelo art. 2º com 44 horas, sendo 40 (quarenta) horas de jornada integral de trabalho docente e mais 4 horas de carga suplementar. Posteriormente, o Decreto n. 36.445/1993 (SÃO PAULO, 1993, art. 1º, inciso II) deu nova redação ao art. 2º do Decreto n. 34.036/1991 quanto a jornada de trabalho do Professor PB I (1.ª a 4.ª série do ensino fundamental), de acordo com o que segue: 40 (quarenta) horas/semanais, referente à Jornada Integral de Trabalho Docente, distribuídas em 26 (vinte e seis) horas-aula em sala de aula; 6 (seis) horas em atividades pedagógicas na escola; 8 (oito) horas-atividade em local de livre escolha do docente.

No Programa Escola-Padrão é possível observar os primeiros indícios da instituição do Regime de Dedicação Plena e Exclusiva, regido pela Lei Complementar n. 671/1991. Para os professores e professoras sujeitos a jornada integral de trabalho docente, no período diurno, art. 2º, inciso I, alínea "a", fixou-se uma gratificação de 30% (trinta por cento) do valor da referência inicial da classe a que pertenciam, observada a jornada a que estavam sujeitos (SÃO PAULO, 1991, art. 4º). Porém, era vedado aos integrantes do Quadro do Magistério "o desempenho de qualquer outra modalidade de trabalho público ou particular [...]", exceto quando se tratasse de divulgação de "ideias e conhecimento", de acordo com o art. 3º da referida Lei Complementar.

No caso do curso noturno essa gratificação era de "20% (vinte por cento) do valor percebido por horas-aula ministradas", conforme Lei Complementar n. 672/1991 (SÃO PAULO, 1991, art. 2º). Em nenhum dos casos a gratificação incorporava-se aos vencimentos para qualquer efeito, exceto para cálculo do décimo terceiro salário e férias, o que difere do Regime de Dedicação Plena e Integral do Programa Ensino Integral.

Segundo (SARMENTO; ARRUDA, 2011, p. 3)[3] "A rede de Escolas-Padrão foi implantada aos poucos: 306 escolas em 1992, 1.052 escolas em 1993, 256 escolas na primeira fase de 1994 e 610 escolas em1994 na segunda fase, totalizando 2.224 escolas", no estado de São Paulo. O programa, que vigorou de 1992 a 1994, passou a ter limitação de verbas, o que o tornou inviável em 1995.

No governo de Geraldo Alckmin (2003-2006), o Secretário de Estado da Educação de São Paulo, Gabriel Benedito Isaac Chalita, por competência lhe atribuída instituiu por meio da Resolução SE n. 89/2005 (SÃO PAULO, 2005), o Projeto Escola de Tempo Integral, com o objetivo geral de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favorecessem o aprimoramento pessoal, social e cultural. O texto legal determinava os objetivos específicos das Escolas de Tempo Integral, bem como critérios de adesão à distribuição em 90 (noventa) Diretorias de Ensino que estariam "inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas

[3] Escola-Padrão: curta vida, longa saudade. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 2 – nº 1 - 2011. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2n12011/Albertina.pdf&gws_rd=cr&dcr=0&ei=9oL8WZOEBYKGwQSLnIeoAg. Acesso em: 03 de maio 2017.

periferias urbanas", desde que tivessem espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aulas para funcionamento em período integral; intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao projeto, ouvido o Conselho de Escola (SÃO PAULO, 2005, art. 1º, art. 2º, incisos do I ao V, art. 3º, parágrafo único, itens 1 e 2). O funcionamento se processava em dois turnos, manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas (art. 4º) com o objetivo de oferecer ao jovem uma jornada ampliada de estudos, em períodos de contraturno, onde esse poderia frequentar aulas regulares, atividades esportivas e culturais; atividades de integração social; atividades de enriquecimento curricular (SÃO PAULO, 2005, art. 1º, art. 2º, incisos do I ao V, art. 3º, parágrafo único, itens 1 e 2, e art 4º e 5º, incisos I ao V). No dispositivo legal não há alusão à jornada de trabalho do professor.

O projeto se solidificou quando Herman Jacobus Cornelis Voorwald, então Secretário da Educação, no governo de Geraldo Alckmin, por meio da Resolução SE 85/2013, dispôs sobre a reorganização curricular do ensino fundamental na Escola de Tempo Integral - ETI, dada a necessidade de fazer ajustes na organização curricular do ensino fundamental das escolas participantes do referido projeto. Nela há orientação de "garantir que a matriz se ajuste à realidade escolar, contemplando, nos anos iniciais a carga horária mínima de 40 (quarenta) aulas semanais [...]" e "carga máxima de até 45aulas semanais [...]" (SÃO PAULO, 2013, art. 2º, inciso II, alíneas "a" e" b").

No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a legislação pertinente ao Programa da Escola de Tempo Integral divide-se entre procedimentos administrativos e funcionais, entre os quais destaca-se a Resolução n. 03/2011, art. 4º que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro de Magistério, de onde vieram as orientações sobre a atribuição das aulas das atividades das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral. Nesta resolução observa-se uma exigência feita aos docentes vinculados à atribuição de aulas em projetos, que é a de não poder exercer "nenhuma outra atividade ou prestação de serviços", que implique em afastá-los das suas funções (SÃO PAULO, 2011). Pelo dispositivo legal observa-se a mesma natureza apresentada no Regime de Dedicação Plena e Integral do Programa Tempo Integral aplicado ao ensino médio, conforme Lei Complementar n. 1.164/2012 e a Lei Complementar n. 1.191/2012 (SÃO PAULO, 2012, art. 1º).

Dada a importância do contínuo aperfeiçoamento da organização curricular do Projeto Escola de Tempo Integral - ETI, a Resolução n. 6/2016 (SÃO PAULO, 2016) veio para dispor sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral. Os professores e professoras interessados em trabalhar no projeto Escola de Tempo Integral, após inscrição específica para participar do processo seletivo, são classificados de acordo com a seguinte ordem, conforme art. 6º: a) docentes titulares de cargo, para carga suplementar; b) docentes adidos, para composição da jornada de trabalho ou de carga suplementar; c) docentes ocupantes de função-atividade com horas de permanência para a composição da carga horária; d) demais docentes ocupantes de função-atividade; e) docentes contratados, nos termos da Lei Complementar 1.093/2009, para composição de carga horária (SÃO PAULO, 2016, art. 2º e 6º). A contratação temporária é regulamentada também pela Constituição Estadual (SÃO PAULO, 1989, art. 115, inciso X).

A jornada de trabalho do corpo docente não era alterada, pois as oficinas curriculares eram atendidas por professores das unidades escolares ou que completavam sua jornada de trabalho com aulas atribuídas nas referidas oficinas. Após passou a ocorrer a contratação temporária de professores habilitados, que apresentavam um plano de trabalho à oficina, além de se submeter a uma entrevista perante a equipe gestora. Por meio da Resolução SE n. 6/2016, no art. 7°, se processou a contratação temporária de docentes "inscritos e cadastrados para o processo de atribuição de classes e aulas" assim como de "aluno de curso de Licenciatura Plena [...]" em Letras, Pedagogia e Matemática "[...] preferencialmente de último ano [...]", além de "profissional graduado em curso de nível superior, portador de certificado de exame de proficiência linguística no idioma [...]" para as oficinas curriculares (SÃO PAULO, 2016, ART. 7º).

Segundo a Secretaria de Educação, o estado de São Paulo conta com 235 (duzentas e trinta e cinco) escolas, onde atendem 48.000 (quarenta e oito mil) alunos, que frequentam o contraturno com aulas regulares, atividades esportivas e culturais.[4]

Há longa data o assunto tem merecido atenção de uma gama significativa de pesquisadores e estudiosos, a exemplo de Saviani (2009, p. 40), o qual defende que a carreira do professor "teria de estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que pudesse fixar os professores nas escolas". Do

[4] Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral. Acesso em: 31 de out. 2017.

ponto de vista legal, a carreira docente ainda enfrenta inúmeros desafios, porém é possível visualizar alguns avanços e conquistas.

No que se refere no conjunto de ações executadas pela Secretaria de Estado da Educação, no período de 2011 a 2013, por meio de Lei Complementar, Decretos e Resoluções, distribuídas em cinco pilares de sustentação do "Programa Educação Compromisso de São Paulo", instituído pelo Decreto nº 57.571/2011, no âmbito interno e externo, para curto e médio prazos destaca-se: I – valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; II – aprimorar as ações e a gestão pedagógica da Rede com foco no resultado dos alunos; III- lançar bases de um novo modelo de escola e um regime mais atrativo na carreira do magistério; IV – viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa; V – mobilizar, engajar e responsabilizar a Rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem.

No pilar I - valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - foram identificadas 327 ações das quais 40 (quarenta) estão relacionadas ao quadro docente da rede de ensino, ou seja 12,23%.[5] Quanto ao pilar V pode-se afirmar que este está associado ao modelo de escola de tempo integral, cujo currículo básico do ensino fundamental é mantido e desenvolvido [...] com a proposta de oficinas com atividades complementares (WOORWALD; PALMA, 2013, p. 54) e mais recentemente (2012) com o Programa Ensino Integral aprovado pela Lei Complementar Estadual nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/ 2012, propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A instituição do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo, entre outros elementos, articulou a ampliação da jornada escolar à ampliação da jornada de trabalho do professor. Dada a exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em período integral nas escolas estaduais de Ensino Médio, o governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, apresentou ao legislativo estadual o Projeto de Lei Complementar n. 72 para o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI, em 07/12//2011[6], em regime de tramitação de

[5] Políticas públicas e educação: diálogo & compromisso, v.1. 2013.
[6] Projeto de Lei Complementar n. 72 para o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI E Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1059979&tipo=2&ano=2011

urgência. O mesmo foi aprovado pela Assembleia Legislativa, em 14/12/2011, pelo conjunto de comissões de Constituição e Justiça e Redação, Comissão de Finanças, Orçamento e Planejamento, Comissão de Educação e Cultura, Comissão de Administração Pública e Relações do Trabalho, que rejeitaram as emendas de nºs 1 a 13, apresentadas no decorrer da tramitação. Após, foi elaborado o Parecer n. 1.974/2011, que foi aprovado pela Assembleia e encaminhado ao governador para sanção. O parecer foi publicado como Lei Complementar n. 1.164/2012, tendo em vista a necessidade de organizar a jornada de trabalho do corpo docente para o Programa Ensino Integral.

Os profissionais do Quadro de Magistério credenciados no âmbito do Programa de Ensino Integral no estado de São Paulo podem ampliar o processo de ensino-aprendizagem além do espaço restrito da sala de aula. A formação contínua do corpo docente se processa no espaço escolar. Tudo isso, graças ao Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), que oferece um maior tempo de permanência da equipe no ambiente escolar.

Para que o profissional se insira no Regime é necessário o seu credenciamento no Programa de Ensino Integral, o qual se inicia com a sua adesão, porquanto a mesma é voluntária. Se o docente não tiver interesse em ser incluído na escola credenciada no Programa, pode ser transferido para outra unidade escolar. Para os que optarem pelo aceite, passam por uma banca de avaliação de entrevista composta por um Supervisor de Ensino e um Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP), que "utiliza o método de avaliação de competência pelo qual buscam evidências do comportamento esperado (competências) ao explorar as experiências profissionais do candidato"[7] (2014, p. 6).

Após a devolutiva dos resultados da referida avaliação, o profissional passa a participar do Programa munido do seu Plano de Formação - Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). Destaca-se que neste Plano deve constar as competências de maior necessidade com vistas a potencializar suas "ações de autodesenvolvimento" (2014, p. 6). No decorrer do ano letivo os docentes são acompanhados e avaliados com vistas a detectar "o avanço no desenvolvimento das competências" (2014, p. 6), o que fornece elementos para a devida revisão e adequação do seu Plano Formativo. A partir disso se efetiva um processo cíclico, que se estende desde

[7] Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. Caderno do Gestor. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paul, 1. Ed. 2014, p. 6.

a avaliação de competência na entrevista até a avaliação no Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI).

As ações de desenvolvimento profissional da equipe se concretizam a começar pela identificação dos pontos fortes e das dificuldades deparadas pelo profissional. Para suprilas oferece-se "a formação individual, com planejamento e ações específicas voltadas para cada necessidade" (2014, p. 8). No caso de identificação de pontos comuns propõe-se a formação coletiva devidamente acompanhada no âmbito de gestão de desempenho com ações formativas "tanto as de âmbito local, nas unidades, quanto as de âmbito regional ou central" (2014, p. 8).

Destaca-se que a carga horária em escolas públicas estaduais inseridas no Programa Ensino Integral foi regulamentada conforme Lei Complementar n. 1.191/2012, art. 6º, inciso II, do Governo do Estado de São Paulo determinando a carga horária multidisciplinar. A mesma alterou a redação do art. 11 da Lei Complementar n. 1.164/2012, passando o percentual de 50% para 75% do valor da gratificação da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimento em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério (BRASIL, 2012). Outro ponto a destacar é que na Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 9º, parágrafo único, não era permitida a contratação de professor temporário para trabalhar nas escolas estaduais de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAILO, 2012). A Lei Complementar 1.191/2012 no art. 11 revogou o art. 9º da Lei Complementar n. 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012), possibilitando assim a contratação de professores, prevista na Lei Complementar n. 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009, art. 1º).

Por oportuno, salienta-se que o governador Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho quando do seu pronunciamento, em 03 de fevereiro de 2014, declarou no portal/notícias que o número de escolas já havia quase triplicado entre 2013 e 2014, "[...] passando de 69 para as atuais 182 [...]". Na oportunidade da sua declaração a meta era de chegar em 2015 em 300 (trezentas) escolas no novo modelo Tempo Integral. Pelos últimos dados, agosto de 2017, as escolas chegaram até o momento a 309 (trezentas e nove) unidades, portanto três anos após a sua previsão e excedendo em apenas 9 (nove). Pelos dados do Censo Escolar 2014 tem 5.892 (cinco mil, oitocentos e noventa e duas)[8] escolas no estado. Ainda não foram encontrados dados referentes aos últimos três anos, mas acredita-se que tenha

[8] http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf

aumentado. De qualquer maneira, a partir de 2015 ainda ficariam para inserção no programa 5.583 (cinco mil, quinhentos e oitenta e três), portanto um número significativo em toda a rede estadual paulista.

Resultados

No percurso percorrido na pesquisa bibliográfica e documental observa-se que há uma preocupação com a busca de estratégias, na forma de projetos e programas, que possibilitem a oferta de um currículo integralizado e diversificado, envolvendo a comunidade escolar. Tudo, em função da concepção da garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade, o que exige a aplicabilidade de metodologias adequadas à educação integral em tempo integral, ligadas na jornada escolar ampliada. Apesar dos questionamentos de Paro (1988, p. 12) em relação à escola pública de tempo integral, ele na década de 80 (oitenta) afirmava que: "a escola de jornada completa surge como a concretização da escolarização num grau muito mais elevado do que a que é apresentada hoje".

Nas propostas apontadas no presente texto nota-se que no âmbito do estado de São Paulo, a Secretaria da Educação desde o início da década de 90 (noventa) já se voltava para uma política educacional de caráter integral, quando implementou o Programa Escola-Padrão com a permanência do professor submetido ao Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPE), mas com o direito a gratificação correspondente a 30% (trinta por cento) e 20% (vinte) do valor da referência inicial da classe a que pertencesse, observada a jornada a que estivesse sujeito. Gradativamente, outros projetos foram sendo postos em ação, relacionados ao ensino fundamental. Um deles é a Projeto de Escola de Tempo Integral, cujo funcionamento se processava em dois turnos, manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas, sendo distribuídas em currículo básico e ações curriculares. Na resolução não há menção à carga horária de 40 horas do profissional docente.

Na análise dos textos legais, apresentados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI foram instituídos em função da implantação do Programa Ensino Integral. A atuação do professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura foi

normatizada pela Resolução SE n. 60, de 30 de agosto de 2013, art. 1º e 2º. A proposta da formação continuada dos educadores inseridos no Programa Ensino Integral é tratada pela Resolução SE n. 87/2013, art. 1º. Na mesma há referência ao cronograma do calendário escolar do Programa à formação continuada dos profissionais, inclusive o planejamento escolar (SÃO PAULO, 2013).

A organização e o funcionamento das escolas estaduais foram regulamentados pela Resolução SE n. 52/2014, onde consta no art. 15 a carga horária total do professor a ser cumprida no âmbito da escola (SÃO PAULO, 2014). Quanto ao quadro de pessoal do magistério do Programa Ensino Integral, este é próprio e específico por meio de designação, tanto no ensino fundamental (anos finais) quanto no ensino médio, diferenciado do módulo de pessoal legalmente estabelecido para as escolas estaduais de ensino regular, conforme estabelece a Resolução SE n. 67/2014 (SÃO PAULO, 2014, art. 1º).

A permanência do profissional docente no Programa depende do resultado da avaliação do seu desempenho, a qual é realizada em 5 (cinco) etapas, inclusive com a respectiva devolutiva da conclusão a que chegou a avaliação final, de acordo com a Resolução SE n. 68/2014, art. 3º, incisos I, II, III, IV e V (SÃO PAULO, 2014). As escolas do Programa Ensino Integral terão postos de trabalho de 1 (um) Professor Coordenador Geral dos anos iniciais e 1 (um) Professor Coordenador da Área de Linguagens, conforme Resolução SE n. 19/2015, art. 1º, incisos I e II (SÃO PAULO, 2015). O referido dispositivo legal remete à Resolução n. 52/2014, a qual no preâmbulo faz citação à expansão do Programa até então proposto só para ensino médio e ensino fundamental, anos finais, estendendo-se para os anos iniciais, exarado no art. 3º, inciso I, onde consigna na alínea "b" a carga horária multidisciplinar docente (SÃO PAULO, 2014).

Pelos últimos dados, agosto de 2017[9] - as escolas chegaram até o momento a 309 (trezentas e nove) unidades. Isso significa que a expansão do número de escolas beneficiadas pelo Programa de Tempo Integral demandará mais tempo do que o previsto pelo governo do estado. Assim, os professores não inseridos no Regime de Dedicação Plena e Integral deixam de usufruir os benefícios advindos do regime.

[9] http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral.

Considerações finais

Diante do exposto, observa-se que a legislação nacional impulsiona a legislação estadual e a formulação de políticas específicas para o setor na esfera local. Além disso, outras temáticas presentes na agenda político-educacional, a exemplo das temáticas referentes ao currículo, à avaliação e à ampliação da jornada escolar podem interferir nas temáticas relativas à valorização dos profissionais da educação e especificamente à sua jornada de trabalho.

A implementação do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo que, entre outros, produziu alterações na jornada de trabalho do professor, é um exemplo de temáticas e políticas que se relacionam. Além disso, é possível que outras temáticas, em particular no estado de São Paulo, relacionadas à jornada do trabalho docente possam interferir em outras políticas como da sua inclusão com maior frequência na agenda político-educacional, a exemplo da implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral na jornada de trabalho docente na rede estadual de São Paulo.

Para análise do processo de implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI na jornada de trabalho docente na rede estadual de São Paulo no contexto do Programa Ensino Integral, foi feita pesquisa bibliográfica e documental, considerando-se, principalmente: a legislação estadual, documentos que explicitam o conteúdo da política formulada e dados institucionais sobre a implementação da política.

O interessante seria expandir o programa e consequentemente o regime em toda rede de ensino paulista no menor prazo possível. No entanto, há alguns entraves, como verba pública para adequar as escolas aos padrões determinados pelas Diretrizes do Programa Ensino Integral, remanejamento de professores à escola beneficiada, com a respectiva instituição de Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos. Acredita-se que será difícil a concretização da proposta em tempo hábil, sem contar com o risco de o próximo governo não dar continuidade ao programa, ocasionando prejuízo à grande gama da comunidade escolar. Nem sempre um governo dá sequência aos programas de governos anteriores, provocando transtornos e prejuízo a programas implantados no estado, o que requer discussões e negociações permanentes.

Referências

CONTRERAS, J. **Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. In: Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, p. 71-88, 2002.

NÓVOA, A. **Esboço de um modelo de análise da profissão docente**. In: Profissão Professor. Porto - Portugal: Porto Editora, p. 22-34, 2014.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. **A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais.** São Paulo: Cad. Pesq. (65): 11-20, maio 1988.

SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. **Escola-Padrão: curta vida, longa saudade**. Disponível em:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2n12011/Albertina.pdf&gws_rd=cr&dcr=0&ei=9oL8WZOEBYKGwQSLnIeoAg. Acesso em: 03 maio 2017.

WOORWALD H; PALMA Fº, J. C. **Políticas públicas e educação**: diálogo & compromisso. São Paulo, SP. CTP, impressão e acabamento: imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2013.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 02 maio 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.172**, de 9 de jan. de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em; 03 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução SE n. 2**, de 28 de maio de 2009. Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 03 maio 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34.035**, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão". Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035-22.10.1991.htm. Acesso em: 03 maio 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34.036**, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do pessoal do Quadro do Magistério, em "Escola Padrão". Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34036-22.10.1991.html. Acesso em: 03 maio 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 36.445**, de 11 de janeiro de 1993. Altera o artigo 2.º do Decreto n.º 34.036, de 22 de outubro de 1991 (carga horária semanal do Professor I). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1993/decreto-36445-11.01.1993.html. Acesso em: 03 maio 2017.

SÃO PAULO. Lei Complementar n. 671, de 20 de dezembro de 1991. Institui o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva a integrantes do Quadro do Magistério. Disponível em: https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181057/lei-complementar-671-91. Acesso em: 03 maio 2017.

SÃO PAULO. Lei complementar n. 672, de 20 de dezembro de 1991. Institui gratificação por trabalho no curso noturno em Escola-Padrão, na forma que especifica. Disponível em: https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181056/lei-complementar-672-91. Acesso em: 03 maio 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 89**, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=10/14/2009%203:39:14%20PM. Acesso em: 2 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 3**, de 28 de janeiro de 2011. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_11.HTM?Time=03/11/2017%2014:43:53. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.093**, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html. Acesso em: 10 set. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 57.571**, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011-57571-02.12.2011.html. Acesso em: 06 jun. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.164**, de 04 de janeiro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral [...]. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto58140.15.06.2012.html. Acesso em: 04 maio 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.191**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral e dá providências correlatas.

Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html. Acesso em: 04 maio 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 52**, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=03/11/2017%2017:29:16. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 67**, de 16 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas>. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=03/11/2017%2017:37:30. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 68**, de 17 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Disponível:iau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_14.HTM?Time=03/11/2017%2017:32:38. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 19**, de 2 de abril de 2015. Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM?Time=21/08/2017%2001:56:50. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 06**, de 19 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/6_16.HTM?Time=03/11/2017%2014:59. Acesso em: 03 nov. 2017.

I.2 - As Políticas De Educação Integral Em Ariquemes-Ro: Uma Análise Projeto Burareeiro De Educação Integral E Programa Mais Educação

Claudinei Frutuoso [(i)]
Antônio Carlos Maciel [(ii)]

[(i)] [(ii)] UNIR

Resumo

A implantação da política de educação integral no estado de Rondônia se inicia no ano de 2005, com a criação do Projeto Burareiro de Educação Integral. O estado, se diferencia dos demais estados da região norte por seu potencial agropecuário e mineral, mas caminha a passos lentos em sua política educacional nas diversas frentes. Esbarrando em propostas pouco efetivas e mal planejadas, a educação integral desenvolvida no estado de Rondônia e no Brasil oscila entre a euforia e o descontentamento, com modelos pensados e realizados em diversas regiões, sem investimentos suficientes para alavancar uma proposta eficiente e duradoura para o país. A descontinuidade, má gestão dos recursos, falta de pessoal qualificado se apresentam como problemas a serem superados. Assim, o objetivo deste estudo é fazer uma análise da política de educação integral implantada em Ariquemes e seu percurso tendo como recorte temporal o período 2005-2013. Esse é marca a implantação da proposta de educação integral, sua substituição e expansão dentro do próprio município. Com base no resultado desse percurso, chega-se a conclusão de que uma proposta pedagógica que não esteja dentro dos marcos da orientação oficial dificilmente será implementada, com sucesso, no âmbito da rede oficial de ensino; mesmo as propostas oficiais, intencionalmente ou não, padecem de todo tipo de dificuldade: rotatividade de pessoal, descontinuidade, investimento reduzido em pessoal e equipamentos, falta de investimento em estrutura física, baixo investimento em formação profissional em gestão; finalmente, a experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral demonstrou que é possível aplicar uma teoria à prática e dela extrair resultados significativos.

Palavras-Chave: Educação integral. Educação de tempo integral. Politecnia. Projeto Burareiro. Programa Mais Educação.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta uma parte do texto produzido em pesquisa para o Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia turma 2012-2014. Neste estudo, a abordagem sobre a Educação Integral se fez a partir do Projeto Burareiro de Educação Integral implantado em 2005 no município de Ariquemes-RO.

A política de educação integral no estado de Rondônia se inicia no ano de 2005, com a implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral. O estado, que se diferencia dos demais estados da região norte por seu potencial agropecuário e mineral, caminha a

passos lentos em sua política educacional. Neste aspecto a expansão desta modalidade educacional acaba por esbarrar em propostas pouco efetivas e mal planejada.

O Governo do Estado, através da Secretaria de Educação traçou em seu Planejamento Estratégico para o período de 2013-2018, cinco metas para a educação, dentre as quais se destaca a que propõe "implantar ensino integral em 20 escolas da rede estadual até 2014" (OLIVEIRA, SANTOS, SIENA, 2013 p.164). O desafio na implantação de 20 escolas demonstra a importância da educação integral como política de estado.

É necessário destacar que para entender a educação integral, toma-se como base de análise, as escolas-parque de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro, os CEUs criados durante a gestão petista à frente da prefeitura do estado de São Paulo entre os anos de 2001-2004 (GADOTTI, 2000) e (GROUSBAW e CARVALHO, 2009). Na ordem, está à experiência realizada no município de Ariquemes-RO, com o Projeto Burareiro de Educação Integral (MACIEL, 2007) e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009), política de educação de tempo integral proposta pelo MEC, com características totalmente distintas dos modelos anteriores. O Projeto Burareiro se destaca no campo das políticas públicas de educação integral no século XXI, por dois aspectos: o primeiro por ser a primeira concepção de educação integral idealizada e concretizada no estado de Rondônia e segundo pela vertente teórica, que se embasa na Pedagogia Histórico-Crítica.

A implantação da educação integral no estado de Rondônia se caracteriza por dois momentos específicos: o primeiro, com a implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral no município de Ariquemes no ano de 2005 (MACIEL, 2007). O segundo, com a substituição e expansão do modelo para quatro escolas desta rede municipal de ensino. Neste processo houve a substituição de todo o referencial teórico-metodológico do Projeto, que além do corte na concepção pedagógica, tem alterado o nome para "Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral" (ARIQUEMES, 2013). A adesão ao Programa Mais Educação pela SEMED no ano de 2007, e sua incorporação ao Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral, no mesmo ano, estão entre os fatores que fizeram parte da reformulação. Essa adesão faz parte da estratégia de fomentar um quantitativo maior de recursos para a manutenção da escola de tempo integral.

A alteração no Projeto Burareiro bem como a implantação do Programa Mais Educação nas escolas municipais de Ariquemes, dão conta do problema que se propôs investigar. Desse modo, uma análise cuidadosa tanto do referencial teórico do Projeto, como dos autores que a nível nacional investigam as concepções de educação integral.

Permitem compreender como a educação integral no Brasil se organizou dentro das estruturas estatais.

Destaca-se neste estudo (COELHO, 2009); (CAVALIERE, 2002 e 2009) na apresentação histórica da educação integral no Brasil. Quanto às concepções pedagógicas dos projetos realizados no Brasil estão (GROWSBAUM e CARVALHO, 2009); (GADOTTI, 2000); (RIBEIRO, 1984 e 1986); (TEIXEIRA, 1959) e (NUNES, 2009). Há falta de clareza, tanto para alguns autores, quanto nos documentos do MEC, em relação às definições de "educação integral" e "educação de tempo integral".

Assim, o objetivo deste estudo é o de fazer uma análise do percurso da educação integral no município de Ariquemes-RO tendo como recorte temporal o período 2005-2013 marcando a implantação da proposta de educação integral, sua substituição e expansão dentro do próprio município. Essa abordagem far-se-á pela compreensão dos modelos de educação integral que antecederam essa proposta, bem como os que sucederam, aqui em especial o Programa Mais Educação.

Neste sentido, parte-se da análise das políticas de educação integral no Brasil fazendo uma comparação entre modelos, demonstrando as semelhanças e diferenças entre os mesmos e quais suas contribuições para a elaboração das políticas atuais. O segundo fator de análise está relacionado à educação integral em Ariquemes, apresentando uma comparação entre os modelos, suas semelhanças e diferenças e as contribuições apresentadas através do Projeto Burareiro de Educação Integral, Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral e Programa Mais Educação, a perda de oportunidades da gestão em apresentar uma proposta para o Brasil, e por fim, o debate entre educação integral versus educação de tempo integral.

2. Análise das políticas de educação integral no Brasil

No modelo brasileiro de educação, principalmente na educação integral, o que se percebe é que as políticas apresentadas como solução, para o problema das desigualdades do sistema educacional, apresentaram resultados não tão satisfatórios, devido a inúmeros fatores associados. Estes vão desde políticas criadas com a ação voltada exclusivamente para a oferta de mais tempo na escola, projetos que se preocupavam exclusivamente com o atendimento clientelista dando pouca importância

ao ato educacional, projetos eleitoreiros que serviam apenas ao discurso neoliberal e as descontinuidades de políticas pelos governos que se sucedem.

Como se verá neste estudo, as políticas de educação integral, apresentadas ao longo do século XX e XXI no Brasil foram um exemplo dessa descontinuidade. Embora as experiências aqui analisadas ocorram de forma isolada em cada canto do país, vale ressaltar que, são constituídas a partir de exemplo já implantado. Desta forma o que se propõe aqui é demostrar as semelhanças e diferenças presentes em cada modelo, apontando suas contribuições para o fortalecimento ou enfraquecimento da escola pública brasileira.

2.1. Os projetos de educação integral no Brasil: comparação entre modelos

A necessidade de estabelecer um comparativo entre os modelos de educação integral no Brasil urge das disparidades existentes entre cada experiência tornando-se necessário destacar que o momento histórico, social e econômico em que se emerge cada modelo influencia diretamente sobre o programa e público a ser atendido.

Assim com o intuito de destacar as semelhanças e diferenças entre essas políticas, bem como a importância de cada uma é que se propõe essa análise. Para tal intento será usada uma ordem inversa, indo da experiência mais atual para a inicial. Nesse sentido, o Programa Mais Educação será aqui analisado primeiramente junto ao Projeto Burareiro e o CEU. Cada uma dessas experiências a seu tempo, apresentam uma proposta para a educação com o conceito de educação integral, porém o que diferenciam umas das outras são os princípios pedagógicos, visão de homem que se quer formar e os investimentos dispendidos para a execução das propostas.

Como política educacional de longo alcance o Programa Mais Educação se destaca como estratégia do governo federal para o avanço da educação integral no país, conforme (SÃO PAULO, 2011 p. 33):

> O Programa *Mais Educação*, criado em 2007, avalizou o avanço da educação integral na agenda pública. De acordo com o MEC, de 2008 a 2010, o número de unidades escolares participantes deste Programa subiu de 1.378 para 10.050, abrangendo três milhões de alunos. Avalizou igualmente a participação das organizações sociais comunitárias na oferta de oportunidades de aprendizagem.

Por atender um número maior de unidades escolares esse programa acaba por receber maior atenção e destaque, no entanto, é preciso rever alguns aspectos que estão na base do Programa Mais Educação. Já que um dos objetivos estava relacionado a contribuir com a formação no interior da escola contribuindo para a formação integral. Como firma a portaria Interministerial nº 17 em seu art. 1º, que ao:

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

A estratégia do Programa Mais Educação ao mesmo tempo em que chama a atenção pelo caráter expansivo, deixa dúvidas quanto ao tipo de homem que se quer formar. Assim questiona-se como é possível proporcionar formação integral sem espaços adequados, sem infraestrutura mínima, em uma escola que sofre com a falta de materiais e que sofre com o descaso de todos os sujeitos que deveriam estar envolvidos com esta.

Percebe-se não ser possível apontar uma semelhança desta proposta com as outras. Pois, se projetos como os de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, que estavam amparados por uma estrutura, recursos e concepção pedagógica bem definida, tiveram dificuldades em sua continuidade. Neste sentido alguns pontos que não tiveram explicação devem ser esclarecidos, tal como: Então, qual seria o sucesso atribuído ao Programa Mais educação?

Essa pergunta pode ser respondida a partir do destaque de dois fatores em particular: o primeiro está relacionado ao financiamento, pois a necessidade de várias unidades de ensino em captar recursos é urgente; o segundo está no apelo das secretarias de educação e do próprio governo federal, para que se processe a adesão ao programa, uma vez que uma das metas do PNE é a oferta de educação integral em 50% das escolas do país até 2020;

Uma das experiências que sofre com essa adesão é a do Projeto Burareiro proposta que surge com base no modelo dos CIEPs, buscando ofertar uma educação integral que atendesse, tanto no espaço, quanto na concepção pedagógica os filhos da classe trabalhadora. Muito embora a substituição e alteração da proposta tenha-lhe extraído

alguns conceitos importantes como o de politecnia, essa ainda carrega resquícios do projeto inicial.

Dessa forma, essa tem semelhanças com o projeto de Darcy Ribeiro pelo oferecimento de uma educação integral que contemplava além do esporte, as artes, a matemática, o domínio da língua materna, a alfabetização das crianças no primeiro ano e a dança, além da preocupação com a saúde oferecendo às crianças e adolescentes atendidos no turno sociocultural, atendimento odontológico e exames médicos (MACIEL, 2007b p. 7-8). Outra semelhança estava na formação dos professores que se reuniam com frequência para sessões de estudo.

Os CEUs, embora não sejam caracterizados como escolas de educação integral, eram espaços que permitiam um trabalho integrado. Sua comparação aqui não cabe aos demais modelos, porém algumas semelhanças serão destacadas. A primeira relaciona-se ao espaço, pois:

> O projeto arquitetônico dos CEUs foi desenvolvido por arquitetos, funcionários públicos, da equipe de Edif/SSO (órgão da Secretaria Municipal de Serviços e Obras). Aproveitou-se o conceito de "escola parque" idealizado na década de 50 pelo educador Anísio Teixeira, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado da Bahia para crianças e jovens de até 18 anos, e desenvolveu-se o conceito de "praça de equipamentos" (CANGUSSÚ, 2010 p.19).

Observa-se que o conceito de praça de equipamentos é dado ao CEU por sua estrutura e composição dos espaços, onde cada equipamento ali instalado tem uma funcionalidade, desde o teatro, telecentro, padaria, todos se interligando com os CEI, EMEI e EMEF, se assemelhando às escolas-parque onde funcionavam as escolas classe e, no centro, a escola-parque.

O segundo está relacionado ao tempo juntamente ao espaço, apoiado no conceito de intersetorialidade onde há a soma da atuação de diversas áreas como meio ambiente, saúde, emprego e renda, esporte e lazer. Assim os CEUs se concebem como equipamento urbano que tem a função de agregar a comunidade, sendo essa uma visão que está para além da sala de aula e, portanto, do espaço escolar (GADOTTI, 2000 p. 02).

As semelhanças apresentadas indicam avanço educacional proporcionado por essas propostas, mas o que as diferenciam? Em quais pontos estariam implícitas as diferenças? O ponto divergente destas propostas será agrupado pelo fator visão de homem que se pretende formar, isso em cada uma dessas. No caso da escola-parque e do

CIEP, seus precursores lutavam em primeiro lugar para o oferecimento de um padrão de escola para os excluídos. Anísio Teixeira concebe a escola como algo grandioso, para ele:

> A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes dêste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno báratro do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí, as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando (TEIXEIRA, 1956 p.84).

Esse pensar a escola como espaço grandioso e com oferecimento de uma educação com qualidade para aqueles que a ela tinham acesso estava no pensamento de Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro por outro lado, além do espaço se preocupava com a relação pedagógica, priorizando a questão educacional. Um dos avanços destacados em seu projeto se dá na mudança da condição da escola. Neste sentido:

> "A grande mudança introduzida foi estabelecer prioridade absoluta para a questão educacional, de modo a dignificar a Escola Pública para que ela passe a formar mais pessoas letradas do que analfabetos – e não o contrário, que infelizmente é a realidade histórica da educação pública em nosso país" (RIBEIRO, 1986 p. 43).

As diferenças nas propostas estão relacionadas apenas ao tipo de homem se queria formar na sociedade da época, uma vez que entre uma experiência e outra decorrem mais de 40 anos. Quanto ao Projeto Burareiro e os CIEPs essa diferença também se encontra no modelo de homem que se pretende formar, é nesse sentido que a concepção pedagógica define o trabalho. Enquanto na concepção pedagógica dos CIEPs há uma busca por introduzir a criança no código culto, porém valorizando sua vivência, respeitando o universo cultural dos alunos (RIBEIRO, 1986 p. 48). A concepção do Projeto Burareiro buscava ir além da simples valorização do conhecimento do aluno. Nessa concepção, o saber do aluno é usado como forma de superação visando à elaboração do saber e não o oposto. Quanto a este Saviani esclarece que:

> Aqui é preciso desfazer uma confusão. Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no

> interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização (SAVIANI, 2008 p. 77).

Desse modo, as escolas embora tenham traços que as complementam se diferem na concepção pedagógica e no modelo de homem que querem formar. Uma vê esse homem através da introdução na sociedade pela valorização do universo pessoal. A outra, um homem com formação politécnica, que utilize a prática social ponto de partida para compreensão e superação do *status quo*. Assim, o estudo dos modelos de educação integral no Brasil foi primordial para a construção da proposta implantada no município de Ariquemes-RO.

3 Implantação da educação integral em Ariquemes-RO uma análise necessária

A proposta educacional apresentada para o município de Ariquemes traz uma série de características que a diferencia das demais experiências. Dentre estas está o fato de ser a primeira no estado; ter como referencial teórico-metodológico a pedagogia histórico-crítica; se pautar pela oferta de uma educação revolucionária e um ensino para os filhos da classe trabalhadora. Entre esses fatores destaca-se a valorização local, uma vez que, o nome Burareiro[10] é uma referência aos projetos de assentamento que antecedem a criação do município.

A análise do Projeto Burareiro parte de três momentos específicos: o primeiro a implantação da política de educação integral em Ariquemes e sua contribuição para a construção de uma escola pública menos desigual dentro de suas limitações; o segundo a substituição e expansão do Projeto, suas reformulações e, como o objetivo de ofertar uma educação integral permanece mesmo depois das mudanças; e o terceiro junto a essa reformulação a implantação do Programa Mais Educação na escola de tempo integral.

[10] Conforme Maciel (2004, p. 133-134): "o município de Ariquemes foi criado entre a instalação do PAD – Burareiro e a do PAD – Marechal Dutra. A rapidez do processo: 1974, criação do Burareiro; 1975, começa a instalação deste; 1976, criação do município; 1977, instalação do Município; 1978, criação e inicio da instalação do Marechal, dá para se fazer uma ideia do volume da movimentação social na área". Os PAD-Plano de Assentamento Dirigido, fizeram parte da estratégia de ocupação do estado de Rondônia pelo do governo federal.

Entretanto, se buscará mostrar aqui as diferenças e semelhanças entre cada momento apontando para uma política de educação integral e não de tempo integral, sempre que possível visto que os modelos são diferentes em sua concepção pedagógica e visão de homem.

3.1 Projeto Burareiro de Educação Integral: comparação entre modelos

A implantação da educação integral em Rondônia representou o avanço rumo à expansão desta política no estado. Por outro lado, há de se destacar, que embora se tenha avançado, ainda há muito a avançar. Apontar as contribuições do Projeto Burareiro para a escola pública é uma tarefa que exige reflexão e análise das contradições existentes no âmbito educacional uma vez que os avanços de uma experiência como essa são limitados pelas interferências externas tornando esse trabalho, em muito, árduo. Ao destacar essas contribuições será necessário ater-se aos projetos reformulados e aos agentes que estiveram ou estão à frente desse projeto.

Na comparação com as políticas que o antecederam, o Projeto Burareiro de Educação Integral se coloca como uma proposta que, por meio da oferta de uma educação integral, visa dar aos filhos dos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado, que estão nos conteúdos culturais. Ao falar em saber sistematizado e domínio dos conteúdos é preciso recorrer a Saviani quando diz que:

> Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se serve exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2001 p. 55).

O objetivo da proposta do Projeto Burareiro era o de dar acesso aos conteúdos culturais, daí a importância dada integração entre o turno escolar e o turno sociocultural. O termo “conteúdos culturais” compreende para Saviani a união entre o saber livresco à prática social. Esses conteúdos ligados à arte, a dança, as representações folclóricas e ao esporte, tem como função elevar o saber, permitindo superar a condição de dominado. Neste sentido, o Projeto em curso não atenderia aos objetivos do Estado, mas daria aos filhos dos trabalhadores a oportunidade de superar a educação formal, passando a um nível de conhecimento mais amplo sobre o espaço e o próprio homem.

A alteração realizada no ano de 2007 no projeto, dentre as demandas que se propuseram, surge de uma necessidade da própria SEMED conforme exposto pelo Secretário Municipal de Educação da época Edson Luiz Fernandes[11]. Assim surgi à proposta do Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral, que passa do conceito de politecnia como concepção pedagógica para um modelo que embora valorizasse a educação integral não deixa clara qual concepção está em voga. Na demonstração de qual modelo de educação se queria ofertar no Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integra surge o seguinte:

> Neste contexto e buscando refletir sobre o fenômeno da ampliação das funções da escola e sobre as bases teóricas da concepção de uma nova identidade para a escola pública, é que os gestores da Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Ariquemes propõe uma escola de Educação Integral através de tempo integral no nível de ensino fundamental. A expressão „Educação Integral " está associada a outra expressão „formação Integral do ser humano", que será utilizada para caracterizar o tipo de educação que se pretende com este projeto (ARIQUEMES, 2013 p.10-11).

Ao passo em que se oferta uma educação integral não haveria um motivo para o destaque do tempo integral, porém, a política do estado neoliberal orienta essa distinção, como se pode verificar nos textos de referência do Programa Mais Educação. Neste sentido, "Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis: **tempo,** com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço,** com referência aos territórios em que cada escola está situada" (BRASIL, 2009 p.18). O que se propõe assim é a transferência de responsabilidade, havendo preocupação apenas com a ampliação desordenada do que se chama educação de tempo integral. Análise esta que se pretende fazer adiante.

Uma das dificuldades no desenvolvimento do projeto de educação integral se refere ao apoio financeiro. Propostas como a do Projeto Burareiro tem orçamentos superiores às demais escolas, o que é visto por muitos como gasto e não investimento. Isto pode ser constatado nas constantes reclamações dos coordenadores durante as entrevistas onde se dava a comparação meramente do impacto financeiro e das dificuldades que as escolas que receberam o Projeto após o ano de 2006 tiveram para continuidade. De acordo com a atual coordenadora:

[11] Entrevista realizada com o Secretário Municipal de Educação Prof. Edson Luiz Fernandes, a época da expansão do projeto o trecho faz parte de uma fala citada anteriormente neste trabalho.

> Hoje se a gente partir de uma análise desta perspectiva, uma vez que, na maioria das nossas escolas que já tem "educação integral", digo assim, "tempo integral" sem infraestrutura. Porque muitas até oferecem o tempo integral em parcerias com outras instituições, com locação de espaço, mas se a gente for analisar de forma mais sistemática, se fosse feito esses investimentos na infraestrutura local que é um pedido dos nossos gestores, isso favoreceria a questão de ter esses alunos mesmo em tempo integral dentro da própria escola (COORDENADORA GERAL DO PROJETO, 2013).

O que se percebe, é que as políticas educacionais de ampliação do tempo escolar, aplicadas a partir de programas como Mais Educação estão diretamente relacionadas ao modo de produção capitalista. Por este viés o filho do trabalhador recebe do estado uma educação precarizada, porém, no discurso esta é endeusada como a salvação para os filhos da pobreza, prometendo escola de tempo integral como oportunidade de formação integral. Este modelo de escola serve aos interesses de uma classe: a burguesa.

Desse modo, a proposta de educação integral em Ariquemes na sua totalidade, embora sofra grande interferência externa luta pelos ideais de uma escola que promova mais oportunidades para as classes dominadas, devido a resistência que impõe as propostas hegemônicas. Esta pode ser destacada a partir da formação continuada ofertada não só pela SEMED, como também pela UNIR numa parceria através do Programa RENAFOR[12]. As contribuições são inúmeras, podendo destacar o melhor aproveitamento nos estudos, orientação do trabalho numa relação teórico-prática presente durante as atividades e a integração entre os turnos escolar e sociocultural.

3.2 A perda da oportunidade histórica de uma proposta de educação integral

Ao assumir a presidência da república no ano de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva tem um desafio no sentido de operacionalizar o estado brasileiro com propósito de realizar as mudanças necessárias no país. Eleito por uma votação expressiva este representava, na visão da imprensa naquele momento, os excluídos que ali viam um

[12] O "Curso de Planejamento, Gestão e Avaliação para Gestores da Educação Integral do Estado de Rondônia", faz parte do Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores das escolas de Educação Integral, este está vinculado a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica-RENAFOR. Foi realizado em parceria com a Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Secretaria Municipal de Educação-SEMED, Ministério da Educação-MEC e Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Este programa tem a função de promover as ações do Grupo de Pesquisa CIEPES, o resultado desta formação se apresenta como uma proposta de educação integral para o Brasil, contidas em um livro com dois volumes.

trabalhador, filho da classe pobre chegar ao poder, porém, não foi suficiente para que as reformas pudessem ocorrer logo nos seus primeiros anos de governo. É oportuno proceder aqui esta breve análise de conjuntura que permite discorrer sobre o tema proposto nesta seção.

Só então, em seu segundo mandato que as tão sonhadas mudanças começam a acontecer. Neste período já se pautava a discussão de um modelo educacional mais justo para o país no fórum Mais Educação (BRASIL, 2009 p.04). Entenda-se que esta discussão propõe a implantação da uma política de educação integral abrangente, com integração dos ministérios no intuito de avançar rapidamente a proposta. Até este momento já haviam diversos exemplos educacionais como: os das escolas-parque em Brasília, os CIEPs no Rio de Janeiro, os CEUs em São Paulo, projetos no estado de Mato Grosso, Paraná em especial na cidade de Apucarana, em Belo Horizonte e em Rondônia o Projeto Burareiro (MOLL, 2012). Vale ressaltar, que várias oportunidades foram perdidas do que se produziu nesse momento, e pouco foi aproveitado na prática, pois algumas experiências tinham condições de serem reproduzidas em nível nacional sem muitas alterações.

Um fator importante deve ser destacado na concepção do Projeto Burareiro, pois inicialmente seria propício que um partido identificado com as causas populares como o PT quisesse implantar uma proposta educacional, diga-se aqui, contra hegemônica, ou seja, que fosse contra os interesses da classe dominante. Em Ariquemes esse fato ocorre na ordem inversa, uma vez, que o partido ligado à visão liberal é que dá todo suporte para a implantação desta política de educação integral revolucionária, no caso o PMDB. O que se questiona é: o que levou um partido cujo referencial se baliza ao estado neoliberal como o PMDB, a assegurar uma proposta, com uma concepção pedagógica de movimento de esquerda? E no segundo momento o que levou um partido que se diz alinhado com a esquerda como o PT a rejeitar tal proposta?

Para melhor compreender essa atitude é preciso destacar que PT como partido surge da aproximação com os movimentos operários e a sociedade civil que no ano de 1979 lutava contra a ditadura civil e militar. Esse momento é destacado como um momento de instabilidade, pois:

> A princípio, esse mal entendido conceitual, que em nosso entendimento trouxe consequências nocivas para o avanço das forças progressistas, não provocou, no ocaso da ditadura, grandes danos, embora tenha colaborado para ofuscar o caráter antagônico das classes sociais e seus respectivos

> representantes que formavam a sociedade brasileira [...] Portanto, é nesse cenário que devemos compreender a gestação do Partido dos Trabalhadores e a sua constituição ao longo dos anos 80. A história do partido não se fez sob as condições ideais para construção de uma alternativa à ordem estabelecida, mas sim, sob condições de uma agremiação que herdou as experiências de diferentes grupos que se colocaram contra a ditadura. As condições materiais eram diferentes daquelas encontradas pelos militantes progressistas nos anos 60. Entender como o partido participou do jogo e as táticas adotadas, inclusive no âmbito da educação, é a nossa intenção (GOMES, 2007 p. 76-77).

Como o PT surge de diferentes grupos que se colocavam contra a ditadura, é possível compreender o porquê de Gomes dizer que, as condições não eram naquele momento as ideais, uma vez que existia um único ponto que alinhava esse grupo, a luta contra ditadura civil e militar. Esse reflexo é percebido até hoje no partido, pois a falta de consenso acaba por tornar a implantação de uma proposta educacional favorável a classe trabalhadora, um desafio a ser superado.

As lutas travadas no município de Ariquemes entre 2005-2008 dão prova disso, de um lado o PMDB com o prefeito Confúcio Moura apoiando incondicionalmente o Projeto Burareiro de Educação Integral, de outro o PT com representação direta na SEMED, tendo a *chance* de propor em nível nacional um modelo de educação integral e, perdendo esta oportunidade.

Como base dos projetos de educação integral, exemplo das escolas-parque onde o aluno estudava em um período na escola classe e no outro desenvolvia as atividades na escola-parque (NUNES, 2009 p.125). Nos CIEPs essa integração era realizada na junção da cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas, onde a escola é pensada como local de dinamização da cultura permitindo a elaboração e apreensão dos saberes escolar (MONTEIRO, 2009 p.38). No Projeto Burareiro esse momento passa pela articulação entre as atividades socioculturais[13] e as realizadas no ensino regular.

Essa integração é o grande diferencial da proposta, pois une os conteúdos sistematizados que são ensinados na escola fazendo sua relação direta com o sociocultural. Um olhar superficial apontaria que estas ações também ocorriam na

[13] O termo sociocultural segundo Maciel; Braga e Ranucci (2013, p. 32) tem por base o desenvolvimento das faculdades lógico-racionais. Desta forma, as atividades desenvolvidas no turno sociocultural visavam desenvolver a racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade. Todas numa integração constante que se dava pelas atividades: recreativas, esportivas, culturais, reforço escolar, assistência médico/odontológica além de ética, cidadania e formação profissional. Deste modo, o turno sociocultural só faz sentido quando se integram todas estas atividades com o objetivo de proporcionar uma formação humana completa.

proposta de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, porém, o diferencial aqui apresentado não é perceptível sem analisar de forma mais profunda essas diferenças. Enquanto se concentravam esforços na defesa do espaço escolar e da expansão desse espaço, a educação integral politécnica caminhava na operacionalização de uma proposta que permitisse a junção entre o que se aprende na escola regular e o que se aprende fora dela. Neste aspecto urge a necessidade de:

> Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes (SAVIANI, 2001, p. 69).

Portanto, articular essas atividades foi possibilitada pela concepção da pedagogia histórico-crítica, que em seu método preconiza essa relação a partir da prática social para uma prática social alterada pela ação desenvolvida sobre esta. Outro destaque deve-se dar a formação continuada em trabalho, proposta defendida por Darcy Ribeiro que argumentava que seria preciso investir na formação dos professores que iriam trabalhar nas escolas de novo tipo, ou seja, os CIEPs (RIBEIRO, 1984 p. 79). No caso, do Projeto Burareiro de Educação Integral essa formação também fazia parte das ações desenvolvidas, pois sem formação adequada e de forma continuada não seria possível alcançar os objetivos propostos.

Além da formação continuada de professores e dos demais sujeitos participantes do projeto, havia a preocupação pedagógica com o tempo escolar ocupado com atividades direcionadas. Desde a hora do café da manhã até o lanche da tarde fazia parte do aprendizado, uma escola de educação integral trabalha sobre o conceito de formação de homem, suas habilidades e potencialidades. Esses eram os pilares desta proposta de educação integral.

Uma das preocupações do projeto de (TEIXEIRA, 1956) e (RIBEIRO, 1986) se relacionava com a saúde das crianças, pois para eles era impossível que a criança aprendesse dada a condição de saúde e desnutrição dos filhos da pobreza. A preocupação também se estendia ao Projeto Burareiro, uma vez que atendia crianças que não tinham condições de receber atendimento médico. Isso dadas as condições dos pais ou a falta de informação. Neste sentido, o suporte psicopedagógico e médico foram fundamentais. A atualmente não há esse suporte e isso dificulta, o trabalho diário dos profissionais como constatado.

Além do suporte psicopedagógico e médico que é falho urge a necessidade da construção do tão sonhado centro poliesportivo e cultural. Esse centro, como consta no projeto, abrigaria as atividades do turno sociocultural o que representaria o avanço da educação integral, porém, a descontinuidade das políticas pelos governos que se sucedem torna esse centro uma realidade ainda mais distante.

3.3 Educação integral versus educação de tempo integral: ponderações

A controvérsia entre o conceito de educação integral e educação de tempo integral fomenta um debate interessante sobre a temática. Pois, de um lado, estão os que defendem o tempo integral como pressuposto para uma educação integral, do outro, os que veem no tempo integral mais uma das armadilhas da classe burguesa para a classe trabalhadora.

Para se compreender melhor é preciso definir o conceito de educação integral por duas correntes: a liberal e a socialista. A definição destas correntes aponta as contradições entre a escola integral burguesa e a escola integral para o povo. A educação integral busca promover acesso a uma educação para o desenvolvimento das potencialidades humanas, num processo de inversão das políticas burguesas em benefício do povo. O que não ocorre na educação de tempo integral.

No Brasil, a proposta que surgiu com os anarquistas, buscava ofertar uma educação não para moldar o homem, mas para permitir a este exercer sua liberdade (LUIZZETTO, 1987). Já para os liberais a educação integral tem papel emancipador e busca ofertar aos que não tinham acesso uma escola idêntica à frequentada pelas elites (TEIXEIRA, 1984), a escola pública deve conter as mesmas características da escola onde frequentam os filhos da burguesia.

Neste contexto, a visão socialista de educação integral assume outra característica. Além da defesa de uma escola com todas as condições em termos de estrutura e formação, era preciso um ambiente integrador com uma unificação do próprio homem. Karl Marx e Friedrich Engels condenam a subdivisão do trabalho. Para eles: “A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo”, como se percebe a divisão das atividades que são ofertadas na escola pública contribuem para esse assassinato (MARX e ENGELS, 2011 p. 32). Exemplificando esse processo é preciso fazer um destaque à formação da classe trabalhadora, pois a oferta educação em doses homeopáticas acaba por deixar o

trabalhador desarmado uma vez que com instrução mínima os trabalhadores exercem de forma limitada seu direito de participação na sociedade (SAVIANI, 2008 p.99-100).

Portanto, a concepção de formação humana completa, de acordo com a visão socialista, visa a formar o homem em suas múltiplas dimensões. Este modelo pode ser determinado a partir de três eixos específicos: o da educação como formação intelectual, como formação corporal a partir dos exercícios de ginástica, que se compõe base da educação física e a formação de uma educação tecnológica, esses três eixos formam o que ele concebe como modelo de educação politécnica, que permite uma formação humana completa (MARX e ENGELS 2011).

As contradições entre o conceito de educação integral e educação de tempo integral demonstram que este debate está longe de se finalizar, pois entender o tempo como ampliação da jornada e espaço com referência aos territórios em que essa educação se desenvolve, não é argumento suficiente para a prova de que se esteja ofertando educação integral. É preciso ir além, uma vez que o discurso da oferta de tempo tem efeito imediato na sociedade capitalista pela necessidade social ou econômica.

O Projeto Burareiro de Educação Integral buscou ao contrário das políticas neoliberais de tempo integral, ofertar educação para o filho da classe trabalhadora numa relação constante entre teoria e prática, pois as atividades oferecidas tinham como propósito estabelecer essa conexão. Uma vez que a proposta em sua concepção vê a humanização como foco e busca tornar o homem um ser autocrítico:

> ...é possível aos sistemas oficiais de ensino instituir a educação integral politécnica, com a qualidade mínima requerida por uma sociedade, que almeja superar seus graves problemas educacionais. Desde que os recursos humanos sejam capacitados (particularmente monitores, professores e gestores) e a ingerência político-partidária não seja ostensiva, os resultados em termos de satisfação são imediatos e em termos de desempenho pedagógico podem ser plenamente alcançados em médio prazo (MACIEL, 2007 p.14).

Uma educação integral para o povo necessita de investimento, projetos bem elaborados e gerenciamento eficiente para obter resultados. Esse é um desafio que as propostas com ideal revolucionário devem perseguir. Embora não se tenha conseguido dar sequência a proposta pedagógica com a pedagogia histórico-crítica esta não passa despercebida, uma vez que tem permeado os debates em torno de uma política educacional mais justa.

Conclusão

No desenvolvimento deste trabalho se descreve o percurso do Projeto Burareiro de Educação Integral no município de Ariquemes-Rondônia entre 2005-2006 e sua posterior substituição pelo Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral a partir de 2007. Com o objetivo de analisar as políticas de educação integral e suas concepções pedagógicas, na perspectiva de apontar para a importância da educação integral que compreende a formação humana completa. A apresentação de um modelo de educação integral politécnica supera a visão educacional midiática que permeia a nossa escola, pois passa a levar em consideração que os conceitos sejam apreendidos num processo contínuo, com espaço privilegiado.

A política de educação integral no Brasil é marcada por descontinuidades, falta de compromisso do estado na oferta de uma educação para os trabalhadores e a falta de investimento em infraestrutura, pois a educação integral é um modelo educacional que se promove com investimentos. Outro dado importante a destacar está relacionado a ação pedagógica que é marcada por uma corrente mais próxima do escolanovismo, com um discurso que defende a oferta de uma escola para atender a pobreza, o que na verdade não se realiza por completo.

Muito do que se propôs nas experiências da escola-parque e dos Cieps, foi utilizado em outros projetos Brasil afora. Afinal, como a escola pública primária demorou cerca de 40 anos para se universalizar (isso se compreendermos o período entre 1950 e 1988), a discussão aqui se estendia em relação à oferta e expansão da escola, uma vez que esta não estava disponível a todos (TEIXEIRA, 1959, p. 2). Os modelos propostos para a educação integral no país expressam um alinhamento com as políticas do estado neoliberal, assim essas experiências que buscavam dar o acesso à escola carregavam em seu interior um discurso político-ideológico das elites burguesas, que muito embora reivindicassem uma escola para a pobreza nem de longe sonhavam em fazer parte desta.

Em relação ao Projeto Burareiro de Educação Integral observou-se que devido a interferências externas houve um distanciamento entre a possibilidade de uma escola pública igualitária e sua efetivação. A experiência que inicialmente demonstrou êxito levantou contra si e seus idealizadores questionamentos sobre o modelo proposto, dentre os quais chamou atenção a falta de conhecimento por parte dos sujeitos a frente da SEMED sobre conceitos fundamentais como: educação integral, politecnia, pedagogia histórico-crítica, além de intersetorialidade e tempo integral.

Ao abordar fatores que assemelham as experiências das escolas-parque, CIEPs e Projeto Burareiro de Educação Integral destaca-se o seguinte aspectos todas lutavam por uma escola pública a favor da classe pobre. Por sua vez o que as diferencia é o resultado final a que se pretende chegar, seja o tipo de homem que se pretendia formar.

Neste sentido enquanto as duas primeiras lutam por ofertar uma escola que atendia o menor abandonado, os que não sabiam ler, dando-lhes condição de ler, escrever e se alimentar, o Projeto Burareiro, além desses resultados, lutava por uma formação integral politécnica, em que as ações pedagógicas que orientavam o trabalho visavam o desenvolvimento das potencialidades humanas, e por consequência uma formação próxima da ofertada as classes burguesas.

Que resultado terá a continuidade do Projeto Burareiro só o tempo dirá, o que se sabe é que da forma como o Projeto é conduzido indica um fim muito próximo. Pois, a adesão a programas do governo federal como Mais Educação que se compõe de ações interministeriais acaba por iludir com o discurso da descentralização e investimento dos recursos no interior da escola, perdendo o foco principal ligado a oferta de uma educação de tempo integral como delineado atualmente no Projeto.

Apesar de todos os problemas a luta por uma educação integral e uma escola pública decente para o filho do trabalhador continuará sendo o objeto a ser alcançado, haja vista a busca incessante por uma educação que possa desenvolver as potencialidades humanas rumo a uma formação completa.

Deste modo o Projeto Burareiro de Educação Integral funcionou de forma inicial como uma inversão das políticas burguesas, pois na sua implantação este marcou a educação ariquemense por oferecer para os que não tinham acesso, cultura, música, teatro, canto, esporte, todas as atividades típicas de uma educação burguesa com um diferencial oferecido gratuitamente à classe trabalhadora.

A burguesia descobriu que a escola naquele momento estava atendendo aos anseios dos trabalhadores, ofertando uma educação para a transformação, porém, a ação se traduz na seguinte frase: “Pobre ingenuidade feliz, ainda não sabe que os conceitos não têm pressa” (MACIEL, 2007b p.15). Tanto que mesmo com a substituição da base teórica esse conceito se mantém atual no debate por uma educação integral que atenda a escola pública.

Referências

ARIQUEMES. **Projeto Burareiro: escola de tempo integral**. SEMED: Ariquemes-RO, 2013.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação). Acesso em agosto de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf

CANGUSSÚ, Lílian Cristina Pereira. **Centros Educacionais Unificados de São Paulo: implementação e continuidade numa nova gestão política.** Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. 112 f.

CAVALIERE, Ana Maria. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local.** I Congresso Ibero- VI Congresso Luso-Brasileiro -IV Congresso do Fórum Português. Cadernos ANPAE n. 9 – 2009 – ISSN 1677- 3802. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/index2.html

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Acesso em agosto de 2013. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

CAVALIERI, Ana Maria. **Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63. Acesso em abril de 2009. Disp. em: http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96. Acesso em abril de 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221

FERNANDES, Edson Luís. **Entrevista XI**. [maio. 2013]. Entrevistador: Claudinei Frutuoso. Ariquemes, 2013. 1 arquivo .mp3 (36min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs*).*** Série Produção de Terceiros Sobre Paulo Freire; série artigos, 2000. Disponivel em: http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3395#page/2/mode/1up

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **O PT e a educação: a participação dos intelectuais católicos na gestão Luiza Erundina (1989-1992).** Tese (Doutorado) – Campinas, SP: [s.n], 2007.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A.. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUIZZETTO, Flávio. **Utopias anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MACIEL, Antônio Carlos. **Dinâmica do processo de ocupação sócio-econômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia**. Tese (Doutorado) – Belém, PA: UFPA, 2004. 315 f.

____. **Projeto burareiro: politecnia e educação integral à luz da Pedagogia histórico-crítica**. IV Simpósio Trabalho e Educação – agosto – 2007b.

____. **Fundamentos da educação integral politécnica.** In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria A. C. de; CIOFFI, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Vol. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute M. **Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica**. In: SANTOS, Nilson (Org.). **Alinhavos em ciências humanas.** Porto Velho: EDUFRO, 2007a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ciep – escola de formação de professores**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49. Acesso em abril de 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1469/1218

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134. Acesso em abril de 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226

OLIVEIRA, Clésia Maria; SANTOS, Marcos César dos; SIENA, Osmar. **Planejamento estratégico para a gestão da educação integral**. In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria A. C. de; CIOFFI, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Vol. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

PROJETO, Coordenadora Geral do. **Entrevista IX**. [maio. 2013]. Entrevistador: Claudinei Frutuoso. Ariquemes, 2013. 1 arquivo .mp3 (40min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

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

_____. **O livro dos Cieps.** Rio de Janeiros: Bloch,1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34.ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **A Escola Parque da Bahia**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p. 78-84. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm

_____. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33. Disponível em http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/

_____. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425. Disponível em http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/

_____. **Porque "Escola Nova".** *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n.1, 1930. p.2-30. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm

1.3 - Programa Ensino Médio Inovador: Uma Política Pública De Educação Integral No Estado Do Rio De Janeiro.

Flávia Gonçalves da Silva (i) [14]
Elisangela da Silva Bernado (ii) [15]

(i) (ii) (UNIRIO)

Resumo

A educação é um direito público subjetivo e palco de disputas de grupos distintos na sociedade brasileira marcada pela imensa desigualdade social. Vista como direito de todos, ainda se configura como uma dívida social para muitos brasileiros. E é no Ensino Médio que essa divida aumenta. Muitos jovens não ingressam no ensino médio e quando ingressam e concluem, não o fazem de forma adequada. A Educação Integral por diversas vezes vem sendo apontada como a saída pra a solução do problema da qualidade da educação no Brasil. Mais recentemente, o Ensino Médio começou a integrar os Programas de Indução de educação integral em Tempo Integral. O presente artigo busca apresentar os elementos que compõem o debate atual sobre o tema como também explicitar o contexto histórico em que o Ensino Médio Inovador foi criado e como vem sendo implementado no Estado do Rio de Janeiro em Escolas de Ensino Médio e para tanto nos apoiamos nos principais ordenamentos jurídicos produzidos pós Constituição Federal do Brasil de 1988 e nas reflexões de autores como Coelho (2009), Frigotto (2010, 2011,2017). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, apoiada principalmente na análise documental e na pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Ensino Médio, Ensino Médio Inovador, Educação em Tempo Integral.

[14] Mestranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação integral (NEEPHI/UNIRIO) e do Grupo: Políticas, Gestão e Financiamento em Educação. E-mail: flaviagsmendes@gmail.com

[15] Pós- doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação (Bolsista PNPD/CAPES). Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação integral (NEEPHI/UNIRIO). Líder do grupo: Políticas, Gestão e Financiamento em Educação. E-mail: efelisberto@yahoo.com.br

Abstract

Education is a subjective public right and stage of disputes of different groups in Brazilian society marked by immense social inequality. Viewed as everyone's right, it still shapes itself as a social debt for many Brazilians. And it is in high school that this debt increases. Many young people do not enter high school and when they join and conclude, they do not do it properly. Integral Education has been mentioned several times as the way out of the problem of the quality of education in Brazil. More recently, the High School began to integrate the Induction Programs of integral education in Integral Time. This article aims to present the elements that make up the current debate on the theme as well as to explain the historical context in which the Innovative High School was created and how it has been implemented in the State of Rio de Janeiro in High School and for which we support in the main legal systems produced after 1988 Federal Constitution and in the reflections of authors such as Coelho (2009), Frigotto (2010, 2011,2017).The methodology used was qualitative research, supported mainly by documentary analysis and bibliographic research.

Keywords: High School, Innovative High School, Full-time Education.

Introdução

A Educação é um direito social e está presente na Constituição Federal de 1998 no seu Artigo 6º. Mas o que é um direito social? Na tentativa de explicar do que se trata, Telles (1996) fala dos direitos sociais, civis e políticos como direitos proclamados na Declaração de Direitos Humanos, da ONU em 1948. Sendo assim, a educação é um dos direitos sociais que deve caber a todos independente de raça, religião, credo político, idade ou sexo. Segundo a autora, a concepção universalista de direitos sociais foi incorporada tardiamente no Brasil, apenas na Constituição de 1988.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n º 9394 de Dezembro de 1996 unificou os diversos níveis e modalidades da educação no país. Embora seja possível perceber nesta legislação um importante avanço em relação à garantia legal de direitos na área da educação, percebemos também uma série de leis, decretos, portarias e programas instituídos após a sua implementação que direcionam iniciativas e principalmente recursos de acordo com os interesses de grupos específicos. Alguns são especiais para essa pesquisa, como a lei 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento a Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Portaria 971 de 09 de Outubro de 2009 que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

Este artigo esta dividido em duas grandes seções. Na primeira, discutiremos o papel desse segmento da Educação Básica e quais as principais políticas desenvolvidas nesta área. Como também, a literatura sobre o tema nas últimas décadas que percebem a educação pública como espaço de disputa entre grupos sociais. Na segunda, o destaque será a Política de indução de Educação Integral em tempo Integral chamada Programa Ensino Médio Inovador PROEMI, criada pela Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2009. E que vem sendo desenvolvida na rede publica estadual do estado do Rio de Janeiro.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, apoiada principalmente na análise documental e na pesquisa bibliográfica.

Tanto o escopo do PROEMI, como o programa desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro trazem em seu cerne uma formação integral do estudante. Como a legislação recente vem pontuando o Ensino Médio e o Ensino médio Integral e/ou em Tempo Integral? Há um ganho real nessa ampliação do tempo escolar na qualidade da educação ofertada? Qual é o conceito de educação Integral vem sendo utilizada na elaboração dessa proposta inovadora?

Ensino Médio e Educação em Tempo Integral: um olhar sobre as políticas públicas e a legislação

Percebemos como fundamental refletir sobre os diversos ordenamentos jurídicos que visam garantir um direito que deveria ser comum a todos. E sobre a constatação que nas sociedades como a brasileira, onde o capitalismo dependente[16] combina elevada concentração de riqueza e capital e desigualdade, em nada contribui para que se efetive uma distribuição dos bens sociais de forma justa, esse ordenamento jurídico também é

[16] Capitalismo dependente; conceito utilizado por Frigotto e Ciavatta (2011) com base nos trabalhos de Marine (2000) e Fernandes (1973).

alvo de disputa. E nesse aspecto ousamos trazer uma reflexão em caráter introdutório, de qual é papel do Ensino Médio na sociedade atual e das principais políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas para esse segmento da Educação Básica.

Höfling (2001) nos alerta para o fato das políticas públicas se desenvolverem no interior do Estado e ganharem um contorno de acordo com o tipo de Estado e momento histórico de sua implementação. E avança no sentido de diferenciar os conceitos de Estado e de Governo essenciais para o entendimento das políticas públicas. A autora assim define esses conceitos:

> Estado como um conjunto de instituições permanentes-como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente- que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p.31).

A educação é entendida como uma política pública de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos (HÖFLING, 2001). Sendo assim, a disputa pelo modo como a sociedade deve se organizar e fazer uso dos recursos públicos e travada no interior das sociedades constantemente.

Shiroma 2000, retrata o cenário politico dos anos de 1990 como essencial para o entendimento das politicas públicas implementadas aqui no Brasil e em diversas partes do mundo, desde então. Cita a Inglaterra no governo Thatcher (1979-1990) como o maior exemplo de mudanças significativas no que se refere as politicas nas diversas áreas, como saúde, educação, liberdade de organização de trabalhadores, dentre outros direitos (SHIROMA, 2000, p. 53)

> Os conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período, que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas notavel eficácia ideológica, de neoliberalismo.

A autora pontua os estragos que essas mudanças causaram na Inglaterra, onde a sociedade já havia logrado grandes conquistas da cidadania e já havia o estado de bem estar social elevado. No Brasil, os estragos foram muito maiores. E pôde ser mais sentido

a partir do governo Fernando Collor de Mello, em 1990. Iniciou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências de reestruturação global da economia. Na Educação a Teoria do Capital Humano, muito utilizada nos anos 70, período de ditadura militar no Brasil estava em alta novamente. A máxima era que o novo paradigma produtivo demandava requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. A educação mais uma vez era entendida como a propulsora do desenvolvimento econômico.

Nosso olhar, a partir dessas considerações volta-se para a legislação da Educação na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nas principais legislações com foco no Ensino Médio após 1988. A Constituição Federal descreve o dever do Estado com a Educação

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
>
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (BRASIL, 1988)

Antes dessa mudança via emenda constitucional em seu inciso I tratava exclusivamente da obrigatoriedade do ensino fundamental. O inciso II também teve sua redação alterada por outra emenda constitucional a EC nº 14/1996. A sua redação anterior previa a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e após emenda ficou assim: progressiva universalização do ensino médio gratuito. A retirada da palavra obrigatoriedade pode sugerir uma desobrigação do Estado em oferecê-la.

Porém foi com a criação do Fundeb que o Ensino Médio ganhou maior destaque e garantia de recursos. O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que vigorou de 1998 a 2006.

Em apenas um recorte mínimo e superficial é possível apontar como ficou a distribuição dos recursos com a criação do Fundeb em relação às diversas modalidades de ensino. Destacamos os incisos relativos ao ensino médio.

> Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:
>
> I - creche em tempo integral;
>
> II - pré-escola em tempo integral;
>
> III - creche em tempo parcial;
>
> IV - pré-escola em tempo parcial;
>
> V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;
>
> VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;
>
> VII - anos finais do ensino fundamental urbano;
>
> VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;
>
> IX- ensino fundamental em tempo integral;
>
> X - ensino médio urbano;
>
> XI - ensino médio no campo;
>
> XII - ensino médio em tempo integral;
>
> XIII - ensino médio integrado à educação profissional;
>
> XIV - educação especial;
>
> XV - educação indígena e quilombola;
>
> XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;
>
> XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.
>
> XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB de 1996, modificada pela Lei nº 13.415, de 2017 cita a Educação Integral associada ao Ensino Médio da seguinte forma:

> § 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Em 2009, a criação do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) por meio da Portaria nº 971 incentiva os Estados da Federação a criarem propostas inovadoras e fornecem apoio técnico e financeiro as escolas de Ensino Médio. Esse programa nos interessa em especial e será detalhado na segunda seção deste artigo.

No ano de 2016, através da Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016, o FNDE destina recursos financeiros nos moldes do Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE) às escolas estaduais e do Distrito Federal para apoiar as propostas curriculares inovadoras conforme o Programa Ensino Médio Inovador. Essa Resolução reafirma a necessidade de atender as metas 7, 3 e 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Entendemos que essa ordem pode significar as prioridades por parte do MEC na implantação dessa política

> A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio e o Redesenho Curricular, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE);
>
> A necessidade de promover ações compartilhadas com os Estados e o Distrito Federal, para melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do PNE;
>
> A necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o ensino médio, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens e adultos, em conformidade com a Medida Provisória nº 746 de 2016;
>
> A necessidade de estabelecer políticas compartilhadas, para a ampliação dos espaços educativos no contexto das unidades escolares, que possibilitem articulações entre o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como pressuposto à implantação gradativa da educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE;(BRASIL, 2016)

A Lei nº 13.415, de 2017 modifica a LDB de 1996 e o Fundeb, induzindo a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral dentre outras modificações. Destacamos o Art. 13:

> Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
> Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:
> I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
> II - metas quantitativas;
> III - cronograma de execução físico-financeira;
> IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

Como apontado acima, a legislação recente é rica em relação ao Ensino Médio e mais especificamente em relação ao Ensino Médio em Tempo integral. Podemos perceber um avanço nas garantias legais por esse direito social. O PROEMI e uma das apostas por parte do governo federal e vem sendo desenvolvido no estado do Rio de Janeiro desde 2009 e é o assunto da próxima seção.

O Programa Ensino Médio Inovador: uma indução de uma política pública de ensino médio em tempo integral no estado do Rio de Janeiro.

Antes das modificações mais recentes apresentadas na seção anterior, o Ensino Médio já havia recebido um incentivo diferenciado: a Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2009 citada brevemente. Apontamos aqui alguns artigos dessa Portaria para entendimento do que se trata o PROEMI.

> Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.
>
> Art. 3º O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante analise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de

> trabalho, e posterior celebração de convenio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável.
>
> Art. 4º Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto Nº 6.094, de 24 do abril de 2007 (BRASIL, 2009).

A Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro é participante do PROEMI. Abaixo, um trecho da proposta das escolas de Ensino Médio que fazem parte do desse Programa.

> As escolas de Nova Geração são participantes do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, mas possuem uma Matriz Curricular diferenciada. Compõem um novo modelo de Escola de Ensino Médio em tempo Integral, das 7h às 17h, com um ambiente que desenvolve as competências do jovem, suas atitudes e valores para o Século XXI. (...) Por isso, o curso de Nova Geração visa ao fortalecimento do desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o seu currículo mais dinâmico (SEEDUC, 2015).

Cabe aqui ressaltar que a SEEDUC elaborou uma proposta inovadora para o Ensino Médio voltada aos jovens. Essa proposta é de uma escola de Educação Integral em tempo integral. E mais, afirma que a ampliação do tempo na escola visa à formação integral dos alunos. Em um dos trechos, a proposta traz que deve atender "também às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea". (SEEDUC, 2015)

A matriz curricular do Ensino Médio Inovador é diferenciada em comparação a matriz do ensino médio regular. Segue abaixo como essas matrizes estão dispostas na Resolução Seeduc nº 5330 de 10 de setembro de 2015 que fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências.

> SEÇÃO II DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL INOVADOR
>
> Art. 50 - O Modelo em Tempo Integral Inovador, com estruturas curriculares ampliadas, conforme matrizes no Anexo V, incorpora parte das inovações derivadas do modelo pleno, alterando de forma incremental, mas significativa, a matriz curricular, que passa a incluir componentes curriculares que fortalecem a dimensão não cognitiva da aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências, além de oferecer espaços curriculares para o desenvolvimento de projetos de vida.

Art. 51 - O currículo do Modelo em Tempo Integral Inovador é integrado, em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento, sendo capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes e ressignificar os saberes e experiências.

Art. 52 - No Modelo em Tempo Integral Inovador, as propostas pedagógicas deverão ser desenvolvidas em consonância com a ementa estadual do Ensino Médio Inovador e com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador estabelecido pelo Ministério da Educação. Parágrafo Único - Somente será permitida a abertura de turma e matrícula de estudantes para os cursos de Ensino Médio Inovador cujas matrizes curriculares constam no anexo.

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO INOVADOR - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INOVADOR

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	4	4	240	160	160	560
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	6	4	4	240	160	160	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4	120	120	160	400
	LETRAMENTO EM MATEMÁTICA	3	3	4	120	120	160	400
	LABORATÓRIOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	4	2	4	160	80	160	400
	CULTURA CORPORAL	2	2	0	80	80	0	160
	CULTURA E USO DE MÍDIAS	0	2	2	0	80	80	160
	CULTURA E ARTE	0	2	2	0	80	80	160
	CARGA HORÁRIA TOTAL	46	46	46	1840	1840	1840	5520

O Ensino Médio regular está assim disposto na legislação em vigor

CAPÍTULO III DO ENSINO MÉDIO

Art. 25 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, conforme matrizes no Anexo II, tem como finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; III- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 26 - O currículo do Ensino Médio observará as seguintes diretrizes: I- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da

ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II- adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

Parágrafo Único - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados, observando a legislação em vigor, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Art. 27 - No Ensino Médio de horário parcial diurno, ampliado e integral, a hora aula será equivalente a 50 (cinquenta) minutos.

Art. 28 - No Ensino Médio de horário parcial noturno a hora aula, será equivalente a 45 (quarenta e cinco) minutos.

Art. 29 - Da Parte Diversificada do Ensino Médio ainda constarão: I- Resolução de Problemas Matemáticos, de matrícula obrigatória; II- Produção Textual, de matrícula obrigatória; III- Estudo e Pesquisa, de matrícula obrigatória, para estudantes cursando Ensino Médio em Tempo Integral, em caráter de terminalidade; IV- Oficinas Pedagógicas, de matrícula obrigatória, para estudantes cursando Ensino Médio em Tempo Integral, em caráter de terminalidade.

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL SÉRIE			CARGA HORÁRIA ANUAL SÉRIE			TOTAL
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	4	4	240	160	160	560
	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	0	2	0	0	80	0	80
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1	1	2	40	40	80	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	2	40	40	80	160
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	6	4	4	240	160	160	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	PRODUÇÃO TEXTUAL	0	0	2	0	0	80	80
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	CARGA HORÁRIA TOTAL	30	30	30	1200	1200	1200	3600

Id: 1885533

Numa breve análise das matrizes curriculares do Ensino Médio Inovador e ensino Médio Regular é possível perceber o aumento considerável da carga horária total destinada ao Ensino Médio Inovador totalizando 5520 horas. E a inclusão de componentes curriculares como o Letramento em Língua Portuguesa e Matemática com 400 horas cada podendo indicar uma prioridade por parte da SEEDUC no aumento das habilidades dos estudantes nessas áreas. Embora o aumento da carga horária e a inclusão de elementos

diferenciados no currículo do Ensino Médio Inovador possa parecer um avanço e um aumento da qualidade, Cavaliere 2014 nos lembra que

> uma ampliação da jornada escolar pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia de complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde a expectativa da população...

O Ensino Médio está na vasta legislação produzida pós 1988, nos debates universitários, no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) proposta do Governo Federal e na proposta inovadora de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Mas alguns questionamentos nos inquietam. Qual é o conceito de Educação integral vem pautando essa proposta inovadora? Para o nosso debate utilizamos aqui o conceito de Educação integral de Coelho; Hora, 2009

> Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em Educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; 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 emancipador (COELHO; HORA, 2009).

O MEC em seu portal de Educação integral na internet destaca conceitualmente de que maneira a Educação Integral foi pensada para os Programas de Educação integral.

> Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.

Tentamos demonstrar por meio da legislação e do debate com os autores que os jovens do Ensino Médio vêm sendo protagonistas de políticas sociais da área de educação

e que elas vêm sendo elaboradas com maior ênfase na última década. Mas qual é a motivação que subsidia essa atenção dada à formação dos jovens?

De acordo com Frigotto; Telles (2017), é a mesma lógica que orientou as políticas no período do Brasil chamado nacional-desenvolvimentista que atrelava diretamente a educação escolar ao desenvolvimento do país, a Teoria do Capital Humano. Essa concepção de formação humana enfatiza

> Os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário (FRIGOTTO; TELLES, 2017, p. 358).

A concepção de formação humana contida nesta visão de educação se contrapõe a visão de formação humana numa perspectiva crítico-emancipadora apontada por Coelho& Hora (2009). Em meio há muitas contradições pretendemos analisar o Ensino Médio Inovador, uma politica publica de Educação integral em tempo integral que vem sendo implementada no Estado do Rio de Janeiro.

Algumas Considerações Finais

Faz-se necessário pontuar que essa pesquisa encontra-se em andamento. Por isso, o levantamento da Legislação referente ao ensino médio como as reflexões aqui abordadas são de caráter parcial. Algumas questões já podem ser levantadas a partir desse levantamento inicial. É possível afirmar que o Ensino Médio vem ganhando maior visibilidade nas políticas públicas voltadas para a Educação. O Fundeb foi o grande marco para esse segmento da Educação Básica. Não só o Ensino Médio Regular, mas a modalidade de Ensino Médio Integral também passou a receber recursos desse Fundo.

O PROEMI em 2009, fomentou nos Estados da Federação o surgimento de propostas inovadoras como o Ensino Médio Inovador no Rio de Janeiro. A proposta elaborada pela SEEDUC traz um alinhamento com as “demandas da sociedade”, como apontado acima. Entendemos que isso pode sugerir uma ligação com as necessidades do

mercado. Em um país como o Brasil, marcado pela imensa desigualdade social e que historicamente prioriza atender aos interesses do Mercado e do Capital, torna-se necessário avaliar criticamente as políticas públicas para a educação e programas implementados com a finalidade de compreender o papel da educação no cenário politico atual, como direito social e como elemento essencial para a formação plena do cidadão. A ampliação da carga horária do aluno na escola de Ensino Médio por si não é garantia de um aumento na qualidade da educação. Os elementos que compõem esse currículo devem estar integrados a um projeto pedagógico bem definido que atenda em especial aos anseios dos jovens e toda a sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf Data de acesso: 23/04/2017

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. LEI Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Data de acesso: 12/08/2017.

BRASIL. FNDE. Resolução Nº 4 de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na escola-PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, 26 de outubro de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11. 161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Data de acesso: 12/08/2017

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas em tempo integral *versus* alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasilia, v.22, nº 80, p. 51-63,abr. 2009

COELHO, L.M.C. C; HORA, D.M. Educação integral, tempo integral e currículo. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: Secretaria de Estado de Educação, 2015. Disponível em: http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145 Data de Acesso: 23/04/2017

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da formação de Nível Médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. Educação e Sociedade, Campinas, v32, n.116, p.619-638, jul.-set. 2011.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf. Acessado em: 23/04/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; TELLES, Vera. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016(Lei Nº 13.415/2017). Educação e Sociedade, Campinas, v.38, nº 139, p 355-372, abr-jun, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ª ed.-São Paulo: Cortez, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes. Ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003. Data de acesso: 12/08/2017

MEC. Educação integral. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/. Acessado em: 30/11/2016.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Unidades Nova Geração: Secretaria de Estado de Educação, 2013. Disponível em; http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2600834 Data de Acesso: 23/04/2017.

TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: afinal do que se trata? Departamento de Sociologia USP, 1996. Disponível em: http://www.veratelles.net/wp-content/uploads/2013/04/1996-Direitos-sociais1.pdf Data de Acesso: 23/04/2017

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, politica educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

1.4 - Educação Integral Enquanto Política: Vivências Da Rede Municipal De Ensino De Petrópolis

Profª M.ª Elaine Silva Mateus (i)
Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva (ii)

(i) (ii) PPGEB-CAp/UERJ

Resumo

Este trabalho é fruto da pesquisa de mestrado intitulada 'Educação Integral da rede municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos pelos diferentes atores' que apresenta uma questão discutida no âmbito educacional – a adoção da Educação Integral, visto que havia uma política educacional municipal que apontava para uma pluralidade de modelos de Educação em Tempo Integral que se apresentam como possibilidades variadas de construção deste tipo de educação. A relevância do presente trabalho está em proporcionar uma reflexão sobre o processo de efetivação e desenvolvimento desta política. Tendo como objetivos: analisar o desenvolvimento da construção da Educação Integral enquanto política educacional que se fizeram no período de 2013 a 2017, identificando suas possibilidades e dificuldades. Por reconhecer que para analisar uma política educacional é importante partir dos beneficiários: estudantes e suas famílias (ARROYO, 1988), foi realizada a pesquisa sobre os sentidos atribuídos pelos beneficiários à educação integral. Deste modo, a proposta metodológica utilizada é de cunho qualitativo, fundamentada na abordagem teórica das representações sociais (MOSCOVICI, 2003), que se baseia em produções simbólicas que se adaptam mais à complexidade e às dinâmicas da vida e assumem características específicas de acordo com o contexto dos grupos sociais, permitindo desta forma, explicações e compreensões mais profundas dos fenômenos sociais a partir da escuta dos envolvidos no processo em questão. As considerações finais apontam para a desresponsabilização do poder público, pois revelaram um distanciamento entre a Política Pública planejada e a ação desenvolvida no interior das escolas.

Palavras–Chave: Educação Integral - Tempo Integral - Política Educacional

Introdução

Este trabalho é um desdobramento da pesquisa de mestrado intitulada 'Educação Integral da rede Municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos por diferentes atores', pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB), no Instituto Fernando Rodrigues da Silveira- CAp/UERJ, que teve por objetivo identificar os sentidos atribuídos pelos beneficiários[17] (discentes e seus responsáveis) à Educação Integral, nos Núcleos de Educação Integral e em escolas municipais de Petrópolis que funcionam em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral. Nesta pesquisa foi aplicada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE & LEFEVRE, 2012). Essa

[17] Público-alvo das escolas de tempo integral: estudantes e suas famílias.

técnica pensa que existem relações que são tecidas coletivamente por diferentes sujeitos a respeito de um determinado objeto. Essas relações podem criar uma espécie de um discurso sobre aquele objeto que é socialmente compartido, assim sendo foi utilizada a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) para analisar o discurso construído a partir do depoimento dos beneficiários ou sofredores[18] (ARROYO,1988) sobre os modelos de Educação Integral implementados.

Assim, neste trabalho buscaremos tecer algumas reflexões sobre a Educação Integral enquanto Política Educacional implementada neste município fazendo um recorte entre o período de 2013 a 2017.

E, como há vários olhares que buscam conceituar a Educação Integral, esta pesquisa encontra-se pautada no olhar sobre Educação Integral enquanto Educação Omnilateral, que se configura como

> [...] a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [..] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

1. Petrópolis e a Educação Integral em Tempo Integral

A Educação Integral e o Tempo Integral são termos comumente confundidos e muitas vezes tratados como um só. Parte dessa confusão conceitual deve-se à relação de interdependência entre ambos, o que também foi identificado pelo município investigado, como está exposto em seu Plano Municipal de Educação[19] *"De princípio há que se estabelecer diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Embora a* ***interdependência*** *dos conceitos seja evidente [...]"* (grifo nosso) (PETRÓPOLIS, 2015).

Até o momento não há, em nível federal, uma Política Pública e legislação específica sobre a Educação Integral, mas sim sobre o Tempo Integral que é caracterizado como a

[18] As expressões beneficiários e sofredores são utilizadas por Arroyo (1988, p4) para designar o público-alvo das escolas de tempo integral: estudantes da camada popular e suas famílias (trabalhadores comuns). De acordo com o autor, dependendo do tipo de proposta desenvolvida pelos implementadores desse modelo de escola, e do modo como os mesmos compreendem os sujeitos a quem ela se destina, esse público-alvo, poderá ser considerado beneficiário ou sofredor.
[19] Lei nº 7334 de 23 de julho de 2015, D.O Ano XIV – nº 4751, fl10, colunas 2 e 3

ampliação da jornada escolar de modo que o estudante fique na escola por um período de 7 (sete) horas ou mais, como indicado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Apesar de ser responsabilidade do Município o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, iremos nos centrar nas normativas legais do município de Petrópolis que abarcam a Educação Integral e/ou Tempo Integral nas unidades escolares do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o Plano Municipal de Educação (PME) de 2009[20] já previa a ampliação progressiva da jornada escolar, mas foi o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015[21] que apresentou uma maior contextualização sobre a Educação Integral em Tempo Integral. Neste plano foi apresentada a definição de Tempo Integral e Educação Integral, em que a primeira *[...] pode ser considerada em uma visão mais empobrecida, apenas como a possibilidade de o aluno passar mais tempo na escola, comparecendo um turno ou parte dele, além do turno que frequenta.[...]* (PETRÓPOLIS, 2015, p.10) e a segunda [...] compreende o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões (intelectual *e* cognitiva, social, emocional, ética e corporal), incluindo, se for o caso, o aumento do tempo do aluno na escola. (PETRÓPOLIS, 2015, p.10). No entanto, o próprio Plano aponta que o desenvolvimento da Educação Integral

> [...] exige mais do que compromissos com espaços e tempos: impõe também, e principalmente, projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (PETRÓPOLIS, 2015, p.10)

Por isso, algumas das estratégias traçadas são:

> 7.3.14. Ampliar, na Rede Municipal de Ensino, os núcleos de Educação Integral para atendimento dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e/ou Ensino Médio, no contraturno, de forma que o tempo de permanência dos alunos no núcleo complemente sua carga horária semanal e que esta passe a ser igual ou superior a 35 (trinta e cinco) horas semanais durante todo o ano letivo.
> 7.3.15. Transformar gradativamente 20% das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, que atendem ao Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas de Tempo Integral.

[20] Lei nº 6.709 de 15 de dezembro de 2009. Publicada no D.O do município de Petrópolis. Ano XVII – nº 3401, 16 de dezembro de 2009
[21] Lei nº 7334 de 23 de julho de 2015. Publicada no D.O do município de Petrópolis. Ano XIV – nº 4751, 24 de julho de 2015

> 7.3.16. Criar, no quadro da Secretaria de Educação, o cargo de Professor da Educação Básica, com 40 (quarenta) horas semanais, para atendimento às turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais, das escolas de Tempo Integral;
> 7.3.17. Desenvolver proposta curricular, contemplando as múltiplas dimensões do ser integral, com o objetivo de garantir parâmetros mínimos para a implantação da Educação Integral em escolas da Rede Municipal de Ensino e respeitando a identidade escolar de cada unidade por meio de seu projeto político pedagógico.
> 7.3.18. Promover a educação ambiental na educação integral, evoluindo e aprimorando a prática dos ensinos preventivos do meio ambiente. (PETRÓPOLIS, 2015, p.11)

Cabe destacar que anteriormente ao Plano Municipal de Educação de 2015, Petrópolis já vinha desenvolvendo ações que visavam à implementação do Tempo Integral, com a perspectiva da Educação Integral, fazendo uso de Cooperação Educacional com instituições, como o Instituto Superior Pró-Saber[22] e a Mitra Diocesana[23], além de, especificamente, regulamentar, por meio de Resolução[24], duas escolas de ensino fundamental para o atendimento em Tempo Integral: a Escola Municipal Leonardo Boff (a partir de 2011) e o Centro Educacional Comunidade São Jorge (a partir de 2001).

Logo, identificamos que desde 2001, já havia escola que atendia, oficialmente, em Tempo Integral. Entretanto, a ampliação da jornada escolar ganhou maior expressividade com a política do Programa Mais Educação, mas ainda assim, as ações para a ampliação da jornada escolar não representavam uma consciência de rede de ensino. Eram realizadas ações isoladas por unidade de ensino, sem compartilhamento das experiências.

Foi com esta intenção, que a partir de 2014, após a ampliação da jornada escolar, por meio do Programa Mais Educação, a Secretaria Municipal de Educação, buscou aproximação com os gestores das unidades escolares para avaliarem sobre o desenvolvimento do Programa em suas unidades

> [...] com vistas à ressignificar o papel e a importância do programa federal, um novo entendimento quanto ao conceito de Educação Integral, agora dissociado de uma simples ampliação da jornada escolar intitulada Tempo Integral, trouxe à discussão a relevância de uma formação para além da escolarização regular. (SALIM, 2015, p.25587)

[22] Foi fundada em 1987, como Centro de Estudos e Atendimento Psicopedagógico e em 2004, tornou-se Instituto Superior de Educação funcionando como uma faculdade particular gratuita, que colabora para a formação, em serviço, dos professores que trabalham em escolas de Educação Infantil localizadas em comunidades de baixa renda. Fonte: http://www.prosaber.org.br/o-instituto.asp Acesso em 01 de janeiro de 2017.

[23] Essa instituição é a pessoa jurídica civil da Diocese de Petrópolis, sendo uma entidade civil, filantrópica sem fins lucrativos, de direito privado e de fins religiosos, educacionais, culturais e de assistência social, situada na cidade de Petrópolis. (MEDEIROS, 2012, p34)

[24] A Resolução nº 007 de 09/02/11 - Escola Municipal Leonardo Boff e a Resolução nº 007 de 23 de fevereiro de 2001 Centro Educacional Comunidade São Jorge

E a partir de 2015 que se buscou que as ações fossem realizadas enquanto proposta para toda a rede municipal de ensino e não apenas para escolas pontuais. Neste sentido, a rede pública municipal de ensino de Petrópolis, desde 2013 passa a discutir sobre o desenvolvimento de uma pluralidade de modelos/propostas de educação integral. Tornando um Política municipal em 2015, por meio do Plano Municipal de Educação, com a intenção de sua total implementação a partir de 2016.

O objetivo inicial dessa rede era ampliar a oferta do Tempo Integral chegando a 100% das unidades escolares, e fazendo uso de abordagens que contribuíssem para a formação integral do sujeito. Neste sentido, a Prefeitura, por meio de sua Secretaria de Educação, com o propósito de implementar uma *Política Pública de Educação em Tempo Integral Sustentável*[25], nomeou uma Comissão[26] para estudar e discutir uma proposta que viesse a contemplar todas as particularidades do município, ou seja, que atendesse tanto às escolas urbanas quanto às rurais, considerando ainda as necessidades inerentes a cada faixa etária.

Assim, foi organizada uma Política Educativa que a gestão do município caracterizava como política voltada para Educação Integral em Tempo Integral, apresentando três vertentes diferenciadas, a saber: Escola de Tempo Integral, Aluno em Tempo Integral e Projeto Independência.[27]

1.1-A Escola de Tempo Integral

Esta proposta é voltada para as unidades escolares que oferecem apenas Ensino Fundamental I e prevê a reestruturação física de escolas participantes, bem como a Oreorganização curricular.

Inicialmente, essa vertente tinha a intenção de que, em 2016, todas as escolas da rede municipal já funcionassem em Tempo Integral, seguindo uma estrutura pedagógica norteadora única, que orientaria as práticas a partir de um currículo ampliado. Cada

[25] Expressão utilizada na página oficial do Congresso de Educação Integral de Petrópolis, mas que não apresenta sua conceituação. Fonte: http://petropolis.rj.gov.br/e-gov/see/congresso_educacao_integral/aluno-tempo-integral. Acesso em 07/07/17

[26] Não há informações sobre quem são os componentes dessa Comissão. Fonte: http://petropolis.rj.gov.br/e-gov/see/congresso_educacao_integral/aluno-tempo-integral Acesso em 07/07/17

[27] Fonte http://petropolis.rj.gov.br/e-gov/see/congresso_educacao_integral/aluno-tempo-integral. Acesso em 07 de agosto de 2016.

escola teria garantida a identidade de sua comunidade escolar, por meio de seu Projeto Pedagógico e a ampliação se daria com recursos financeiros do Programa Mais Educação, juntamente com parcerias e/ ou Convênios Educacionais captados pelas unidades escolares, junto às instituições públicas ou não.

No entanto, devido ao atraso do repasse de recurso do governo federal ao Programa Mais Educação, foi decidido que a Educação em Tempo Integral seria realiza apenas nas escolas que já ofereciam este atendimento: Escola de Educação Integral Padre Quinha, Centro Educacional Comunidade São Jorge (ambas conveniada[28]s, sendo a primeira rural e a segunda urbana) e Escola Municipal Leonardo Boff.

1.2- O Aluno em tempo integral

Essa vertente é voltada ao atendimento, no contraturno, aos estudantes do Ensino Fundamental II, visando promover a circulação pelo território a partir da criação dos Núcleos de Educação Integral, fomentando a intersetorialidade do poder público e a parceria com a sociedade civil.

Cabe ao Núcleo oferecer o maior número de atividades diversificadas possível, dentro de seus espaços, assim como por meio do estabelecimento de parcerias, garantindo aos alunos a ampliação da jornada escolar em 10h semanais. Cada estudante teria a possibilidade de escolher as atividades de acordo com seu interesse.

O município conta com dois Núcleos: o Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, sendo o primeiro a ser criado, e a Casa da Educação Visconde de Mauá que funciona também como um espaço de formação continuada aos profissionais da rede de ensino. Como atendem aos estudantes de escolas municipais variadas, não conseguem desenvolver um trabalho em articulação com o projeto pedagógico dessas escolas.

1.3- O Projeto Independência

É uma das propostas de Educação Integral em Tempo Integral, sendo construída por um núcleo de profissionais da Escola Municipal Alto Independência, tendo como

[28] Unidades escolares que têm a Prefeitura de Petrópolis como mantenedora, mas a infraestrutura física pertencente a instituições religiosas, em sua maioria. (SALIM, 2016)

mentor teórico e coordenador pedagógico o Prof. José Pacheco, presidente da OSC EcoHabitare[29] e idealizador da Escola da Ponte.

O Projeto Independência foi uma parceria entre a Prefeitura de Petrópolis, a OSC EcoHabitare e os Parceiros da Educação/RJ[30], iniciada em julho de 2015 que surge com a intenção de reorganizar a prática pedagógica da Escola Municipal Alto da Independência tendo a finalidade de propor uma formação humana, emancipatória, autônoma e integral[31] inspirado pela prática pedagógica da Escola da Ponte, juntamente com o Projeto Âncora. Tendo como um dos eixos, a reconfiguração da gestão escolar, com a criação de um Conselho Gestor e compartilhamento das responsabilidades entre os alunos, que são agrupados em 3 (três) grupos com 20 pessoas. Também, possuía a função de acompanhar e apontar situações de cada ambiente da escola e do seu entorno.

O projeto iniciou no ano de 2016, em caráter experimental, com estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo a expectativa, pelos organizadores do projeto, de em três anos todos os trezentos estudantes da unidade se tornarem participantes do projeto. No entanto, com a mudança de gestor municipal, foi findado e os professores que faziam parte foram, em sua maioria, encaminhados à outra unidade escolar. Além disso, não foi possível obter as impressões da escola sobre o tempo de existência do Projeto na instituição, pois, apesar da autorização por parte da Secretaria Municipal de Educação no final de 2016, a unidade escolar se recusou a comentar sobre o Projeto.

Como o Projeto Independência não teve continuidade no ano de 2017, foram investigadas duas escolas vinculadas à vertente da Escola em Tempo Integral; sendo uma escola municipal (EM Leonardo Boff) e outra conveniada (EEI Padre Quinha). Também foi investigada uma instituição de ensino vinculada à vertente Aluno em Tempo Integral: o Núcleo de Educação Integral (Casa da Educação Visconde de Mauá). Em ambas as propostas, a pesquisa centrou-se nos beneficiários: estudantes e suas famílias.

[29] É uma empresa 2.5 (que interliga atividades sociais e ambientais com a lucratividade) que pretende, através da educação, contribuir *"para um mundo sustentável, equitativo e pacífico*, a partir do fomento ao desenvolvimento contínuo dos seres que compõem a rede social, compreendendo-os em sua integralidade e complexidade. É baseada nos seguintes valores: coerência, sustentabilidade, solidariedade, respeito, responsabilidade, beleza. Fonte: http://www.ecohabitare.com.br Acesso em 01 de janeiro de 2016

[30] É uma Associação sem fins lucrativos, existente a 12 anos, qualificada como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que visa tanto a promoção de parceria de escolas públicas com empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, como o apoio ao governo quanto a adoção de políticas públicas que buscam a promoção da qualidade da educação pública. Fonte: http://www.parceirosdaeducacao.org.br/ Acesso em 01 de janeiro de 2016.

[31] http://www.ecohabitare.com.br Acesso em 01 de janeiro de 2016.

2. Conhecendo o campo de pesquisa

2.1-Escola Municipal Leonardo Boff

É uma escola localizada na periferia de Petrópolis, na Comunidade do Contorno, situada na Rodoviária BR 040, Km 81,5. A Comunidade situa-se nos dois sentidos da estrada, o que a faz conviver com os perigos constantes de uma rodovia federal. De acordo com Proença (2014), a unidade escolar é fruto de uma Comunidade Eclesial de Base (CEB)[32].

Por meio de trabalhadores voluntários, a área ocupada foi aplainada e foi construído um barracão para ser o centro de atividades sociais da comunidade, ponto de referência para encontros comunitários e que se tornou, em 1986, a Escola Municipal Centro Comunitário do Contorno[33], por força de um termo de comodato, no qual a Prefeitura Municipal de Petrópolis se declara comodatária e o Centro Comunitário do Contorno torna-se comodante. Assim, o prédio foi cedido para a Prefeitura Municipal de Petrópolis somente para fins educacionais, cabendo ao poder público mantê-lo, realizar os reparos e reformas necessárias, efetuar todos os pagamentos cabíveis para o funcionamento do prédio, além do fornecimento da merenda escolar, funcionários e professores. Este termo de comodato é renovado a cada quatro anos através dos representantes da Associação de Pais e Professores da Escola e da Prefeitura Municipal de Petrópolis.

Em 2002, após a reconstrução do espaço físico da escola, o nome da unidade passou a ser Escola Municipal Leonardo Boff, em homenagem ao frei Leonardo Boff, que foi o responsável pelo desenvolvimento de diversos projetos sociais na Comunidade.

No decorrer dos anos, a escola por meio da Associação de Pais e Professores da Escola Municipal Leonardo Boff continua exercendo um trabalho de mobilização junto aos órgãos competentes para a melhoria das condições de vida dos moradores do Contorno.

[32] Segundo Betto (1981, p.7) é um pequeno grupo organizado em torno de uma paróquia ou capela, sendo composto por leigos, padres ou bispos com objetivo de atuar sobre problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida.
[33] Decreto nº 361/1986, publicado pelo Diário Oficial de Petrópolis de 03 de fevereiro de 1986.

2.2- Escola de Educação Integral Padre Quinha

Apesar de se enquadrar no formato Escola em Tempo Integral, esta escola merece especial destaque, devido ao modo como a proposta é desenvolvida, diferenciando-se da maneira de implementação realizada pelas demais escolas, da mesma categoria, de organização de Educação de Tempo Integral.

A escola é um espaço privado que oferece educação gratuita, e atualmente, funciona em regime de convênio entre a Mitra Diocesana e a Prefeitura de Petrópolis.

O convênio entre a Prefeitura e a Mitra Diocesana não é algo recente, é de 40 anos como afirma Medeiros (2012, p.34). Sob a responsabilidade da Mitra há aproximadamente 32 escolas. Neste convênio cabe à Mitra a cessão do espaço físico e à prefeitura a manutenção da infraestrutura, do corpo docente e equipe de apoio e dos funcionários da escola, bem como garantir a identidade religiosa da unidade escolar, como indica o Termo de Convênio entre o município de Petrópolis e a Mitra Diocesana de Petrópolis

> CLÁUSULA QUARTA: Para o cumprimento das finalidades que são objetos do presente convênio, a Mitra Diocesana cederá os prédios, salas de aula e demais dependências necessárias ao funcionamento das escolas, nos móveis de sua propriedade ou de propriedade das entidades que lhe são subordinadas.
> PARÁGRAFO ÚNICO: A Convenente Prefeitura Municipal de Petrópolis reconhece explicitamente o caráter especial destas Escolas, que estão ligadas à Paróquias, comunidades ou Instituições da Igreja Católica que devem conservar sua identidade própria e suas características educativas de acordo com a tradição multissecular da Igreja Católica dando-lhes um tratamento diferente em relação às Escolas Oficiais da rede municipal (*Termo37/2002*. Folha nº 110. Livro nº A-17. Petrópolis, 2006, p.1).

No segundo semestre de 2010 o Instituto Superior Pró-Saber iniciou uma parceria com a Mitra e foi iniciado um processo de recuperação física e pedagógica da unidade escolar. No entanto, no ano seguinte, as chuvas de janeiro resultaram numa catástrofe que atingiu a região Serrana, e todo o Vale do Cuiabá foi devastado, atingindo a escola também. A partir desse momento, foi estabelecido um convênio entre o Instituto Superior Pró-Saber e a Prefeitura de Petrópolis, por meio da Secretaria de Educação, para a realização do projeto: "A Construção de uma Escola de Tempo Integral de Formação Integral" que se estrutura sob duas linhas de ação que se complementam:

> (...) **a formação em serviço dos professores** via supervisão pedagógica, e **a densificação e ampliação do currículo** – e, como consequência da carga horária escolar, sob a forma de um Programa Integral de Aprendizagem.

> Tanto do ponto de vista dos professores como no que importa os alunos, não se trata de oferecer um adicional à formação tradicional e/ou às aulas regulares. A ideia é ampliar o papel formativo e educativo da escola, de maneira a contemplar as duas principais dimensões do ser humano: razão e sensibilidade. **Grifo nosso** (Programa de Trabalho, Pró-Saber 2015, p.5)

Salim (2016, p.10051) destaca que "O Tempo Integral instituído a partir do ano letivo de 2011**, só foi possível** graças ao Convênio de Cooperação Educacional firmado entre o Instituto Superior Pró-Saber e a Prefeitura de Petrópolis. " **(Grifo nosso)**. Este ponto destaca um convênio de cooperação, no qual governo e entidade não-governamental, ou governo e entidade religiosa, se articulam para oferecer de forma não estatal a educação pública para a ampliação do tempo escolar. A diretora do Instituto aprofunda a influência desse tipo de Cooperação ao reforçar que contribui para a construção de uma Comunidade Educadora Sustentável, que é a proposta da Escola de Educação Integral Padre Quinha e que está baseada em quatro suportes institucionais: Instituto Superior de Educação Pró-Saber, SESI/SENAI, Prefeitura Municipal de Petrópolis e Mitra Diocesana. Tal concepção também é observada na página oficial do Centro Educacional Santa Terezinha, na qual identificamos que é utilizado o termo Comunidade Educadora do Vale do Cuiabá.[34]

Deste modo, a Cooperação é compreendida pelo Instituto Pró-saber como capacidades alternativas, e complementares, de gestão e de implementação que se juntam na prestação de um serviço público de qualidade, voltado para a aprendizagem significativa com criatividade e para a formação de pessoas de forma integral. (Programa de Trabalho, Pró-Saber, 2015, p.4). Sendo que esse serviço público não é estatal.

A cooperação entre o Pró-Saber e a Prefeitura não se resumiram apenas ao atendimento às demandas da Escola de Educação Integral Padre Quinha. No período de maio a novembro de 2015, uma parceria foi estabelecida para a realização de um programa de formação para profissionais da educação infantil da rede pública municipal de ensino.

[34] Reportagem http://centroedusantaterezinha.org/blog/detalhe/comunidade-educadora-e-parceria-publico-privada, datada em 11/10/2016, intitulada Comunidade Educadora e Parceria/Público- Privada, que trata de um registro sobre o evento Seminário "Comunidade Educadora Vale do Cuiabá" Acesso em 07 de abril de 2017.

2.3- Casa da Educação Visconde de Mauá

Em Petrópolis há dois Núcleos de Educação Integral, ambos são cadastrados no Censo como unidades escolares. A pesquisa foi realizada na Casa da Educação Visconde de Mauá (inaugurada em março de 2014), por ser uma instituição que se demonstrou receptiva com a realização da pesquisa desde o contato inicial.

Diferentemente do Centro de Ensino Darcy Vargas, a Casa da Educação Visconde de Mauá foi criada com propósito de também contribuir com a formação continuada dos profissionais da rede municipal, como indica a reportagem[35] de 01/05/2014 do site da Prefeitura de Petrópolis. A mesma reportagem apresenta que o imóvel foi reformado em 2013, por meio de parceria (termo utilizado pela reportagem) com a iniciativa privada. O prefeito da época havia ressaltado que, para o desenvolvimento dos projetos na Casa, contava com a interação entre a Secretaria de Educação e a Fundação de Cultura de Turismo. Atualmente, uma representante da equipe gestora da instituição destacou que a Casa da Educação conta com parcerias com instituições como o Coral Jovens Princesas, o Projeto Maestro Guerra-Peixe, a Academia Petropolitana de Letras, bem como com pessoas físicas como artistas plásticos, escritores locais e de outros municípios, entre outros. Logo, esta unidade de ensino também não conta somente com recursos públicos.

Considerações Finais

Com a intenção de refletir sobre as possibilidades e caminhos que foram trilhados pelo município investigado, Petrópolis é revelado como um ambiente rico que contribui para a discussão da Educação Integral em escolas de Tempo Integral no cenário brasileiro, por ter apresentado uma política educacional com 3 possibilidades de desenvolvimento da Educação Integral.

A primeira, a vertente da **Escola em Tempo Integral** é destinada às escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta proposta conta com atividades diversificadas realizadas na própria unidade escolar. Nosso estudo teve como escolas investigadas; a Escola Municipal Leonardo Boff e a Escola de Educação Integral Padre Quinha.

Diferentemente, a segunda vertente, o **Aluno em Tempo Integral**, propõe que as atividades diversificadas sejam realizadas fora do espaço escolar, nos Núcleos de

[35] http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/imprensa/noticias/item/2183-prefeitura-inaugura-casa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-visconde-de-mau%C3%A1.html

Educação Integral. Esta vertente é direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental e foi investigada na Casa da Educação Visconde de Mauá.

Já a terceira vertente, o **Projeto Independência,** centrava-se na EM Alto Independência por ser localizada em uma região de violências intra e extraescolar, fator determinante para sediar o Projeto. Foi iniciado nas turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental para posteriormente ser estendido aos demais anos de escolaridade. Tinha como característica o rompimento da seriação e dos ciclos, bem como a superação da fragmentação das disciplinas, com os estudantes agrupados por níveis de interesse.

As eleições de 2016 para prefeito resultaram em grande impacto no sistema educacional do município, pois cada gestor busca deixar a sua marca, o que, em nosso país, dificilmente, significa dar continuidade às Políticas Educacionais da gestão anterior, mas sim encerrar o que foi feito anteriormente, como foi o caso do Projeto Independência. Outra prática é rever a Política para ressignificá-la dando um novo formato de forma que marque sua gestão, como foi o investimento na Casa da Educação, como aponta a Gestora 1C

> E a partir de fevereiro houve o investimento muito grande do governo, pensando nessa Casa como uma casa pra atender a todas as crianças. Não que a gente não atendesse, mas assim, abriu uma quantidade muito maior. Mas ano passado tínhamos uma média de 150, 160 alunos, hoje nós estamos com mais de 300 chegando a quase 400 alunos".

Cabe destacar que o encerramento do Projeto Independência, de acordo com representantes da atual gestão municipal foi por ser um *"[...] um projeto que não tem como ser ampliado na rede, o custo dele inviabiliza qualquer ampliação [...] a realidade que nosso país vive em crise e eu não tenho como ficar gastando numa escola mais de 1 milhão com 150 aluno e o restante da rede faltando gás"*. Esta colocação apesar de ser importante, pode não ser a única justificativa para a extinção deste Projeto, pois a equipe técnica-pedagógica que colaborava com o desenvolvimento do Projeto na escola foi remanejada para outras escolas, bem como, parte dos professores que faziam parte desta proposta, ficando apenas 3 (três) docentes na unidade de ensino. Outro fato importante foi a relutância da escola em conversar com a pesquisadora sobre o período de existência do Projeto, seja conversa pessoal ou por outros meios de comunicação. Esse silenciamento da escola pode ser um dos indícios de que o motivo sobre do término do Projeto está para além da impossibilidade de ampliá-lo em toda a rede de ensino.

Assim, podemos perceber que a oferta da Educação Integral está mais voltada para ações pontuais que a escola realiza do que para uma ação coletiva enquanto integrante de uma rede de ensino.

Alguns pontos, inicialmente, considerados importantes pela rede de ensino para a efetivação da Educação Integral em Tempo Integral são: formação continuada para os docentes e gestores das escolas que já atendiam ou iriam atender em Tempo Integral; concurso para professor com carga horária de 40h semanais, melhoria da infraestrutura das escolas. O concurso, não foi efetivado, e em relação a infraestrutura das escolas, foi possível perceber que na EM Leonardo Boff, única das três instituições pesquisadas que contava, majoritariamente, com verba da Prefeitura, foi iniciada uma reforma que não foi concluída e permanece sem previsão para término.

Nesta investigação pudemos perceber por parte beneficiários a ausência de citação a outros pontos que são necessários ao pleno funcionamento, tanto de uma escola de Tempo Integral como de horário regular, como a merenda escolar, material de limpeza, quadro completo de funcionários. Algo, que na EM Leonardo Boff se tornou muito crítico, já que a merenda escolar e material de limpeza eram complementados com auxílio financeiro dos gestores, professores, estudantes e suas famílias, através de contribuições e eventos. Enquanto toda a equipe, para suprir a carência de funcionários, acumulava funções, como os funcionários da cozinha que davam suporte na limpeza da escola, professores e gestores que ajudavam na entrada e na saída dos alunos, entre outras ações. Neste sentido, falta ainda maior entendimento sobre o papel do poder público, por parte dos beneficiários, principalmente dos responsáveis, sobre as condições de manutenção e custeio para o funcionamento da escola.

Andando na contramão da dependência dos recursos públicos para a efetivação da prática da Educação Integral em Tempo Integral, temos as outras duas instituições investigadas: uma também localizada em um bairro de camadas populares e outra no Centro. Mas, o que as assemelha é o regime de colaboração com instituições da iniciativa privada, com entidades não governamentais e até mesmo com a sociedade civil, como é o caso da EEI Padre Quinha, que desde a sua fundação conta com auxílio de "famílias tradicionais" (reconhecidas por seu poder aquisitivo) para a captação de recursos financeiros e pedagógicos. E, esse tipo de "ajuda" não é algo recente no cenário petropolitano, ao tratarmos do histórico do processo educacional de Petrópolis.

Também identificamos que tanto a gestão municipal anterior como a atual reforçaram a necessidade de implementar uma prática acessível a toda rede de ensino, de modo a se configurar como uma prática do sistema educacional e não a ação isolada de uma escola. No entanto, as impressões dos sujeitos investigados indicam que há um hiato entre a Política Pública planejada e a ação desenvolvida no interior das escolas, por apontar para a desresponsabilização do poder público, levando a escola à iniciativa particular de buscar colaborações para sua subsistência e as ações não representam uma construção coletiva, enquanto rede de ensino. Essas colaborações com a sociedade civil, setor privado e entidades não-governamentais, não têm o sentido de complementariedade, mas suprir as necessidades onde a verba pública não chegou.

A preocupação com essas ações de suplência, do tipo "tábua de salvação" é que acabam por tornar as instituições escolares reféns, levando-as à perda de sua autonomia pedagógica, para atender aos interesses dos seus "colaboradores".

Diante desse conflito, as instituições de ensino têm duas alternativas para a efetivação e continuidade das práticas para a Educação Integral: uma é buscar investimentos junto às instituições não públicas; e outra é exigir, junto aos órgãos públicos, o cumprimento da sua responsabilidade com relação ao investimento na educação. Mas, tanto numa alternativa como na outra, a escola poderá sofrer interferências que limitem algumas das ações que organiza.

Neste sentido, cabe o seguinte desafio: atender, sem questionamento, às determinações advindas dos "colaboradores" ou dos órgãos públicos, ou tentar reorganizá-la de acordo com a realidade e proposta da escola, traçando sua própria Política Educativa.

Mesmo reconhecendo que seja impossível anular totalmente as imposições externas, partimos do princípio de que a escola poderá contorná-las, através da criação de ambiente participativo envolvendo a comunidade escolar, composta por estudantes, professores, equipe técnico-administrativa e funcionários, bem como a comunidade do entorno, como das famílias dos estudantes e moradores do bairro. E essa participação contribuiria para a construção de uma relação pedagógica que partiria dos sujeitos concretos, permitindo o diálogo com os conhecimentos existentes.

Referências

ALMANAQUE DE PETRÓPOLIS: memórias da educação em Petrópolis. – N. 4 (mar.2015). Museu Imperial, Petrópolis, 2015. Disponível em <http://www.museuimperial.gov.br/servicos-online/publicacoes-online.html>. Acesso em: 02 de setembro de 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 30-10, mai. 1988.

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

BRASIL, MEC. Programa Mais Educação – Escolas atendidas em 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8220-escolas-mais-educacao-070611-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 de setembro de 2015.

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

BRASIL, Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 out. 2016.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação 2014-2024.* Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso em: 02 de dezembro de 2015.

CONGRESSO EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em: <http://petropolis.rj.gov.br/e-gov/see/congresso_educacao_integral/>. Acesso em: 03 de dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEFEVRE F, LEFEVRE AMC. Pesquisa de Representação Social. Um enfoque qualiquantitativo. Brasilia (DF): Liberlivro, 2012.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social.* Petrópolis: Vozes, 2003.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 01 de janeiro de 2017.

PETRÓPOLIS. Plano Municipal de Educação. LEI nº 7334 de 23 de julho de 2015. Diário Oficial, Petrópolis, RJ, ANO XIV – Nº 4751, 24 jul. 2015. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/112957/9048923/petropolis_lei_7.334_15_plano_municipal_de_educacao.pdf> Acesso em: 10 de fevereiro 2016.

PETRÓPOLIS, Lei nº 6.709 de 15 de dezembro de 2009. Publicada no D.O do município de Petrópolis. Ano XVII – nº 3401, 16 de dezembro de 2009

PETRÓPOLIS, Resolução nº 007 de 09 de fevereiro de 2011, D.O 11/02/2011.

PETRÓPOLIS, Resolução nº 007 de 23 de fevereiro de 2001

PETRÓPOLIS. Reorganização da estrutura administrativa de órgãos da Administração Direta da Prefeitura Municipal de Petrópolis. LEI MUNICIPAL Nº 5.370, de 01 de dezembro de 1997 - Pub. 04/12/1997). Disponível em: http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/phocadownload/secretarias_legislacao/lei%205.370%201997.pdf. Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: < http://www.mprj.mp.br/areas-de-atuacao/educacao/controle-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro> Acesso em 02 de janeiro de 2016.

PRÓ-SABER. Disponível em: <http://www.prosaber.org.br/o-instituto.asp> Acesso em 01 de janeiro de 2017.

SALIM, Adriana Pereira da Cunha de Mendonça. *Uma Política Pública de Educação em Tempo Integral em Construção – Agregando Valores*. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em:

<https://www.educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?tipo=4&titulo=&edicao=5&autor=Salim&area=51>. Acesso em: 02 de dezembro 2015.

_____, Adriana Pereira da Cunha de Mendonça. *Um ciclo de formação e sensibilização – acerca de educação integral em tempo integral.* In: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/ RJ). V Seminário Estadual - A LDB e as Políticas Educacionais: Perspectivas, Possibilidades e Desafios 20 anos depois. UFF, Niterói, 2016.

1.5 - A Geografia Do Ensino Integral Em São Paulo

Eduardo D. Girotto [(i)]
Felipe Garcia Passos [(ii)]
João Victor Pavesi de Oliveira [(iii)]

[(i)] Prof. do Dep. Geografia – FFLCH/USP
[(ii)] Mestre em Educação – FEUSP
[(iii)] Mestrando do PPGH – FFLCH/USP

Resumo

Com o objetivo de reconhecer a relevância da dimensão geográfica na análise de políticas educacionais, este artigo se debruça sobre o Programa Ensino Integral (PEI) implementado pelo Governo Estadual de São Paulo desde de 2011. Para isso, analisaram-se as 50 escolas do Programa localizadas na cidade de São Paulo, observando a dinâmica no IDESP, o nível socioeconômico dos estudantes e a escolaridade das mães das PEI e de outras escolas de tempo parcial no seu entorno. Pode-se verificar que tal Programa tem ampliado a desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual, levando a um progressivo efluxo de matrículas e concentração de estudantes com elevado perfil socioeconômico nas escolas PEI. Ainda, através da elaboração de mapas correlacionando dados educacionais e socioespaciais, foi possível demonstrar como a localização das escolas pouco reflete a vulnerabilidade social da população da capital paulista, reforçando a lógica de produção de uma escola de excelência em áreas já beneficiadas por outros equipamentos públicos. Concluímos assim que, apesar de proporcionar melhores resultados nas avaliações externas, o Programa Ensino Integral tem caminhando na contramão do direito à educação, produzido ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão.

Palavras-chave: Ensino Integral, dimensão geográfica, direito à educação.

A educação integral e em tempo integral tem sido umas das principais bandeiras dos movimentos em defesa da educação pública nas últimas décadas. Tal luta resultou, inclusive, em sua incorporação como uma das metas do Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024. Além disso, esta discussão tem ganhado mais destaque recentemente em decorrência da Reforma do Ensino Médio, proposta pelo Governo de Michel Temer e aprovada em fevereiro de 2017. Pelo texto da reforma, os Estados e Municípios deverão, no prazo de cinco anos, ampliar a carga horária anual no Ensino Médio de 800 para 1400 horas. Nos últimos anos, diversos Estados e Municípios brasileiros têm construído e executado proposta de Ensino Integral, com destaque para os Estados de Pernambuco e Goiás.

Diante desta ampliação do debate e das políticas educacionais sobre o Ensino Integral, é fundamental que se construam análises a partir de modelos e programas em execução com o intuito de compreender se, de fato, os objetivos expressos nas políticas de educação integral têm produzido efeitos na ampliação do direito à educação, pensado aqui como direito ao acesso, à permanência e às condições de apropriação e desenvolvimento da aprendizagem e do ensino. Diante do contexto de desigualdade socioespacial, um dos pressupostos para a compreensão do processo de formação territorial brasileira (Santos, 1987; Moraes, 2002), o debate sobre a equidade deve estar sempre presente na elaboração das políticas públicas. Reconhecer a desigualdade, em nossa perspectiva, é uma das ações necessárias para combatê-la.

Neste texto, apresentamos os resultados da análise de um dos modelos de Educação em Tempo Integral proposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP). Trata-se do Programa Ensino Integral (PEI), criado em 2012 e que faz parte do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído em 2011, e que tem como principal objetivo, segundo a SEE-SP, "lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério" (São Paulo, 2012, p. 6). Em 2017, 309 unidades escolares da rede estadual faziam parte do Programa, 50 delas na cidade de São Paulo. Entre os diferenciais do Programa, segundo o as diretrizes que o norteiam, destacam-se:

> 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar. (São Paulo, 2012, p. 12)

Segundo o documento, o Programa tem inspiração no modelo de educação integral do Estado de Pernambuco, elaborado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação[36] (ICE) e implantado na rede pernambucana a partir de 2004. Entre os colaboradores do Programa paulista estão o vice-presidente, a diretora de gestão e a diretora pedagógica do ICE. O modelo do PEI visa substituir o Projeto Escola de Tempo

[36] "O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife". Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice>. Acesso em: 26 set. 2017.

Integral (ETI), implementado desde 2006, e que se encontra em fase de extinção na rede estadual paulista. Tratam-se de projetos distintos, tanto em suas concepções, quanto nas condições de execução, conforme demonstram as pesquisas de Grosbaum e Falsarella (2016).

Na análise construída, discutimos as implicações socioespaciais e educacionais do PEI, com recorte para a cidade de São Paulo, que concentra 16% das escolas participantes do Programa no Estado. Em nossa perspectiva, o PEI tem ampliado a desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual paulista, produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão, conforme verificado pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo[37] (IDESP) desde 2008. A desigualdade socioespacial e educacional decorrente do PEI já vem sendo constatada por diferentes pesquisas (Vieira et al., 2016; Batista et al., 2016; Grosbaum & Falsarella, 2016), e foi alvo, inclusive, de relatório do Tribunal do Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP) que, em 2016, solicitou ao Governo do Estado mudanças no Programa, com vistas a mitigar uma série de problemas que tem produzido na rede.

Na investigação proposta, construímos uma série de mapas com o intuito de analisar a dimensão geográfica do PEI, demonstrando que a localização das escolas pouco leva em consideração a vulnerabilidade social da população da cidade de São Paulo, reforçando a lógica de produção de uma escola de excelência em áreas já beneficiadas por outros equipamentos públicos. Além disso, analisamos os dados do questionário socioeconômico dos anos de 2013 e 2015 do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) das escolas PEI da cidade de São Paulo. As análises possibilitaram verificar uma mudança do perfil socioeconômico dos estudantes das referidas unidades escolares, o que contrasta com a dinâmica de outras 63 escolas da rede estadual localizadas no entorno das Escolas PEI, que foram utilizadas como grupo controle da pesquisa. Com essa metodologia buscamos compreender como, em uma mesma base territorial, ocorrem diferentes dinâmicas nas unidades escolares induzidas, neste caso, por uma política pública; o que pode contribuir, em estudos futuros, para análises a partir de outros municípios e regiões do Estado de São Paulo, identificando singularidades e similitudes.

[37] A SEE-SP apresenta a seguinte definição: "É um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo Idesp consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Saresp e o fluxo escolar. O Idesp tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano". Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em: 26 set. 2017.

Nas análises da mudança do perfil socioeconômico dos estudantes dos dois conjuntos de escolas, selecionamos as unidades com oferta de anos finais do ensino fundamental, e que entraram no Programa entre 2012 e 2014. Essa escolha resulta do fato de que, desde 2013, a SEE-SP não tem aplicado o questionário socioeconômico para pais e alunos durante o Saresp, sendo que o Índice de Nível Socioeconômico da Escola (INSE) não tem sido atualizado desde 2010. Isso dificulta o processo de acompanhamento das mudanças socioeconômicas ocorridas nas comunidades escolares o que, em nossa perspectiva, seria fundamental para o adequado acompanhamento dos impactos da referida política pública. Com isso, não é possível avaliar a mudança do perfil socioeconômico em todas unidades escolares PEI com os dados disponibilizados pela SEE-SP.

Diante dessa dificuldade, acessamos os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica[38] (Saeb) disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e construímos a análise do perfil dos estudantes a partir da variável "escolaridade da mãe", entre os anos de 2013 e 2015, uma das três variáveis que melhor expressam o nível socioeconômico.[39] Os dados oriundos do questionário socioeconômico do Saeb também apresentaram alguns problemas: para os alunos do 5º ano do ensino fundamental, a maior parte das respostas em relação à escolaridade da mãe se encontrava na opção "não sei"; invalidando a sua utilização; em relação ao ensino médio, os dados de 2015 do Estado de São Paulo se encontravam "mascarados".[40]

[38] Instituído em 1990, o Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em: <portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 15 out. 2017.

[39] Em revisão da literatura sobre o tema, Alves e Soares (2009) assumem o nível socioeconômico como um construto teórico não diretamente observado, apontando que além do nível de escolaridade da mãe, o estrato ocupacional e o rendimento seriam as variáveis que melhor representariam o nível socioeconômico de indivíduos pertencentes a uma comunidade escolar. Por conta da ausência de dados em relação às outras duas variáveis apontadas pelos autores, trabalhamos nesta análise apenas com a "escolaridade da mãe".

[40] Segundo Nota Técnica do Inep, produzida em 2015, "as máscaras, entendidas como códigos fictícios, foram utilizadas em todas as bases para evitar a identificação de escolas e municípios que participaram da Aneb, avaliação que não fornece resultados por escola, e de escolas e municípios que participaram da Prova Brasil, mas cujos resultados não podiam ser publicados". Disponível em: <www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/476514/RESPOSTA_PEDIDO_Leia-me_Microdados_Aneb_Anresc_2013.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

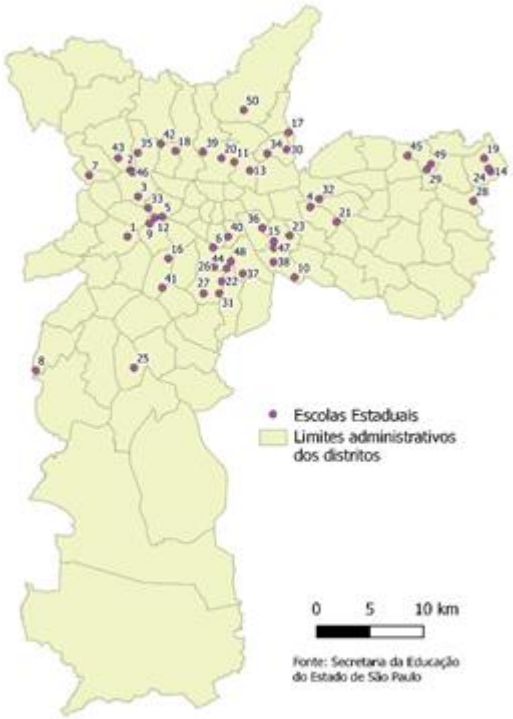
Portanto, diante dos dados disponíveis, optamos pelo recorte das escolas PEI ingressantes no programa entre 2012 e 2014 e que ofertam classes de anos finais do ensino fundamental para a análise do perfil socioeconômico. Para as demais variáveis, analisamos todas a unidades escolares PEI localizadas na cidade de São Paulo.

O Programa Ensino Integral Na Cidade De São Paulo: Reproduzindo Desigualdades Espaciais E Educacionais

Reconhecendo o direito à educação como um dos direitos territoriais necessários ao desenvolvimento da cidadania no mundo contemporâneo, passamos à análise da localização e distribuição das Escolas PEI na cidade de São Paulo[41], expressa no Mapa 1. É possível perceber que a maior parte das unidades escolares PEI está localizada na área do centro expandido da cidade de São Paulo. No mapa 2, podemos perceber que, desde 2012, esta Geografia da localização das escolas participantes do Programa pouco se alterou. Tal localização se dá, predominantemente, em áreas de urbanização consolidada, com maior disponibilidade de bens, serviços e equipamentos públicos e privados, que garantem maiores oportunidades de acesso e de realização do direito à cidade[42]. Isso vai na contramão das recomendações do TCE-SP, que apontam para a necessidade de que as unidades escolares PEI sejam alocadas em áreas de alta vulnerabilidade social, em consonância com aquilo que prevê o Plano Nacional de Educação (2014-2022). Este privilégio de áreas de urbanização consolidada expressa na Geografia da escola PEI pode ser amplamente verificado no conjunto de mapas apresentados a seguir:

[41] Em agosto de 2017, existiam 50 escolas PEI na cidade de São Paulo e 308 em todo o Estado.
[42] Partimos das concepções elaboradas por David Harvey, em diálogo com a obra de Henri Lefebvre: "Reivindicar o direito à cidade no sentido que aqui proponho equivale a reivindicar algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização, sobre o modo como nossas cidades são feitas e refeitas, e pressupõe fazê-lo de maneira radical e fundamental" (Harvey, 2014, p. 30).

Mapa 01: Distribuição das escolas estaduais do Programa Ensino Integral (PEI)

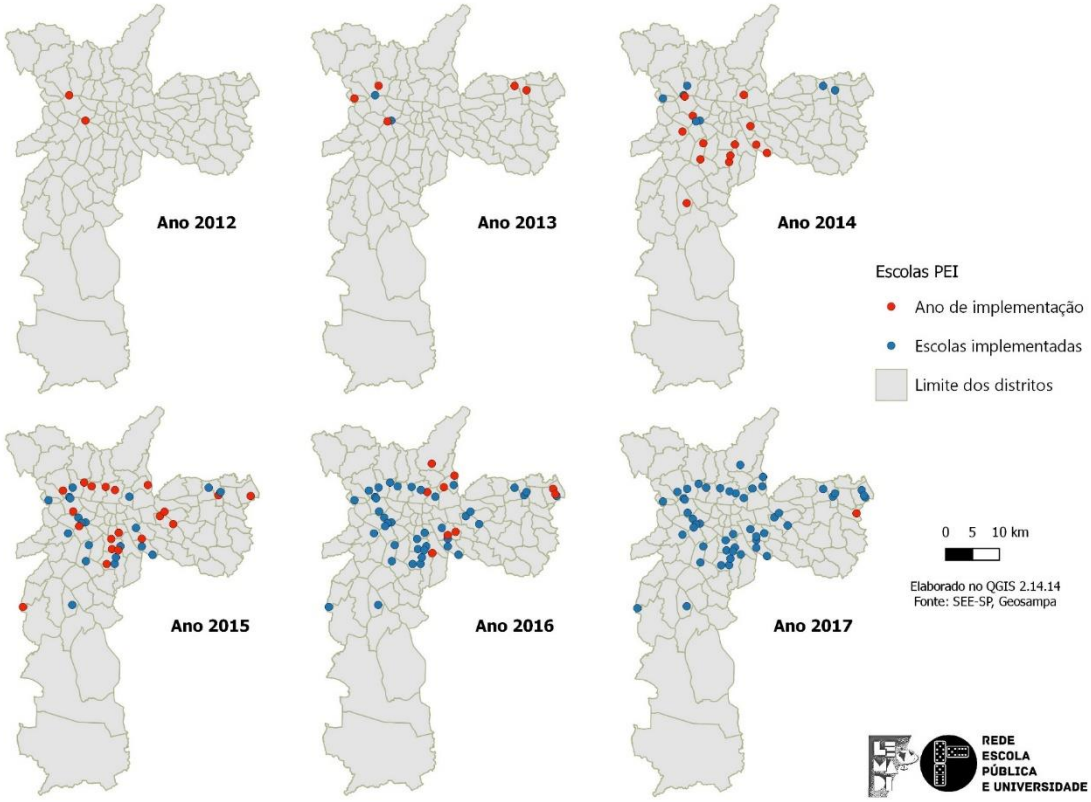


ESCOLAS ESTADUAIS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) - 2017

1. EE ALBERTO TORRES
2. EE ALEXANDRE VON HUMBOLDT
3. EE ALFREDO PAULINO
4. EE PROF. ALVINO BITTENCOURT
5. EE PROF. ANTONIO ALVES CRUZ
6. EE ARCY MAJOR
7. EE PROF. AYRES DE MOURA
8. EE PROFA. BERNADETE APARECIDA PEREIRA GODOI
9. EE BRASILIO MACHADO
10. EE PROFA. BRISABELLA ALMEIDA NOBRE
11. EE BUENOS AIRES
12. EE CARLOS MAXIMILIANO PEREIRA DOS SANTOS
13. EE CASIMIRO DE ABREU
14. EE PROFA. CELIA RIBEIRO LANDIM
15. EE PROF. CLEMENTE QUAGLIO
16. EE COSTA MANSO MINISTRO
17. EE PROFA. DIRCE PASTORE DONATO
18. EE PROFA. DULCE FERREIRA BOARIN
19. EE PROFA. DULCE LEITE DA SILVA
20. EE FRONTINO GUIMARAES
21. EE PROFA IRENE RIBEIRO
22. EE ISABEL PRINCESA
23. EE ISAI LEIRNER
24. EE PROF. JOAO BATISTA VILANOVA ARTIGAS
25. EE PROF. JOSE GERALDO DE LIMA
26. EE LASAR SEGALL
27. EE PROF. LOURENCO FILHO
28. EE PROFA. LUCIANE DO ESPIRITO SANTO
29. EE MANOEL DE NOBREGA DEPUTADO
30. EE PROFA. MARIA ANTONIETTA DE CASTRO
31. EE PROFA. MARIA RIBEIRO GUIMARAES BUENO
32. EE PROFA. MARISA DE MELLO
33. EE PROF. MAURO DE OLIVEIRA
34. EE DR. MIGUEL VIEIRA FERREIRA
35. EE PROF. MILTON DA SILVA RODRIGUES
36. EE MARTINS MIRAGAIA DRAUSIO E CAMARGO (MMDC)
37. EE PROF. ODON CAVALCANTI
38. EE PROFA. OLGA BENATTI
39. EE PROF. ORLANDO HORACIO VITA
40. EE OSCAR THOMPSON
41. EE OSWALDO ARANHA
42. EE PROF. PLINIO DAMASCO PENNA
43. EE PROF. RAUL ANTONIO FRAGOSO
44. EE CEL. RAUL HUMAITA VILLA NOVA
45. EE DEP. RAUL PILLA
46. EE DR. REINALDO RIBEIRO DA SILVA
47. EE REPUBLICA DO PARAGUAY
48. EE TEOTONIO ALVES PEREIRA
49. EE REV. TERCIO MORAES PEREIRA
50. EE VILA ALBERTINA

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE

Mapa 02: Implantação das unidades PEI na cidade de São Paulo (2012-2017)



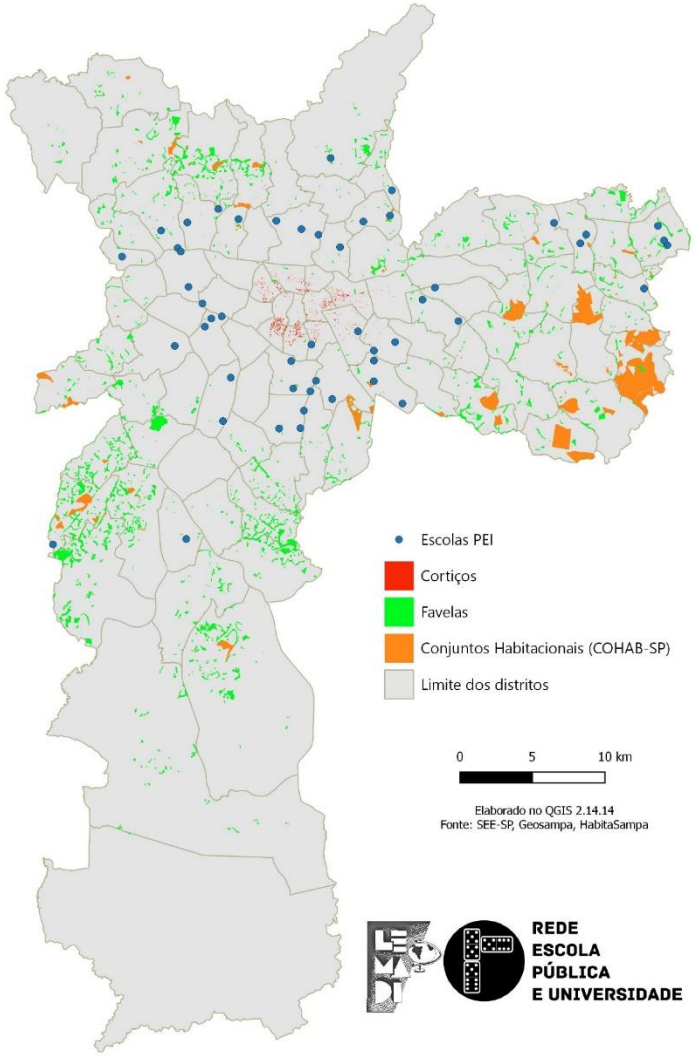
Nos mapas 1 e 2, podemos observar que a distribuição espacial das escolas PEI não ocorre de maneira uniforme pelo município, deixando regiões da cidade não contemplada – como os extremos Sul e Norte, assim como os distritos ao sul da Zona Leste. Localizam-se, de forma predominante em territórios de urbanização consolidada, com maior disponibilidade de bens, serviços e equipamentos públicos e privados, e por isso com o preço do m^2 elevado.

Além disso, é importante ressaltar que uma pequena ampliação de escolas localizadas na área periférica da cidade de São Paulo, notada, principalmente, a partir do ano de 2015, é resultado do relatório do TCE-SP que indicava a necessidade de que as novas unidades PEI no Estado fossem localizadas em áreas de baixa vulnerabilidade social. No entanto, é fundamental compreender a diversidade e a desigualdade que marca a formação territorial das áreas periféricas da cidade de São Paulo. Seria um equívoco toma-la como indiferenciada. Possuem diferentes temporalidades, indicando processos distintos de formação e consolidação urbana.

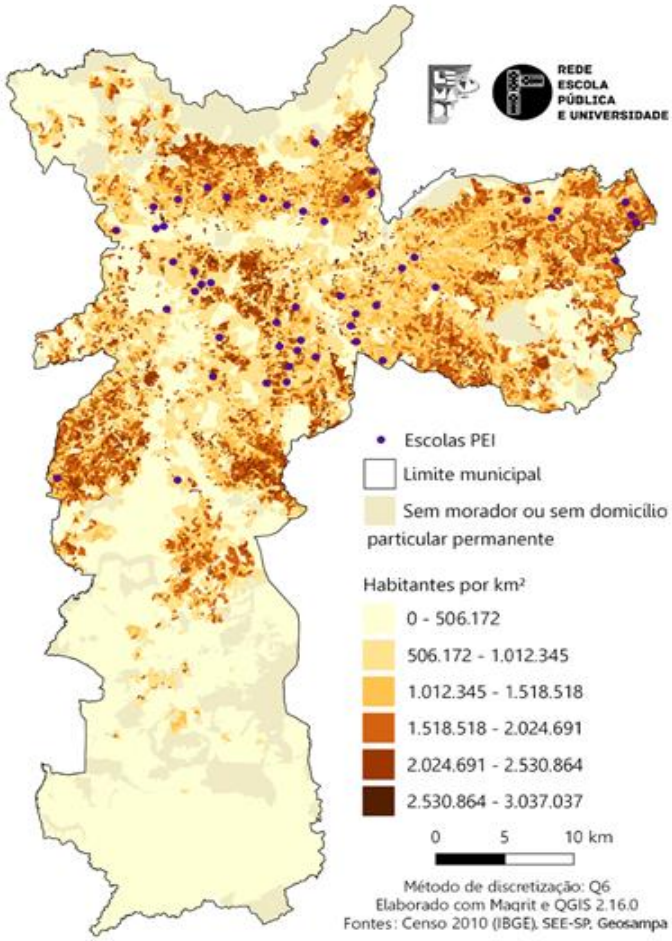
No mapa 3, podemos perceber esta questão. Ao correlacionarmos a localização das escolas PEI com as áreas com maior concentração de favelas, cortiços e conjuntos habitacionais na cidade de São Paulo, é possível perceber que tanto nas áreas centrais, quanto nas áreas periféricas há pouca ou nenhuma sobreposição destes fenômenos mapeados. Tal mapeamento indica que, mesmo nas escolas situadas na periferia, foram selecionadas áreas com menor vulnerabilidade social, em comparação com outras áreas periféricas da cidade de São Paulo.

Com isso, acabou-se por privilegiar localidades com menor densidade demográfica, como pode ser visto no mapa 4. Com isso, é possível inferir que o programa desconsiderou tais questões que, em nossa perspectiva, são fundamentais para o processo de planejamento e execução de políticas públicas em diferentes áreas, em especial, na educação, uma vez que possibilita compreender a relação intrínseca entre população, território, desigualdade e cidadania. A localização dos fenômenos, como ponto de partida para a compreensão da realidade, nos provoca a pensar sobre os sujeitos destes territórios e os direitos que se busca ou não garantir aos mesmos a partir da elaboração e execução de políticas públicas. Definir, portanto, a localização das unidades escolares sem o diálogo com tais questões pode resultar em um processo de negação de direitos, com impactos importantes no que se refere a ampliação da desigualdade e o acesso as condições efetivas de exercício da cidadania.

Mapa 03: Distribuição das favelas, cortiços e conjuntos habitacionais na cidade de São Paulo (2010)



Mapa 04: Escolas PEI sobre densidade demográfica (2010)



Tal cruzamento nos mostra que as escolas PEI evitam as regiões caracterizadas pela formação de maior densidade demográfica. Apesar do anel das escolas passarem por setores manchados com as cores mais intensas, encontramos, rapidamente, uma descontinuidade desses tons mais escuros nos setores vizinhos a eles. Para termos maior certeza dessa análise, podemos procurar pelas grandes concentrações populacionais sem nos atermos às localizações das escolas. Logo percebemos que os maiores adensamentos populacionais estão no centro e em alguns extremos da área urbana do município, justamente onde não encontramos as unidades PEI.

Outro dado a ressaltar é que a localização das escolas PEI se dá em áreas com o menor % percentual de população autodeclarada preta na cidade de São Paulo. Tal constatação, em um país marcado por mais de trezentos anos de escravidão, pelo genocídio da população negra expressa, por exemplo, nos números do Mapa da Violência (IPEA, 2017), é, no mínimo, preocupante. As desigualdades no Brasil precisam ser lidas a partir de diferentes recortes, destacando-se a importância do debate étnico-racial acerca

desta questão. Desconsiderar que, no Brasil, a desigualdade tem etnia, é contribuir para a reprodução de uma lógica de sociedade baseada no racismo que amplia os genocídios que estão na base no nosso processo de formação.

No caso do direito à educação, esta desigualdade continua latente. Nos dados apresentados no relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), produzido pelo INEP em 2016, é possível verificá-la:

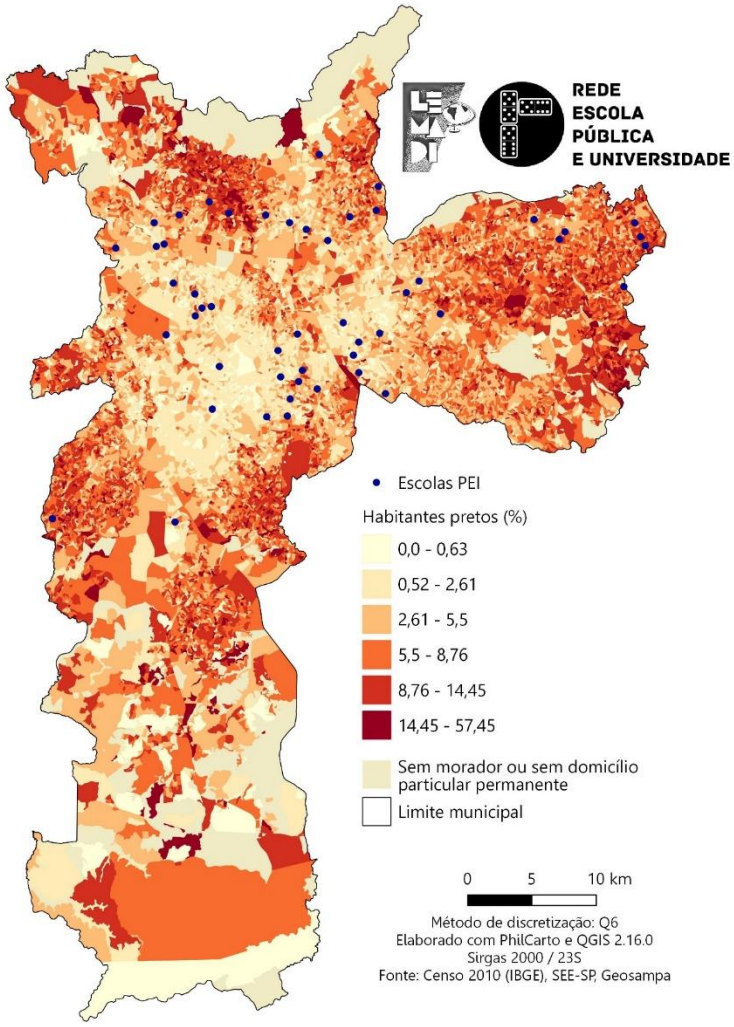
Tabela 1: Desigualdade educacional entre população branca e preta no Brasil

	Brancos	**Pretos**
População com até 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental	83,7%	68%
População com até 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou possuía Educação Básica Completa	74,9%	59,4%

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos dados do INEP, 2016.

Os dados acima demonstram que ainda estamos distantes de alcançar a equidade entre brancos e pretos no direito à educação básica, o que vale também para outros direitos. Portanto, uma política educacional que visa ampliar o direito à educação das populações mais vulneráveis deveria, no mínimo, ampliar as condições de atendimento a estas populações e não excluí-las pela localização das unidades escolares, do acesso a determinados projetos educativos.

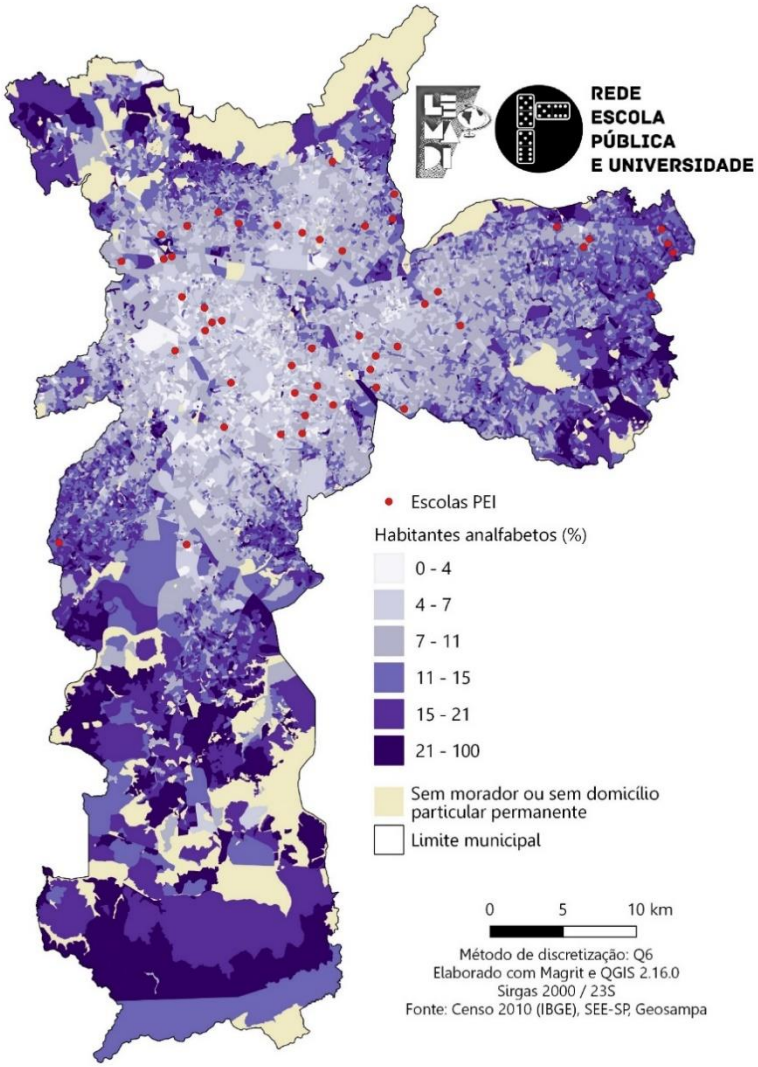
Mapa 05: População Preta na cidade de São Paulo (2010)



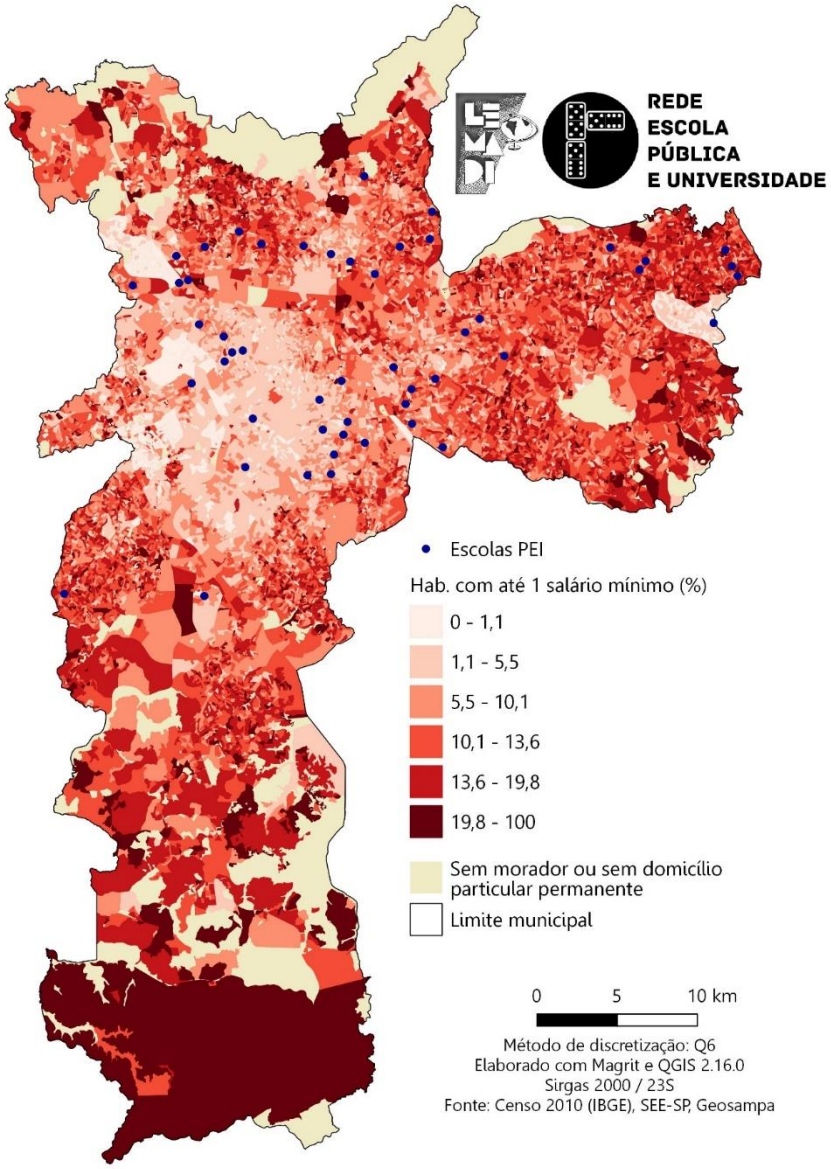
Da mesma forma, a Geografia das escolas PEI reforça um padrão de privilégio econômico e cultural que tem marcado, historicamente, o processo de formação sócio territorial do Brasil e da cidade de São Paulo. O mapa 6 demonstra que as unidades PEI se localizam nas áreas com as menores taxas de analfabetismo da cidade, indicando que a população residente possui maior acesso à educação, seja pública ou privada. Como veremos mais a frente, a escolaridade dos pais é uma das variáveis que impactam no processo de escolarização dos estudantes, resultando em vantagens para a apropriação dos conteúdos. Localizar as escolas PEI em tais áreas significa reforçar tais vantagens, ampliando assim as desigualdades entre os estudantes e as escolas.

Além disso, as escolas PEI estão em áreas de população com maior poder aquisitivo, conforme podemos verificar no mapa 7. Tratam-se de territórios onde se concentra o menor percentual de população com até um salário mínimo de renda.

Mapa 06: Taxa de Analfabetismo na cidade de São Paulo (2010)



Mapa 07: Renda da População na cidade de São Paulo (2010)

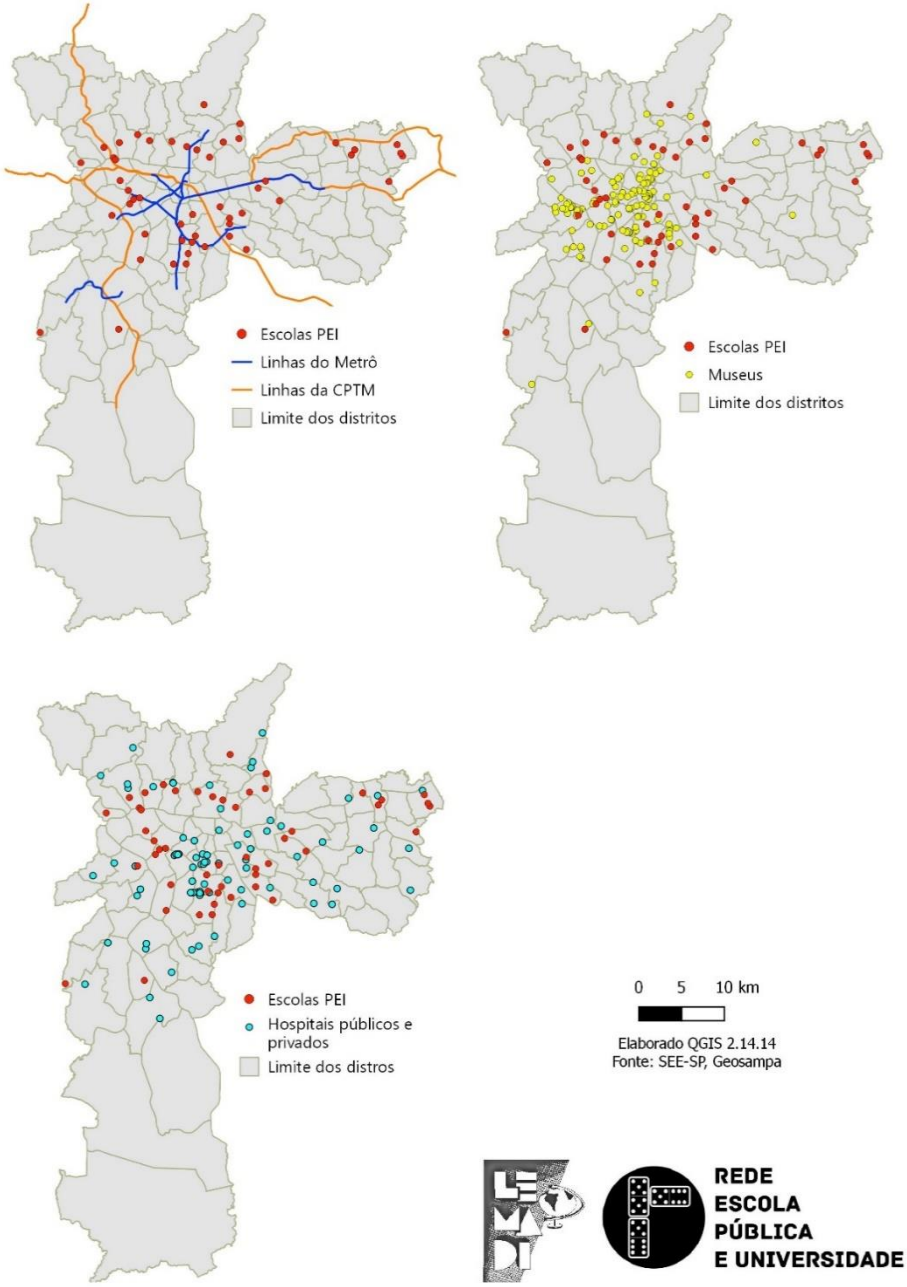


O reforço dos privilégios educacionais em áreas já privilegiadas pode ser constatado também no mapa 9. Ao correlacionarmos a distribuição dos bens públicos e privados na cidade de São Paulo com a localização das unidades PEI é possível verificar uma continuidade da lógica de distribuição desigual dos mesmos, que pode ser compreendido nos termos apresentados por Santos (1987):

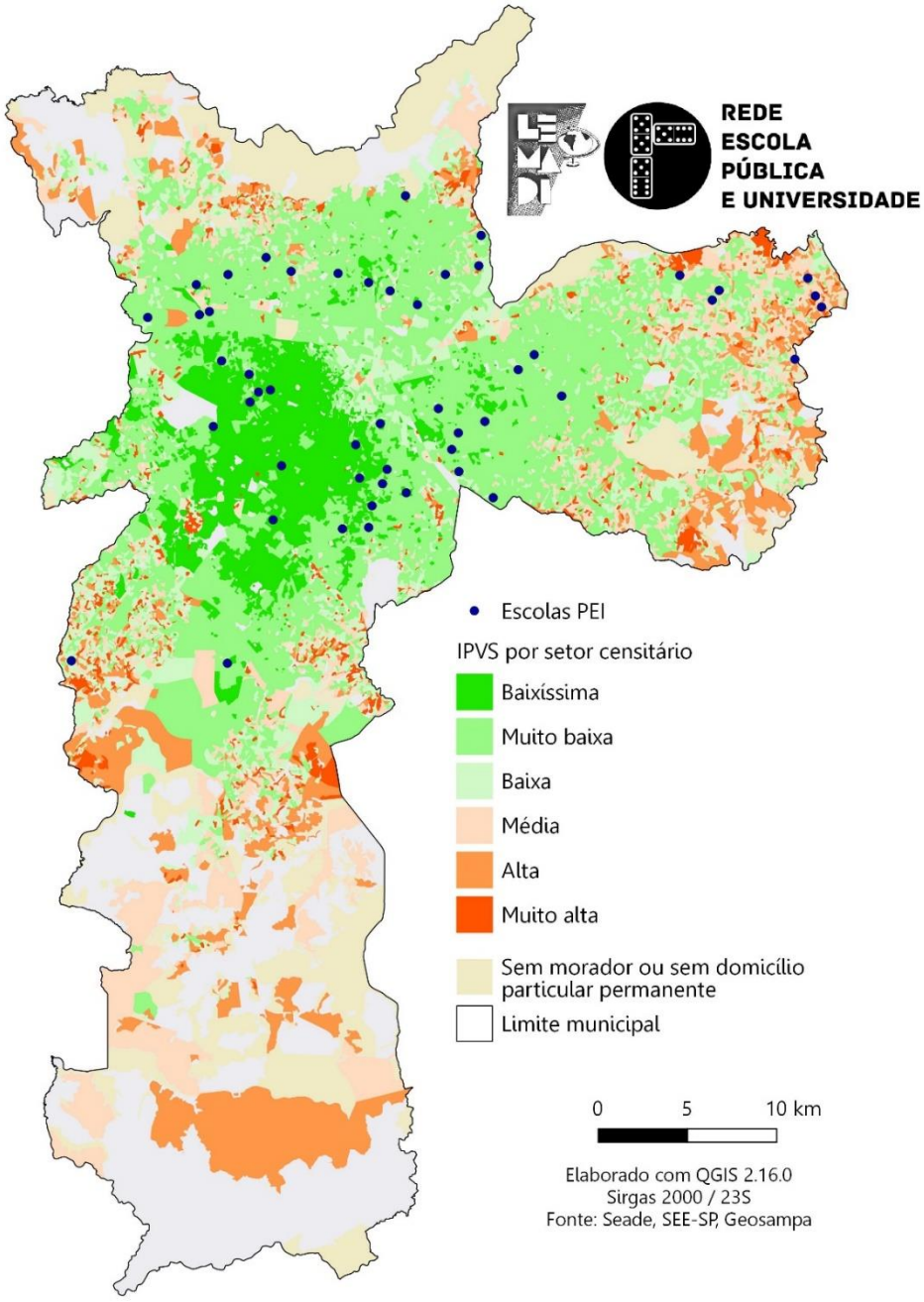
> Morar na periferia é se condenar duas à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público (p. 115)

Planejada a partir da lógica de extração da renda do solo urbano, sustentando na localização diferencial e na especulação imobiliária dela decorrente, as políticas públicas têm contribuído para ampliar a desigualdade, produzindo assim uma cidade que não é para todos, sintetizada em uma escola que também não é para todos. Por isso, é fundamental, segundo o autor, pensar as políticas públicas a partir da relação entre localização, estado e mercado, considerando que "uma política efetivamente redistributiva visando a que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode prescindir do componente territorial (SANTOS, 1987, p. 113). Sem isso, reproduz-se uma lógica de privilégios em detrimento de direitos, expressa no mapa 10:

Mapa 09: Distribuição dos bens púbicos e privados na cidade de São Paulo



Mapa 10: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social[43] – Cidade de São Paulo, 2010.

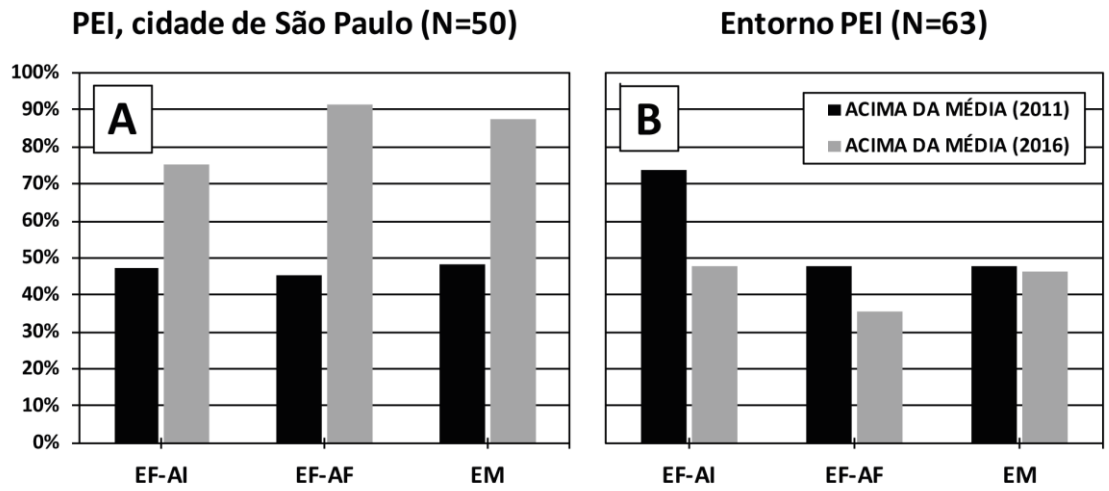


[43] "O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) é um indicador criado pela Fundação Seade, em parceria com a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que permite visão detalhada das condições de vida nos municípios do Estado, com a identificação e localização espacial dos setores censitários de acordo com a vulnerabilidade de suas populações à pobreza. A tipologia dessas áreas se baseia nas informações do Censo Demográfico, e leva em conta variáveis como a renda domiciliar *per capita*, o porcentual de mulheres de 10 a 29 anos responsáveis pelos domicílios e a situação de aglomerado subnormal (favela) do setor censitário. Com base nessas variáveis, são definidos sete grupos em que são classificados os setores censitários, levando em conta as diferentes condições de exposição da população residente à vulnerabilidade social". Disponível em: <www.seade.gov.br/produtos/midia/2015/10/R6_out_2015.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

Portanto, a correlação dos mapas anteriores informa que a localização da maior parte das escolas PEI se dá em área de vulnerabilidade social baixíssima ou muito baixa, sendo pouco expressiva a presença de unidades PEI em área de vulnerabilidade social muito alta. Em todas as variáveis analisadas, é possível verificar que o Programa reforça a desigualdade de acesso aos bens e serviços públicos e privados da cidade, reforçando uma geografia da desigualdade e minimizando as possibilidades do ensino integral como política pública capaz de ampliar o direito à educação. Diante deste quadro e da ausência de documento que explicite os critérios utilizados pela SEE-SP para a escolhas das unidades participantes do programa, indagamo-nos sobre o porquê desta Geografia? Quais seriam os interesses e estratégias que justificariam estas localizações? Em nossa perspectiva, nenhuma localização pode ser tomada como fruto do acaso. Construir um olhar geográfico sobre os fenômenos da realidade é questionar, a todo o mundo, o por que as coisas estão onde estão? Isso significa revelar os agentes, os processos, as intencionalidades que produzem cada uma das localizações, expressas nos mapas e na realidade.

A partir deste fundamento de ordem metodológica, buscamos construir uma explicação desta geografia das escolas PEI. Tal explicação foi encontrada na lógica da gestão por resultados que está na base das políticas educacionais gerencialistas, debatidas no primeiro capítulo deste livro. Vejamos os gráficos a seguir:

Gráfico 1: Resultado do Idesp das escolas PEI (A) e das escolas do entorno (B) – Cidade de São Paulo, 2011 e 2016.



EF-AI (Ensino Fundamental – Anos Iniciais), EF-AF (Ensino Fundamental – Anos Finais), EM (Ensino Médio)

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos resultados das escolas e das médias do estado por ciclo divulgadas no Boletim do Idesp, disponível em: <idesp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2017.

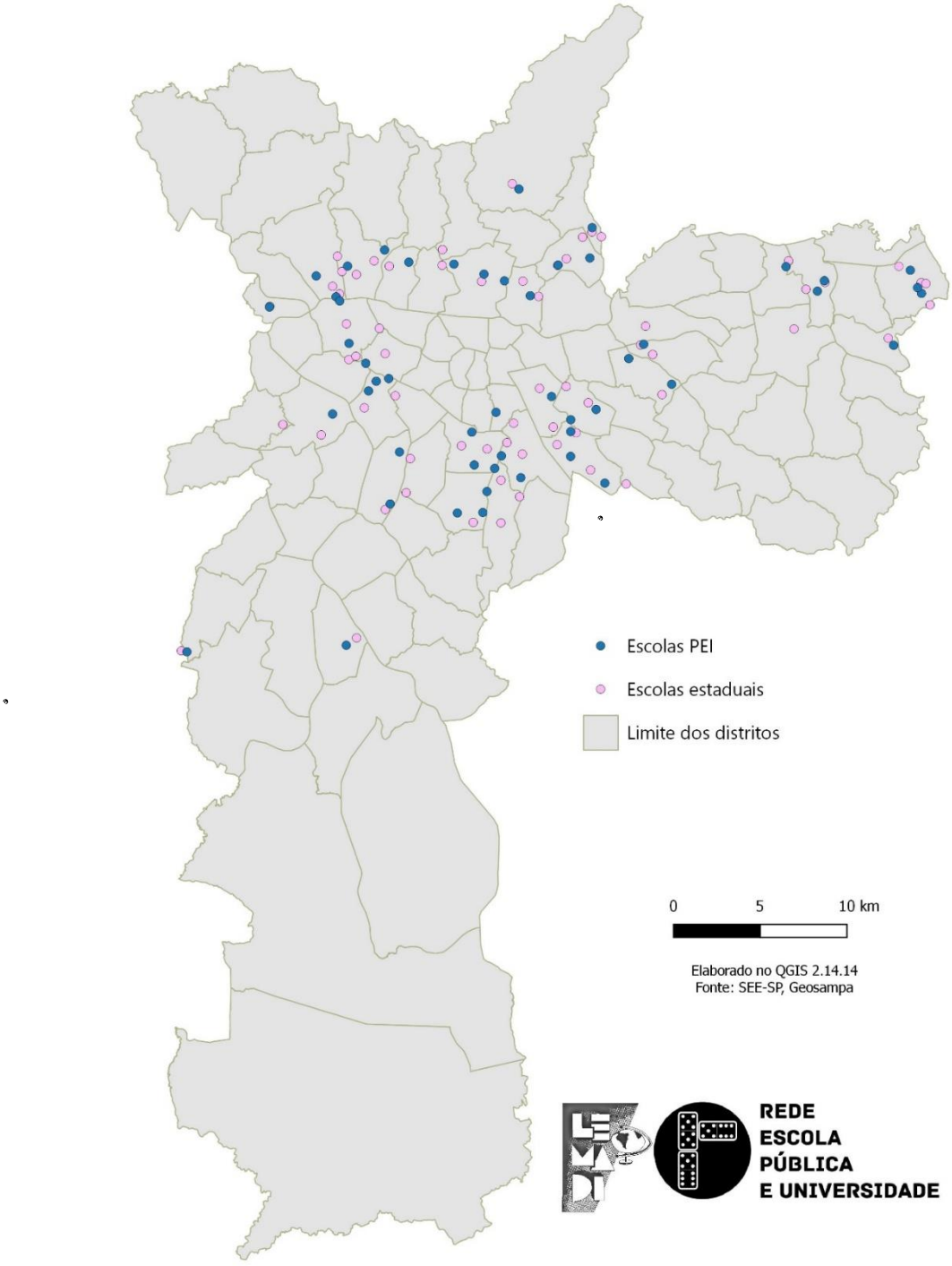
A partir deles, é possível perceber que o desempenho das Escolas PEI no IDESP é muito superior as outras unidades do grupo controle. É importante ressaltar que as unidades PEI tinham um resultado pior que as do grupo controle em 2011, ocorrendo uma inversão dos resultados em 2016. Após a entrada no Programa, mais de 70% apresentam resultados acima da média, chegando a 90% nos anos finais do ensino fundamental. O mesmo resultado, todavia, não é verificado nas escolas regulares do entorno que, no mesmo período, apresentaram piora nas avaliações em relação às médias do estado. Como tais dados se relacionam com a Geografia das escolas PEI?

Em nossa perspectiva, a escolha de unidades escolares em áreas de baixa vulnerabilidade social pode ser explicada pela busca de um determinado perfil de estudantes que apresente menores dificuldades acadêmicas e econômicas e tenham, portanto, maiores possibilidades de alcançar os resultados almejados pela Secretaria Estadual de Educação. Assim, a geografia das escolas representada no conjunto de mapas anteriores sugere uma intencionalidade de privilegiar aquelas unidades escolares com condições socioeconômicas mais favoráveis para a implementação de uma política pública que garantisse a obtenção de melhores resultados nas avalições de larga escala.

No entanto, esta correlação é insuficiente para explicar a diferença entre unidades escolares que estão na mesma base territorial (Mapa 11) e que apresentavam, no início

da implementação do Programa, níveis socioeconômicos muito semelhantes. Como o intuito de preencher esta lacuna interpretativa, buscamos compreender as mudanças ocorridas no perfil socioeconômico dos alunos destes dois conjuntos de escolas, com o intuito de reforçar o argumento de que a geografia desigual das escolas PEI é resultado de um modelo de gestão por resultado, implementado a qualquer custo, inclusive em detrimento do direito a uma educação pública de qualidade para todos e todas.

Mapa 11: Distribuição das unidades PEI e das unidades do entorno analisadas neste estudo.



Neste sentido, analisamos a variação do % de mães com escolaridade em nível superior nos dois conjuntos de escolas. As Tabelas 2 e 3 apresentam os resultados desta análise.

Tabela 2: Variável "escolaridade da mãe" (ensino superior completo) dos estudantes das escolas PEI – Cidade de São Paulo, 2013 e 2015.

Escola PEI	**Ingresso no PEI**	**Escol. mãe (2013)**	**Escol. mãe (2015)**	**Var.**
Ayres de Moura Prof.	2013	11%	17%	+55%
Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	2013	13%	25%	+92%
Casimiro de Abreu	2014	9%	13%	+44%
Isabel Princ.	2014	13%	10%	-23%
Maria Ribeiro Guimarães Bueno Profa.	2014	13%	23%	+77%
MMDC	2014	13%	29%	+123%
Olga Benatti Profa.	2014	14%	28%	+100%
Oswaldo Aranha	2014	8%	12%	+50%
Raul Pilla Dep.	2013	5%	16%	+220%
Reinaldo Ribeiro da Silva Dr.	2014	8%	21%	+163%
Teotônio Alves Pereira	2014	7%	9%	+29%
		10%	**18%**	**+78%**

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos questionários socioeconômicos do Saeb (2013; 2015).

Tabela 3: Variável "escolaridade da mãe" (ensino superior completo) das escolas regulares mais próximas das escolas PEI e com oferta do mesmo ciclo – Cidade de São Paulo, 2013 e 2015.

Escola	**Escola PEI mais próxima**	**Escol. mãe (2013)**	**Escol. mãe (2015)**	**Var.**
Pio Telles Peixoto Prof.	Ayres de Moura Prof.	16%	15%	-6,3%
Raul Cortez	Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	9%	13%	+44,4%
Afrânio Peixoto	Casimiro de Abreu	22%	12%	-45,5%
Raul Fonseca	Isabel Princ.	9%	7%	-22,2%
Júlio Ribeiro	Maria Ribeiro Guimarães Bueno Profa.	9%	8%	-11,1%
Plínio Barreto	MMDC	14%	11%	-21,4%
Mário Casassanta Prof.	Olga Benatti Profa.	16%	13%	-18,8%
Napoleão de Carvalho Freire Prof.	Oswaldo Aranha	7%	16%	+128,6 %
Jose de San Martin	Raul Pilla Dep.	12%	7%	-41,7%
Anhanguera	Reinaldo Ribeiro da Silva Dr.	9%	0	-100%
Roldão Lopes de Barros Prof.	Teotônio Alves Pereira	8%	8%	0
		12%	**10%**	**-16,0%**

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos questionários socioeconômicos do Saeb (2013; 2015).

Enquanto nas escolas PEI se constata um aumento do número de mães com ensino superior completo entre 2013 e 2015 (variação positiva), ocorre o inverso em praticamente todas as escolas regulares do entorno. Além disso, chama atenção a intensidade da variação, que em algumas escolas PEI ultrapassa 100%, chegando a 220% na EE Deputado Raul Pilla. Essa mudança no perfil socioeconômico dos estudantes das escolas PEI não guarda qualquer relação com taxas de crescimento de mulheres com ensino superior completo no País. Portanto, é possível verificar que a entrada das unidades escolares no Programa resultou em uma intensificação na mudança do perfil socioeconômico dos estudantes, com aumento da predominância de alunos com nível

socioeconômico elevado. Ao mesmo tempo, significou para a escola do entorno uma queda no nível econômico dos estudantes. Tal constatação, aliada a dado do relatório do TCE-SP que aponta que um em cada seis estudantes matriculados em unidades PEI entre 2012 e 2014 solicitaram transferência, indica que a gestão de tais unidades tem resultado na saída de estudantes que não se adequam a metodologia de trabalho, baseada na preparação para as avaliações em larga escala. Pelos dados, é possível inferir que o destino de tais estudantes têm sido as unidades do entorno, contribuindo assim para a ampliação da desigualdade intra-rede, expressa também nos resultados do gráfico 1.

Nos trabalhos de campo que realizamos para conhecer algumas das unidades participantes do Programa, foi possível perceber que esta lógica da gestão por resultados é bastante presente. Em uma das unidades visitadas, localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo, logo no hall de entrada há um banner que indica isso:

Imagem 01: Banner exposto em uma das unidades PEI na cidade de São Paulo

Fonte: PASSOS, F. e MOSS, J. Novembro de 2017.

Em entrevista concedida, a diretora apontou, que no início do Programa, houve uma grande evasão de estudantes do Ensino Médio, principalmente por conta da dificuldade em conciliar estudo e trabalho. Além disso, confirmou que há uma constante pressão sobre alunos e professores para a obtenção dos resultados e metas estabelecidos. Tal pressão, inclusive, tem causado efeitos na saúde mental de docentes e discentes. Na entrevista, a vice-diretora relatou que está buscando estagiários com formação em psicologia para realizarem atendimentos na escola devido à pressão que sofrem os alunos e professores e a suas intensas rotinas de estudo e trabalho, respectivamente. É importante ressaltar que Diretoria de Ensino não disponibiliza profissionais para realizarem atendimento psicológico a alunos e professores, sendo que busca por estagiários partiu de uma decisão isolada da vice-diretora da unidade, que providenciou os profissionais que lá atuam. Nesta fala, está explícita a busca por resultados, custe que custar.

O mesmo processo ficou evidenciado em vista a outra unidade escolar, que atende alunos do Ensino Fundamental I e se localiza na Zona Leste da cidade de São Paulo. Em entrevista com a vice-diretora, ficou expressa também a pressão por resultados, advinda, principalmente, da Diretoria de Ensino. Tal pressão leva, inclusive, que a unidade escolar não considere a situação de alguns pais e alunos. Um exemplo disso é o relato a seguir. A vice-diretora nos informou que estava tendo algumas dificuldades com alunos que não vinham a escola às segundas-feiras. E que diante disso, teria que conversar com os pais,

solicitando a mudança desta situação ou a transferências dos estudantes da unidade escolar. Diante deste relato, questionamos a vice-diretora se a mesma sabia o motivo das faltas de tais estudantes. A vice-diretora nos informou que a questão estava relacionada ao fato que, segunda-feira era o único dia em que as aulas terminavam mais cedo, as 14 horas. Nos outros dias, o período integral se estendia até as 17 horas. Diante desta explicação, tornou-se evidente o problema: os pais não tinham como sair mais cedo apenas na segunda-feira para buscarem os seus filhos na escola. E por isso, não os levavam. Questionada se a unidade não poderia modificar o horário para atender esta demanda, a vice-diretora foi direta: *"os pais precisam saber que aqui não é lugar de guardar aluno".*

Portanto, estamos diante de mais uma expressão da lógica de gestão por resultados, criticada por autores no Brasil e em diferentes partes do mundo, principalmente porque não leva em consideração a complexidade da questão educacional. Ao contrário, ao atrelar desempenho dos estudantes em avaliações de larga as condições de trabalho e carreira docente, tal modelo gestão induz a burlas e trapaças das mais diferentes ordens, tendo como efeito principal a negação dos direitos dos estudantes a apropriação dos conteúdos, conhecimentos e práticas fundamentais para atuação no mundo contemporâneo. Entre os críticos deste modelo, está, Diane Ravitch, uma das principais defensoras de tais políticas no início dos anos 2000, tendo atuado nesta área durante o governo de George W. Bush. Para a autora,

> A pressão para aumentar os escores nos testes provavelmente produzirá escores mais altos, seja pelo treinamento, pela trapaça ou pela manipulação da população testada. Enquanto o superintendente do Estado ou do distrito continua a relatar boas novas sobre a performance dos estudantes, o público parece satisfeito, e a mídia geralmente não vê motivos para investigar se os ganhos são reais. Os líderes estaduais e locais querem reivindicar o crédito pelas melhorias, ao invés de determinar se as melhorias foram significativas. (2011, p. 184)

Neste sentindo, a lógica das avaliações em larga escala tem produzido, também no Brasil, efeitos perversos de aprofundamento das desigualdades educacionais. Como aponta Ravitch, "quando usamos os resultados dos testes, com todas as suas limitações, como meios rotineiros de demitir educadores, distribuir bônus e fechar escolas, então distorcemos o propósito da escolarização de uma vez só" (2011, p. 190). Esta tem sido a lógica das políticas educacionais implantadas no Estado de São Paulo nos últimos 20 anos. Assim, em certa medida, o projeto de Reorganização Escolar de 2015 tem uma de suas

faces no Programa Ensino Integral. Seus resultados estão expressos na ampliação das desigualdades socioespaciais e educacionais na maior rede estadual e no estado mais rico do país.

Considerações Finais

Diante dos dados apresentados, defendemos que a política de implementação das escolas PEI seja revista. É fundamental que a lógica de gestão por e para resultados seja substituída por um modelo de gestão democrática, que leve em consideração os diferentes sujeitos da educação e tenha como princípio a garantia do direito de todos e todas ao acesso, à permanência e a apropriação de conteúdos, conceitos e linguagens. Para tanto, é fundamental a garantia de condições de ensino e aprendizagem para todas as unidades da rede estadual de educação. A equidade em tais condições é ponto de partida para a superação da desigualdade educacional que tem marcado esta rede de ensino por tantas décadas.

Reafirmamos, também, as recomendações do TCE-SP para o oferecimento de bolsas de permanência para os estudantes de baixa renda e de apoio pedagógico para todos aqueles que demandarem. Tais condições não devem ficar restritas as escolas de Ensino Integral, mas deve ser política pública que alcance todas as unidades da rede. Defendemos, também, que o regime de dedicação exclusiva de professores, possa ser estendido para todos os docentes da rede que assim o quiserem. Tal regime, no entanto, não pode estar condicionado a lógica de gestão por resultados. Deve ser considerado como condição fundamental de carreira que para se realizar de forma plena precisa vir acompanhado de um amplo processo de recuperação salarial docente, permitindo assim que o professor possa se dedicar, de forma efetiva, ao trabalho em apenas uma unidade escolar. Por fim, defendemos que a lógica das avalições em larga escala seja substituída pela avaliação em contexto, processual, centrada na gestão democrática e no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar. Para isso, é fundamental que os supervisores de ensino modifiquem sua atuação na rede. Em lugar de agentes da burocracia e do gerencialismo, precisam exercer o apoio, a reflexão, o debate qualificado fundamental para que cada unidade escolar possa avançar no desafio de garantir o direito à educação para todos e todas.

No entanto, para que tais transformações ganhem efetividade, é preciso questionar: qual o preço que, como sociedade, estamos dispostos a pagar para produzir

índices de avaliação que pouco refletem a realidade da escola pública paulista e brasileira. As políticas públicas de educação parecem tomar como natural a produção de uma escola pública que exclui os estudantes mais pobres e reforça as desigualdades educacionais e socioespaciais. Trata-se apenas de um equívoco na execução da política ou, no limite, a desigualdade é a meta?

Referências

ALVES, M. T. G.; & SOARES, J. F. (2009). Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública, 15*(1), 1-30.

AZANHA, J. M. P. (2011). *Uma ideia de pesquisa educacional.* São Paulo: Edusp.

ALGEBAILE, E. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.* Rio de Janeiro: Faperj/Lamparina.

BATISTA, A. A. G.; KESMIRSKI, P. R.; GUSMÃO, J. B.; VIEIRA, S. L., VIDAL, E. M.; MELLO, H. D. A. (2016). Política para o ensino médio: o caso de quatro estados. *Cadernos CENPEC, 6*(2), 1-46.

CAIUBY, B. B.; BOSCHETTI, V. R. (2015). Uma escola de tempo integral. *Laplage em Revista, 1*(1), 84-97.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. (2011). A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 19*(71), 259-282.

CAVALIERE, A. M. (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação & Sociedade, 35*(129), 1205-1222.

FUNDAÇÃO SEADE. (2010). *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.* São Paulo: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.

GROSBAUM, M. W.; FALSARELLA, A. M. (2016). Ensino Médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais no estado de São Paulo. *Cadernos CENPEC, 6*(2), 192-215.

HARVEY, D. (2014). *Cidades Rebeldes.* São Paulo: Martins Fontes.

MORAES, A. C. R. (2002). *Território e história no Brasil.* São Paulo: Hucitec.

RAVITCH, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano.* Porto Alegre: Sulina.

SANTOS, M. (1987). *O espaço do cidadão* (2 ed.). São Paulo: Nobel.

SÃO PAULO (Estado). (2012). *Diretrizes do Programa Ensino Integral.* São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

_____. (2016). Resolução SE n. 2, de 8 de janeiro de 2016. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2016/executivo%2520secao%2520i/janeiro/09/pag_0029_F3MM8AAO8235AeFTC3BJC827JFT.pdf&pagina=29&data=09/01/2016&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100029>. Acesso em: 23 out. 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO [TCE-SP]. (2016). *Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na rede pública estadual de ensino.* São Paulo: TCE-SP.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M., FREITAS, P. F.; BATISTA, A. A. G. (2016). Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. *Cadernos CENPEC, 6*(2), 51-79.

1.6 - O Trabalho Docente: Primeiras Aproximações A Partir De Uma Análise Dos Plano Nacional De Educação, Plano Municipal De Educação E Programa Mais Educação

Samanta Antunes Kasper [(i)]

Renata Portela Rinaldi [(ii)]

[(i)] UNESP/ PPGE-FCT/Presidente Prudente

[(ii)] UNESP/FCT/Presidente Prudente

Agência de fomento: CAPES

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar como o trabalho docente é abordado na política de Educação integral a partir do Plano Nacional de Educação, do Plano Municipal de Educação e do Programa Mais Educação, baseando-se nos princípios da análise de conteúdo. Considerando os processos de implantação e implementação das escolas de tempo integral no país que têm apontado para alguns dilemas que precisam ser enfrentados nesse percurso, aliado a outros que permeiam o local de trabalho dos professores, indaga-se sobre a possibilidade desse cenário estar implicando ou contribuindo para o desenvolvimento do mal-estar nos docentes. Os resultados demonstram que o trabalho docente aparece de maneira tímida no contexto da produção de textos das políticas para Educação integral e que o mesmo é abordado superficialmente, sem detalhar como as propostas que se dirigem ao mesmo serão colocadas em práticas, não havendo assim veemência ao mencionar o professor que atua na escola de tempo integral.

Palavras-Chave: Trabalho docente. Política educacional. Plano nacional de educação. Plano municipal de educação. Programa Mais Educação.

1 Introdução

Nos últimos tempos, temos vivido e observado inúmeras discussões no campo educacional refletindo sobre a qualidade do ensino ofertado. Indicam como um dos principais desafios, ainda na atualidade, fazer com que o direito à educação seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da

permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) a partir, sobretudo, da perspectiva de escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Mais recentemente, no bojo dessas discussões vimos emergir, ainda nos anos 2000, a proposta de educação [de tempo] integral como uma alternativa para que tais objetivos fossem alcançados. A implantação das escolas de tempo integral no país tem aumentado significativamente, mas nem sempre há o planejamento adequado para garantir uma expansão qualitativa no sistema de ensino. Nessa direção, Rinaldi (2017, p. 1) aponta que:

> Pensar o planejamento educacional de um sistema de ensino, assim como a sua implementação no interior das escolas é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam os objetivos, as estratégias, os recursos. Escolher o caminho a percorrer implica reconhecer as possibilidades e os limites dessas escolhas.

Rinaldi e Silva (2017, p. 121) assinalam que

> [...] tem sido fomentado o debate sobre as políticas educacionais, programas e projetos contemporâneos em Educação integral e em tempo integral que têm empreendido esforços para articular as dinâmicas e processos formativos vivenciados na escola com aqueles vivenciados em outros espaços não escolares.

No entanto, as autoras alertam:

> Os desafios que se impõem na reflexão de uma educação integral na contemporaneidade são intensos e potencializados diante de demandas [...] acerca dos conhecimentos que são trazidos para a escola – científicos, estéticos, éticos, corporais – e de como esses conhecimentos podem ser trabalhados em um tempo alargado que, efetivamente, construa práticas mais emancipadoras, tanto para esses conhecimentos entendidos como *duros*, quanto para aqueles relacionados a uma cidadania mais partícipe (RINALDI; SILVA, 2017, p. 121-122).

Nesse cenário, julga-se necessário o olhar cuidadoso para o professor que atua nessa modalidade de escola, pois se configura como sujeito que ocupa papel central desta [transform]ação que vem ocorrendo no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, é necessário levar em consideração aspectos referentes ao trabalho desse profissional, um deles é a sua saúde metal, emocional e física, uma vez que ela pode refletir na qualidade de ensino e do trabalho desenvolvido cotidianamente. Assim, indaga-se como o trabalho docente é abordado no o contexto da produção de texto na política educacional de Educação integral a partir do Programa Mais Educação, do Plano Nacional de Educação e

do Plano Municipal de Educação em um município do interior do estado de São Paulo. A análise será feita à luz de autores da abordagem do ciclo das políticas, destacando Bowe, Ball e Gold (1992).

2 A Educação De Tempo Integral Como Uma Política Educacional

A ampliação progressiva do tempo integral nas escolas tem constado na agenda de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. A agenda é compreendida como uma das fases da política pública e é conceituada por John Kingdon agenda da seguinte forma:

> [...] é a lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas de fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades. [...] Dentro dos possíveis temas e problemas aos quais os governantes poderiam dedicar atenção, eles se concentram em alguns e não em outros. (KINGDON, 2006, p. 222).

O aumento da carga horária escolar vem sendo pauta de crescente debate desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que destaca a ampliação progressiva da jornada escolar. Posteriormente, a definição de tempo integral é encontrada na Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010. Nele, a ampliação da jornada escolar é vista como uma alternativa para a minimização das disparidades sociais e expansão das oportunidades de aprendizagem. Em seguida, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, que não apenas reforça a definição do tempo integral, mas também direciona recursos diferenciados para essas escolas de tempo integral.

Baseando-se na Constituição de 1988 e no PNE, o Governo Federal cria o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que, institui o Programa Mais Educação (PME), com o objetivo de qualificar o ensino e fomentar a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010). Posteriormente, o segundo PNE para o decênio 2014-2024 é aprovado pela Lei 13.005/ 2014. Nele, a educação integral é tratada como uma meta específica (meta seis). Tal meta e as estratégias utilizadas para que o proposto seja alcançado será abordado mais adiante no presente trabalho.

Esses documentos e a legislação que norteiam a proposta de educação integral constituem o que Bowe, Ball e Gold (1992) designam como textos das políticas. Os textos políticos e textos legislativos constituem segundo os autores a "política de fato", pois dão forma à política apresentada e são as bases iniciais para que sejam executadas. Os autores

destacam que muitas são as vozes e interesses de grupos sociais que permeiam os textos políticos. Nesses textos estão presentes diversos discursos, valores e intenções dos vários atores o que representa resultados de disputas e de acordos. Desse modo, é possível encontrar vozes de diferentes atores sociais no processo de produção de textos. É nesse contexto que Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam o contexto da produção de texto como uma arena onde os sentidos são produzidos, disponibilizados e disseminados através de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, entre outros.

Apesar de diversos serem os documentos e a legislação que orientam a proposta de educação integral, o presente estudo terá como foco o Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação. Os mesmos podem ser considerados exemplos de uma política educacional.

O conceito de política pública pode ser considerado ambíguo, como destaca Rua (2013, p. 3), pois é "impreciso, admite muitas definições e algumas polêmicas. Essas divergências revelam discussões teóricas inconclusas, com autores importantes defendendo pontos, na maioria das vezes, irreconciliáveis". Rua (2013, p. 5), concebe a política pública como "[...] o conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos". Ainda, de acordo com a autora, na maioria das vezes, a política pública implica mais do que uma decisão e demanda diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas (RUA, 2013).

Entretanto, apesar das inúmeras definições, será aqui adotado o conceito apresentado por Santos (2012, p. 5), que define as políticas públicas como: "[...] ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela". Compreende-se assim, a política pública como o Estado em ação, onde o mesmo estabelece e restabelece cursos e opta por determinadas ações e questões em detrimento de outras. Nesse sentido, Parente (2016, p. 265) destaca que:

> [...] a formulação e a implementação de uma política de educação integral em tempo integral no âmbito dos sistemas de ensino materializa o interesse do Estado em atuar nessa área. A ação do Estado e, portanto, as políticas públicas são permeadas de determinantes ao mesmo tempo em que também podem determinar e/ou condicionar outras ações do próprio Estado.

O Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação podem ser classificados ainda como políticas educacionais de indução de uma

Educação Integral nas escolas brasileiras. As políticas educacionais conforme Santos (2012, p. 3) corresponde a:

> [...] toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legitima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

Para Saviani (2007, p. 1), a política educacional "[...] diz respeito, pois, à medida que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se devem imprimir à educação no país". Considerando que o Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação são medidas tomadas pelo Estado para que Educação Integral, consequentemente as escolas de tempo integral fossem implantadas no Brasil, nos resta saber como o trabalho docente, foi abordado no nos documentos analisados, considerando que o professor possui um papel de destaque na educação, e deveria ser considerado no processo de formulação das políticas educacionais.

3 O Trabalho Docente No Contexto Da Produção De Textos Da Política De Educação Integral

Busca-se na presente subseção identificar de que forma o trabalho docente comparece na produção do texto das políticas de educação integral, a saber: Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação de um município no interior do estado de São Paulo. Descreve-se num primeiro momento a análise a partir do PNE, seguida do PME e finaliza-se com a análise da proposta do Programa Mais Educação.

3.1 O trabalho docente no Plano Nacional de Educação

O ciclo de políticas conforme Mainardes (2006) abrange cinco contextos: o contexto da influência (onde se dá início as políticas públicas e os discursos são elaborados pelos grupos de interesse e onde os diferentes atores se pronunciam e se manifestam); o contexto da produção do texto (momento cujos documentos normativos são produzidos); o contexto da prática (etapa onde a política é interpretada e recriada, produzindo efeitos e consequências); o contexto dos resultados/efeitos (este tem como

objetivo avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes) e o contexto de estratégia política (procurar encontrar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas). Esses contextos não são lineares e relacionam-se entre si, uma vez que os contextos caracterizam-se por diferentes lugares e grupos de interesses.

O contexto da produção de textos, como mencionado anteriormente, caracteriza-se pela produção dos documentos normativos, ou seja, as normas e regras que deveriam nortear as escolas e que são colocadas no papel. Assim, compreende-se o PNE como representação de uma política pública educacional.

O PNE pode ser caracterizado com um importante elemento da política educacional, pois no mesmo consta diretrizes, metas e estratégias que possibilitarão, uma vez implementadas, uma melhor organização da educação, como destaca Azevedo (2012, p. 266):

> Podemos afirmar que o plano constitui uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental.

O PNE correspondente ao decênio 2014/2024, conforme a Lei 13.005/14, sancionada em 25 de junho de 2014, estabeleceu 20 (vinte) metas e dentre elas, considerando o objetivo do presente estudo, destaca-se a meta 6 (seis), uma vez que a educação de tempo integral é tratada especificamente na mesma. A referente meta visa: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos(as) da educação básica" (BRASIL, 2014). Nove são as estratégias utilizadas para que essa meta seja atingida e o trabalho docente é abordado na primeira (6.1), que promete:

> promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, **com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola**; (BRASIL, 2014, grifo do autor)

A "[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola" abordada pela estratégia 6.1, representa em ganho significativo para a carreira docente. Entretanto, apesar de o governo compreender que a questão do tempo não é apenas importante para os alunos, mas também para os professores, essa política deixa de ser prioridade, ou seja, é secundarizada por conta do uso do termo *progressiva.*

No que tange a formação dos professores, nas últimas décadas houve um aumento considerável de investimento das políticas públicas na formação de professores tanto inicial quanto continuada, concretizado pelos programas e ações governamentais envolvendo o sistema educacional e as universidades, como concluem Gatti, Sá e André (2011, p.266):

> [...] em meio à complexidade e à diversidade das formas de governo da educação nas instâncias federadas e à multiplicidade das políticas por elas geradas e implementadas, variadas alternativas de apoio e valorização dos docentes, assim como aspectos que demandam maior atenção e investimento por parte dos órgãos gestores.

Esse contexto permite destacar a importância dada as políticas docentes no conjunto das políticas educacionais. Entretanto, apesar de muitas serem as políticas que priorizam a figura docente, o mal-estar docente é uma realidade cada vez mais crescente (KASPER; RINALDI, 2017). Considerando os processos de implantação e implementação das escolas de tempo integral no país, especialmente a partir dos resultados de pesquisa (RINALDI, 2016; SILVA, 2016; SILAZAKI, 2017 entre outros) que têm apontado para alguns dilemas que precisam ser enfrentados nesse percurso, aliado a outros que permeiam o local de trabalho dos professores, indaga-se sobre a possibilidade desse cenário estar implicando ou contribuindo para o desenvolvimento do mal-estar nos docentes.

Uma das alternativas que poderiam contribuir para a minimização desse mal-estar seria a valorização profissional e a formação docente, sendo essas, temas das Metas 15, 16, 17 e 18. A valorização profissional e a formação docente podem ser identificadas em outras metas, direta ou indiretamente, entretanto no que tange a formação inicial e continuada de professores especificamente para as escolas de tempo integral, nada fora mencionado.

3.2 O trabalho docente no Plano Municipal de Educação

O PNE dispõe em seu artigo 8º da obrigatoriedade de elaboração dos planos de educação ou adequação dos mesmos pelos Estados, Distrito Federal e Municípios no prazo de 1 (um) ano contado a partir da publicação da referida lei:

> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei. [...] (BRASIL, 2014).

O Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente ao adequar-se ao PNE também adota a estratégia 6.1 visando o cumprimento da meta 6 do Plano Municipal de Educação do município que busca: "Manter o atendimento em educação de tempo integral, em, no mínimo 67, 5% (sessenta e sete e meio por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 26% (vinte e seis por cento) dos alunos (as) da Educação Básica" (PRESDIDENTE PRUDENTE, 2015). Dessa forma, o Plano Municipal de Presidente Prudente faz a mesma referência que o PNE no que tange o trabalho docente: "com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola" (BRASIL, 2014; PRESDIDENTE PRUDENTE, 2015).

Entretanto, há um avanço no Plano municipal de Presidente Prudente na estratégia 6.9, que promete:

> [...] garantir, no primeiro ano de vigência deste Plano Municipal de Educação (PME), a criação de um comitê municipal para estabelecer discussões sobre os rumos da educação integral no município de Presidente Prudente, **com a participação do corpo docente**, dos conselhos municipais, representantes do poder público, Promotoria da Infância, Conselhos de Escolas e técnicos envolvidos na efetivação dessa proposta, que deverá ser avaliada e replanejada anualmente (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, grifo do autor).

Pode-se perceber nessa estratégia a valorização dos docentes, no sentido que os mesmos farão parte do comitê que discutirá as direções da educação integral no município. O fato de os professores serem consultados e ouvidos representa um aspecto positivo na política educacional, resta saber se a opinião dos mesmos vem sendo considerada durante o replanejamento anual. A compreensão da política como uma arena de lutas e disputas entre diferentes atores e interesses (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006) faz-se presente na estratégia 6.9, uma vez que diversos grupos com diferentes intenções discutem a proposta da educação integral no município de Presidente Prudente.

Autônomo para decidir sobre os rumos da educação, o município de Presidente Prudente aderiu à proposta de educação integral com o Programa Cidadescola instituído por meio do Decreto nº 21.142, de agosto de 2010, que visa fomentar a Educação Integral de crianças da Rede Municipal de Ensino. O programa tem como objetivo, segundo o artigo 1º:

> [...] desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes,

> atividades sócio educativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, p. 2).

O trabalho docente no Programa Cidadescola é considerado somente uma vez, mais especificamente no artigo 9°, que visa: "estabelecer ações voltadas às parcerias com Instituições Formadoras para a **qualificação dos profissionais do Programa**" (grifo nosso) (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, p. 4, grifo do autor). Diferentemente do PNE, o Programa Cidadescola considera a formação de professores, além de estimular a prática positiva da relação universidade-escola.

3.3 O trabalho docente no Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação é considerado uma política educacional de indução de uma Educação Integral nas escolas brasileiras. O mesmo tem a finalidade de "[...] 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, 2010). Parente (2016) destaca a importância do programa no processo de formulação e implementação de políticas de educação integral em tempo integral no país, considerando que ele tem sido capaz de delinear "[...] modelos e experiências na área, em virtude de suas características e de seu desenho" (PARENTE, 2016, p. 568).

O artigo 2º do Decreto n. 7.083/2010 refere-se aos princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação. Destaca-se aqui o seguinte princípio que aborda o trabalho docente: "a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a **formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral**" (BRASIL, 2010, grifo do autor).

Percebe-se nesse princípio, a valorização da formação para os profissionais que atuam campo da educação integral, entretanto não há detalhes de como essa formação se dará. A construção da escola de tempo integral impõe a necessidade de se pensar na formação e no trabalho dos docentes nas escolas de tempo integral. Silva e Rosa (2016, p.128) ressaltam que:

> A educação integral na escola de tempo integral implica na necessidade de mais formação e de mais professores, tanto para o trabalho com o currículo formal (que se amplia) quanto para o trabalho com os novos conhecimentos e atividades que vão se integrando ao currículo escolar.

Em relação aos objetivos do Programa Mais Educação, abordados no artigo 3º, o trabalho docente é indiretamente abordado, considerando que um dos objetivos é: "favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades" (BRASIL, 2010). Tendo em vista que a má relação entre o professor e o aluno e o descaso da família dos alunos (sendo a família parte da comunidade) fatores que contribuem para o mal-estar docente (KASPER; RINALDI, 2017).

4 Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo analisar como o trabalho docente é abordado no o contexto da produção de texto na política de Educação integral a partir do Plano Nacional de Educação, do Plano Municipal de Educação e do Programa Mais Educação, baseando-se nos princípios da análise de conteúdo.

Apesar de os documentos e legislações supracitados representarem um avanço no que tange a educação integral no país, os mesmos apresentam de forma tímida o trabalho docente na política de Educação integral. O PNE correspondente ao decênio 2014/2024, por exemplo, apesar de possuir metas para a valorização profissional e a formação docente (metas 15, 16, 17 e 18), tratou do trabalho docente no que tange as escolas de tempo integral apenas quando considerou a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (estratégia 6.1), sem mencionar a formação de professores especificamente para as escolas de tempo integral.

O Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente ao adequar-se ao PNE substituiu a estratégia 6.7 do mesmo que trata do atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, pela estratégia 6.9 que garante a participação dos docentes no do comitê que discutirá as direções da educação integral no município. Além disso, considerando o Programa Cidadescola, o artigo 9° do decreto 21.142/2010 visa: "estabelecer ações voltadas às parcerias com Instituições Formadoras para a qualificação dos profissionais do Programa" (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, p. 4). Aqui a formação de professores é considerada, além de haver o estimulo a prática da relação universidade-escola.

No que tange o trabalho docente no Programa Mais Educação, o mesmo destaca a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral como um princípio e aponta como um de seus objetivos a necessidade da convivência entre

professores, alunos e suas comunidades. Ambos os aspectos possuem um nível de relevância significativa para o trabalho docente.

É possível observar que o trabalho docente aparece de forma sutil nos documentos e legislações na política de Educação integral e que diferentes enfoques são dados ao mesmo. Alguns questionamentos devem ser considerados: Por que na estratégia 6.1 do PNE a dedicação exclusiva dos professores que atuam nas escolas de tempo integral será feita de forma progressiva? Por que a dedicação exclusiva não acontece desde a fase inicial de implementação, uma vez que tal medida auxiliaria na construção da identidade profissional desses docentes? Questionamentos similares podem ser feitos em relação ao Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente. Por outro, o Programa Cidadescola de Presidente Prudente e o Programa Mais Educação consideram a formação dos professores que atuam na escola de tempo integral, entretanto, não apresentam detalhes de como essas propostas serão concretizadas.

É importante ressaltar a importância dos professores da escola de tempo integral também possuírem de uma educação integral, como indica Talaveras (2015, p. 11.702):

> Os professores da escola de tempo integral também precisam de uma educação integral, que começa na sua formação inicial e permanece em constante aprimoramento durante sua formação continuada. Essa formação não pode ser padronizada para todas as escolas, sem considerar suas especificidades.

Conclui-se que o trabalho docente aparece de maneira sutil no contexto da produção de textos das políticas para Educação integral e que o mesmo é abordado de maneira superficial, sem detalhes de como as propostas que se dirigem ao mesmo serão colocadas em práticas, ou seja, não houve veemência ao mencionar o professor que atua na escola de tempo integral. Reforça-se que a escola de tempo integral precisa de professores bem formados e com condições dignas de trabalho para que os objetivos da escola de tempo integral sejam alcançados e para que o mal-estar docente já presente nos professores, não seja intensificado.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. In: PNE 2014 – 2024: desafios para a Educação Brasileira. **Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE** (ESFORCE), v. 8, nº 15, p. 265 – 280, Jul a Dez., 2014.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case

studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL, **Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 Jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **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: https://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2011 2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 14 jul. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO/MEC, 2011

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafíos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-2015, maio/ago. 2009.

KASPER, S. A.; RINALDI, R. P. Mal-estar docente: o que dizem as produções acadêmicas brasileiras. In: **Congresso Brasileiro de Educação**, 6, 2017, Bauru.

KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas** – Coletânea. Brasília: ENAP, 2006. p. 219-224.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./abr. 2005.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, v.41, n.3, p. 563-586, set./dez. 2016.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 21.142, de 17 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a instituição do Programa Cidadescola. Presidente Prudente, SP, 2010.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei nº 8.962/2015, de 3 de novembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Presidente Prudente, SP, 2015.

RINALDI, R. P. O planejamento educacional e a educação (em tempo) integral: desafios da implementação em um sistema de ensino municipal. In: **Encontro Estadual da ANPAE/SP -** Política, Gestão e Cotidiano Escolar: Desafios Teóricos e Práticos em contexto de crise, 14, 2017, Marília.

RINALDI, R. P.; SILVA, N. S. da. Educação integral: entre o passado e o futuro. **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 121-138, 2017, Edição Especial.

RUA, M. G. das. **Para aprender políticas públicas**. Brasília, DF: IGEPP, 2013.

SANTOS, P. S. M. B. dos. Estruturas, conceitos e fundamentos da política educacional. In: **Guia Prático da Educação no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo, CENGAGE Learning: 2001.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por um outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. 2017. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: [s.n], 2017.

SILVA, N. S. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba**: práticas, desafios e possibilidades. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: [s.n], 2016.

SILVA, K. A. C. P. C. da; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: Reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente**. v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016.

TALAVERAS, A. L. R. A política da educação integral e a formação de professores. In: **EDUCERE**, 12, 2015, Curitiba.

I.7 - O Ensino Médio É Um Campo Ideológico Em Disputa: Educação Dual Subjacente À Educação Em Tempo Integral?

Ana Lara Casagrande [i]
Joyce Mary Adam de Paula e Silva [ii]

[i] [ii] UNESP/campus Rio Claro

Resumo

Neste trabalho objetivamos refletir sobre as orientações de expansão do ensino integral para o Ensino Médio, considerando o fato dessa etapa educacional estar, ao longo dos anos, em disputa no sentido ideológico entre uma formação emancipadora e uma cuja funcionalidade está voltada ao mercado de trabalho. De fato, acredita-se na necessidade de olhar para o Ensino Médio do ponto de vista crítico, buscando discussões pedagógicas que considerem a nova juventude recebida pelas escolas, sobretudo a pública. A educação integral viria enquanto resposta aos problemas apresentados, como alta evasão e distorção idade/série nessa etapa da Educação Básica. Antes da aprovação dessa reforma em âmbito nacional, os estados de Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo deram os passos iniciais na implantação do ensino integral em suas redes de ensino. Do modo como a reforma foi aprovada, vida Medida Provisória, faz com que a consideremos apressada, antidemocrática e que sua flexibilização esteja voltada a um determinado grupo de jovens. Nesse sentido, chama-se a atenção para a possibilidade de estabelecer, enquanto política pública, uma educação dual, nos moldes do que se fez historicamente com a aprendizagem dos ofícios manuais para os escravos e a preparação dos filhos das elites para postos de comando e estudos superiores.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação em Tempo Integral. Reforma.

Introdução

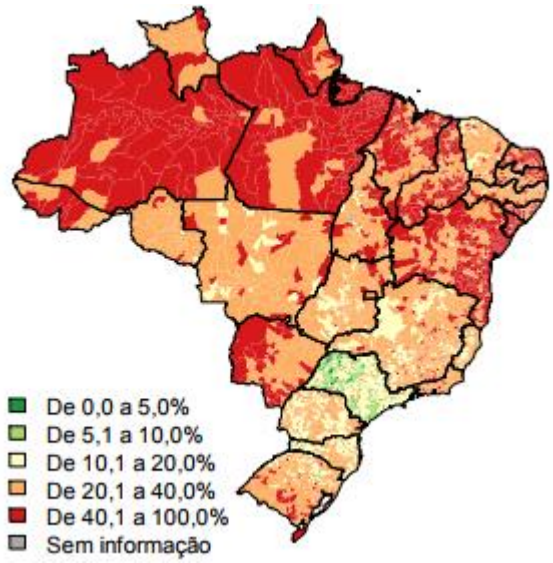
A Constituição Federal de 1988 determina, no inciso II do art. 208, o dever do Estado com "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio". Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso, mantendo a ideia original, que ficou com a seguinte redação com relação à responsabilidade do Estado: "a progressiva universalização do ensino médio gratuito" (BRASIL, 1996a).

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica no Brasil, que é obrigatória dos 4 aos 17 anos, composta também da pré-escola e do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996b, art. 4º). Assim, a educação escolar no Brasil se compõe da: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Educação superior" (BRASIL, 1996b, art. 21) e está estabelecida constitucionalmente como um direito de todo cidadão. Aos estados cabe oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem (BRASIL, 1996b, art. 10), o que reflete no atendimento: "Com 6,9 milhões

de matrículas, a rede estadual tem uma participação de 84,8% no total do ensino médio e concentra 96,9% das matrículas da rede pública" (INEP, 2017, p.18).

O Ensino Médio apresenta alguns desafios a serem superados, como a reprovação e abandono e as taxas de distorção idade-série. Abaixo é possível verificar que a correlação entre o percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos iniciais e as taxas de distorção idade-série no ano de 2016 foi alta em muitos municípios, principalmente das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste:

Gráfico 1: Mapa de correlação entre não aprovação e taxa de distorção idade-série no Ensino Médio, por municípios brasileiros



Fonte: INEP, 2017, p.19.

Deve-se considerar, ainda, os alunos que já trabalham e demandam o ensino noturno. Nesse sentido, é preciso pensar com cautela o impacto do ensino em tempo integral na oferta educacional para o público de "22,4% dos matriculados (1,8 milhões) [que] estudam no período noturno" (INEP, 2017, p.18). O Ensino Médio é a etapa "que possui as menores taxas de aprovação" (ibid, p.20).

É evidente que essa é uma etapa educacional sobre a qual são necessárias discussões amplas e apuradas discussões, dado que há uma nova juventude a ser recebida pela escola, a qual deve concluir os estudos, preferencialmente na idade-série adequada, isto é, os problemas apresentados no Ensino Médio no Brasil não podem ser ignorados. Mas a urgência dos problemas, acredita-se não deva conduzir a políticas apressadas.

Considera-se que o Ensino Médio seja um campo de disputas, pois o jovem que é alvo dessa etapa é mão-de-obra potencial para o mercado, que demonstrou em vários momentos e políticas ditar ao Estado seus interesses e fazer com que sejam legitimados pelo mesmo. Assim, seria "alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana"[44] (FRIGOTTO, 2006, p.244). Por isso que é necessário efetuar uma discussão a respeito do cunho ideológico de quaisquer reformas empreendidas nesse campo. Sobretudo por considerar que se há o interesse do mercado, ao mesmo tempo há pesquisadores do campo educacional, a exemplo de Frigotto e Ciavatta (2003), defendendo uma educação voltada para a emancipação humana e com um currículo que permita a ampliação das possibilidades de continuidade nos estudos também aos jovens pobres.

Ensino Médio em Tempo Integral

Dados do Censo Escolar da Educação Básica, veiculados pelo INEP (2017, p.18/19), indicam que "6,4% dos matriculados no Ensino Médio permanecem 7h diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral", o que representa um crescimento de 0.5% com relação ao ano de 2015.

A Lei nº13.415/2017 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ademais das discussões a respeito dos benefícios do Ensino integral, propomos a reflexão a respeito dos recursos despendidos para sua operacionalização, em um contexto de teto para o crescimento dos gastos públicos, a conhecida PEC 241, que no Senado tramitou como PEC 55, uma implicação central para o campo educacional é a de que gastos públicos, como saúde e educação, tenham uma participação menor na economia e que os recursos que financiam serviços públicos sejam limitados.

Causa preocupação essa política de expansão do ensino integral para o Ensino Médio em um cenário de congelamento de investimentos públicos em educação. Mas, o governo, em esclarecimento de dúvidas sobre a Reforma do Ensino Médio, na página do Ministério da Educação, afirma que: "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" (BRASIL/MEC, 2017 [on line]).

[44] Frigotto (2006) afirma que a ciência, a técnica e a tecnologia o seriam.

Uma das primeiras propostas da escola de tempo integral no Brasil foi a do teórico e político Anísio Teixeira, na década de 1950, com a criação da chamada Escola Parque, instituição que oferecia à criança uma educação integral, o que envolvia alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (FÁVERO, 1999). A partir daí, várias outras experiências de educação integral foram vivenciadas em diferentes cidades brasileiras, experiências como práticas isoladas de educadores, mas ainda não como política educacional forte.

As legislações nacionais complementares à Constituição Federal de 1988 indicam os termos educação integral ou desenvolvimento integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art. 53 fala em "associar ao desenvolvimento integral uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção" (BRASIL, 1990).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) – visava ampliar a "educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de pelo menos sete horas diárias" (BRASIL, 2001). O mais recente PNE (2014-2024) aprovado prevê como meta de nº 6 (seis): "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica". Uma das estratégias (6.1) anunciadas para tal é a ampliação da jornada escolar, de modo que "[...] passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo", mediante oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, além de se fazer referência à "[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola" (BRASIL, 2014).

A Lei nº 11.494/2007, que regula a distribuição de recursos no âmbito da educação, institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – deixando claro que haja às matrículas de tempo integral uma diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos. O que, inclusive, pode ser um dos fatores envolvidos no interesse dos estados, de modo geral, em estimular o ensino integral na etapa do Ensino Médio: valor de ponderação maior, que implica mais recursos. A Resolução/MEC nº 1, de 24 de julho de 2014, por exemplo, que trata das ponderações do FUNDEB aplicáveis entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação

básica para vigência em 2015, por exemplo, determinou os valores de ponderação de 1,25 para o Ensino Médio urbano e 1,30 para o Ensino Médio em Tempo Integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que o Ensino Médio, como parte da educação escolar, "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, art.1º § 2º, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais acompanham tal premissa inserir o jovem no mundo produtivo, a dimensão de preparação para o trabalho. A Reforma do Ensino Médio, cuja propaganda em rede aberta nacional afirma ser aprovada por parte expressiva dos brasileiros, propõe a "flexibilização da grade curricular" (BRASIL, 2017 [on line]). Desse modo, estaria dividida ente 1.800 horas (60% da carga horária) dedicadas aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para o restante do tempo (40% da carga horária) dedicar-se-á ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou cursos técnicos.

O questionamento a ser feito é: a flexibilização do currículo impactará no ensino de que jovem? De antemão é possível afirmar que o jovem da elite continuará seguindo a organização de estudos ligada aos exames vestibulares, pois seu objetivo sempre foi o Ensino Superior.

A política e o projeto de educação vislumbrado

O campo político, entendido como um campo de força e de luta, pretende transformar a relação de forças em estrutura em dado momento histórico. O que faz com que a vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura, é a desigual distribuição de elementos de produção de uma representação do mundo social explicitamente formulada, predominantemente por uma elite.

Dado que os produtos oferecidos pelo campo político oferece são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social, a distribuição das opiniões depende do estado dos instrumentos de percepção e de expressão disponíveis e do acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos. A produção de formas de percepção e de expressão da educação, por exemplo, deveria ser monopólio dos profissionais e investigadores da área, no entanto, está sujeita a constrangimentos referentes ao campo político.

Os constrangimentos do mercado pesam também sobre os membros das classes dominadas, pois os que dominam o partido respondem aos interesses dos grandes investidores (mercado), garantindo ganhos específicos, como o monopólio da produção e da imposição dos seus interesses econômicos.

Alerta-se para o fato de um Ensino Médio que incorpora a especialização laboral dentro de sua grade poder relacionar-se aos mencionados interesses, re-estabelecendo uma educação dual. Ciavatta e Ramos (2011, p.28), e perspectiva crítica, afirmam que:

> No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Segundo Bourdieu (1985), em matéria de política, o desapossamento dos que são em maior número é consecutivo da concentração dos meios de produção propriamente políticos nas mãos de profissionais, que só com uma competência específica podem entrar com sucesso no jogo político. O *habitus* político supõe, segundo o autor, uma aprendizagem específica (teorias, problemáticas, conceitos, tradições, etc.) produzida e acumulada pelo trabalho político e o domínio de certa linguagem e de certa retórica de tribuna, indispensável nas relações com os profanos, e de debatedor, necessária nas relações entre profissionais.

A automização do campo de produção ideológica é acompanhada por uma elevação do direito de entrada, isto é, um reforço das exigências em material de competência geral e específica e nada é mais exigido de modo mais absoluto pelo jogo político do que o próprio jogo (BOURDIEU, 1998).

Os agentes desse jogo são os partidos, organizações que conduzem de forma sublimada de guerra civil, mobilizando de maneira duradoura, o maior número possível de cidadãos. Assim, a lógica de produção de ideias acerca do mundo social é subordinada à lógica de conquista de poder (BOURDIEU, 1998).

Conforme Bourdieu (1998), a tendência da automização e da divisão em minúsculas seitas antagonistas é uma potencialidade, principalmente, na constituição de corpos dotados de interesses específicos e colocados em concorrência no campo político. Entretanto, a tendência à fissão encontra um limite na dependência da força mobilizadora que ele exerce e mobilizar um grupo numeroso e poderoso que se reconhece nele e nele exprime seus interesses.

A força das ideias que eles propõem se mede não pelo valor de verdade, mas pela força mobilizadora, ou seja, pela força que um grupo se reconhece, nem que seja pelo

silêncio e pode manifestar recolhendo suas vozes ou reunindo-as no espaço (BOURDIEU, 1998).

Bourdieu (1998) detalha que o capital político é uma força de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento nas inúmeras opções de crédito pelos quais os agentes conferem a uma pessoa. O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce.

Uma política pública que, na perspectiva de Dallabrida (2009, p.190) reforça uma posição voltada aos dominantes pode ser vista na Reforma Francisco Campos, realizada em 1931, "Tratava-se de fixar uma nova agenda para os estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, em que a tônica fosse o incitamento dos estudantes ao trabalho regular, progressivo e produtivo, *consolidando o espírito burguês na cultura ginasial e colegial*". Tal reforma[45], segundo o autor (ibid), procurou modernizar o ensino secundário brasileiro.

Dallabrida (2009, p.) considera que o aumento do número de anos do ensino secundário foi o que lhe conferiu um caráter um caráter elitista:

> Nesta direção, Nunes (1962) afirma: "O caráter enciclopédico de seus programas a tornava [a Reforma Francisco Campos] educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral. " O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal.

É interessante notarmos como a formação chamada "sólida cultura geral" é considerada um luxo, enquanto a formação curta e prática está voltada às pessoas que não pertencem à elite.

No Brasil não é nova a ideia de incorporação do ensino técnico ao Ensino Médio. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estabelecia um currículo formado por uma base comum e obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, no art. 4º § 3º se afirmava que no ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixasse, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins" (BRASIL, 1971). No art. 5, § 1º dessa Lei se estabelecia que "observadas

[45] Estabeleceu-se o aumento da duração do ensino secundário, de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado "fundamental", com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o "ciclo complementar", formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior.

as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que no ensino de 2º grau predomine a parte de formação especial, que "terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau" (§ 2º, a), tal formação se dará "em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados" (BRASIL, 1971§ 2º, b).

Talvez nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio aprovada no ano de 2017 seja uma visita ao passado, pois os alunos das escolas de elite continuaram se dando ao luxo de fazer um Ensino Médio voltado para a continuidade dos estudos, enquanto os demais adaptar-se-ão às demandas de mão-de-obra do mercado de trabalho. Pode-se contra argumentar dizendo que é um desejo dos jovens ingressarem no mundo do trabalho, no entanto, seria necessário que uma discussão mais apurada fosse efetuada, para verificar o impacto desse suposto desejo, o qual mereceria uma reflexão densa sobre possibilidades no sistema capitalista conforme a classe social, enquanto política pública para a juventude pobre.

Cabe, então, a pergunta: Ensino Técnico para quem? Cunha (2000), ao promover uma análise sobre as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio no Brasil, Argentina e Chile, nos anos 1980 e 90, lembra do forte protagonismo das agências financeiras internacionais no campo educacional, sobretudo o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial:

> Com efeito, desde o início da década, o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional. Neste sentido, seu documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (Bird, 1992) contém um item destinado à separação da educação e da capacitação, no qual utiliza um tom direto, raramente empregado pelos formuladores das reformas educacionais em cada país, ainda que busquem o mesmo objetivo (CUNHA, 2000, p.49).

A separação entre capacitação laboral e educação demanda diferentes tipos de profissionais, por isso, Cunha (2000, p.49) fala em "educadores e instrutores". No período em que eram feitas, pelo Bird, as recomendações específicas sobre concentrar a formação profissional de modo intensivo ao Ensino Médio, a nomenclatura ainda era educação secundária. Essa organização permitiria aos estudantes escolherem entre as ocupações,

com “maior conhecimento do mercado de trabalho, o que poderia melhorar a equidade educacional, a motivação discente e a flexibilidade dos trabalhadores” (ibid, p.49).

Estados pioneiros na implantação do Ensino Integral

Os estados de Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo realizaram reformas em seus sistemas educacionais, implantando as Escolas em Tempo Integral antes da aprovação da Reforma do Ensino Médio mais atual. As reflexões trazidas aqui darão suporte para pensar a origem ideológica dos projetos, pois nos projetos implantados nos estados citados, não se prevê uma articulação do Ensino Médio com a educação profissional.

No estado mineiro, tais reformas foram realizadas no âmbito do Programa “Choque de Gestão”, cuja implantação se deu nos dois mandatos do ex-governador Aécio Neves, do Partido da Social democracia Brasileira (PSDB), de 2003 a 2010, e teve continuidade na administração do “ex-governador Antônio Augusto Anastasia, também filiado ao PSDB” (DUARTE e OLIVEIRA, 2014, p.77).

Já no estado pernambucano, o governador Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), à frente da gestão entre os anos de 2007 e 2014, foi o responsável pela implantação do “Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação”, que conflui com os objetivos do modelo implementado no estado de Minas Gerais.

Em estudo sobre os processos de *accountability* no Programa de Educação Integral (PEI), implementado, a partir de 2008, nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, Silva e Silva (2014, p.120/121) revelam que, mais do que um interesse na qualidade nesta etapa de ensino, a hipótese é a de que esteja em curso em Pernambuco uma “[...] política de ‘correção de fluxo’, pautada em um sistema de bonificação integrado à política de responsabilização adotada, como forma de superar a péssima colocação do Estado no cenário educacional brasileiro”.

Os autores fundamentam sua hipótese considerando que das 259 escolas que oferecem Ensino Médio em uma proposta de Educação Integral com jornada ampliada, as chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), às quais são garantidas condições especiais de valorização profissional, 138 funcionam na Modalidade Semi-Integral (com ampliação da jornada diária em apenas dois dias na semana), além da grande maioria oferecer, concomitantemente, outros níveis e modalidades de ensino, o que implica em um dualismo dentro das próprias escolas chamadas “de referência”, com

a oferta de serviços que não recebem os benefícios atribuídos ao Ensino Médio Integral (SILVA e SILVA, 2014). O que os leva a: "[...] problematizar o PEI do Governo de Pernambuco, partindo da compreensão de que se trata de uma Política de Accountability, sobretudo como uma ferramenta de intensificação do trabalho docente" (SILVA e SILVA, 2014, p. 121).

No âmbito legislativo, ambos estados (tanto o de Minas Gerais quanto o de Pernambuco) afirmam buscar a valorização da profissão docente ao lado do estabelecimento de "[...] metas para a melhoria dos *indicadores educacionais* estabelecidos pelos governos estaduais" (DUARTE e OLIVEIRA, 2014, p.86, grifo nosso).

De fato, evidencia-se uma preocupação grande com o avanço dos citados indicadores. Nas redes estaduais expostas, o estímulo às reformas nos sistemas educacionais, com a alteração no modo gestão, ligado às alterações propostas em contexto de globalização econômica, supremacia dos valores do setor privado e de crise de *eficiência* da administração pública, tem em última instância o objetivo de tornar o aprendizado mais atrativo para o jovem no "Choque de gestão" ou no "Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação".

No estado de São Paulo, o projeto foi idealizado e implantado na gestão do governador Geraldo Alckmin, também do Partido da Social democracia Brasileira (PSDB), a partir do ano de 2012, iniciando com 16 escolas, como parte do "Programa Educação: Compromisso de São Paulo" (2011), que "[...] pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais" (SÃO PAULO, 2017a [on line]). Em 6 anos houve uma expansão na adoção desse modelo de escola, pois a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo contabiliza o atendimento a 537 escolas em tempo integral no ano de 2017 (SÃO PAULO, 2017b [on line]).

A pesquisa de doutorado intitulada "Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio" (CASAGRANDE e ADAM, 2017), que realizou uma investigação junto a uma EPI do interior do estado de São Paulo, identificou alguns entraves para a consecução da culminância das Disciplinas Eletivas, que acontecem no final do semestre, nas quais os professores usaram recursos próprios para as viabilizar as apresentações. Outro aspecto a ser considerado são as lousas digitais, prometidas no início do projeto, que dariam suporte a uma educação mais moderna, e não foram instaladas.

Considerações Finais

Nota-se que retornamos à discussão sobre o Ensino Médio e a possibilidade de estabelecimento de um sistema dual de formação escolar. Isso significa que não é novidade a configuração polarizada entre o ensino geral-propedêutico e o ensino técnico-profissional. Uma política de profissionalização não teve sucesso desde a Lei n. 5.692/71 por razões previstas: falta de recursos financeiros, carência de pessoal qualificado para a iniciação para o trabalho e não adesão das escolas privadas, cuja função propedêutica era (e continua sendo) o objetivo principal.

Se é um fato que o estudante da escola pública tem menos (ou pouco) acesso à universidade, assinalamos o risco da Reforma do Ensino Médio aprovada no ano de 2017 reiterar a realidade formalmente com uma política pública.

Para a elite o Ensino Superior é um caminho óbvio, o que não é verdadeiro para os jovens não privilegiados. Dessa maneira, acredita-se que o estabelecimento da flexibilização da grade curricular, por meio da parte diversificada, que volta a atrelar a opção de cursos técnicos desde a Educação Básica não seja a opção mais adequada para a superação dos problemas apresentados no Ensino Médio no Brasil, pelo menos não na perspectiva da formação educacional voltada para a emancipação humana. Provavelmente para o outro pólo do que se chama aqui de disputa ideológica, seja a solução mais acertada.

Referências

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Bertrand, Rio de Janeiro, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971. Brasília, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14/1996. Brasília, de 12 de setembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996b.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio – dúvidas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso em 02 de set. 2017.

CASAGRANDE, A. L; ADAM, J. M. Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, dezembro/2000, p.47-70.

DUARTE, A. W. B.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p.67-97, jul. /dez. 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: Notas Estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 19 de dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). A educação paulista entre as melhores do mundo: iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo. 2017a.. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp. Acesso em 18 de dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Um dos focos da Educação paulista, ensino integral está presente em mais de 500 unidades escolares. 2017b. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral. Acesso em 18 de dez. 2017.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. *Accountability* e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014.

1.8 - A Educação Integral Na Agenda Da Política Pública De Educação No Brasil: Um Estudo Sobre As Relações Entre Poder Público E Iniciativa Privada

Jaqueline da Conceição Camargo [i] [46]

[i] UNICAMP

PROCAD - CAPES

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a pesquisa – em andamento – sobre as experiências das políticas de educação integral em estados brasileiros, considerando as tipologias de educação integral apresentadas por Parente (2016) em que se debruça sobre a ampliação da jornada escolar com a identificação e análise das ações desenvolvidas por atores da sociedade civil organizada na implementação da educação integral na agenda da política nacional de educação, estabelecendo redes políticas com o poder público através do que Olmedo (2013) identifica como governança filantrópica, a partir do Programa Mais Educação.

Palavras – chave: Programa Mais Educação; Educação Integral; Governança Filantrópica; Redes Políticas.

Introdução

O estabelecimento da educação integral enquanto política pública nacional de educação tem sido configurada como proposição e iniciativa de caráter pedagógico, que objetiva favorecer a ampliação da jornada escolar, bem como a formação integral de crianças e jovens da educação básica.

A formatação dessa política possui como principal elemento o Programa Mais Educação que, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17 de 24/04/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27/01/2017, é reconhecido como medida indutora para a adesão de estados, municípios e Distrito Federal à política de educação integral no país (PARENTE, 2016. LECLERC; MOLL, 2012). De acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE, o processo prevê a constituição de um Fórum Interministerial e de um Comitê Metropolitano, com o intuito de articular as ações dos governos (federal, estadual e

[46] Bolsista de iniciação científica pelo Programa de Iniciação Científica Voluntária da Unicamp – PICV, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALE/ Faculdade de Educação e ao Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD/ CAPES.

municipal) e das instituições sem fins lucrativos que representam a sociedade civil organizada, sendo que essas últimas têm tido destaque no desenho, formulação e implementação de diversas propostas (BRASIL, 2014).

Tendo em vista o delineamento da atual política de educação nacional com a inserção dessas instituições no cenário da educação pública brasileira, o panorama apresentado motivou o desenvolvimento da pesquisa intitulada *"As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica"*, reunindo o trabalho das instituições Universidade Estadual de Campinas - UICAMP, Universidade Federal de Rondônia - UNIR e Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA através do Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD/CAPES com o objetivo de investigar o tipo de relação entre o poder público e a iniciativa privada através da implementação da educação integral nos estados brasileiros. A partir desse questionamento central, o estudo perpassa o perfil das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP's envolvidas bem como as formas de sua participação através do Programa Mais Educação.

Considerando o contexto apresentado, o presente texto pretende discorrer sobre os encaminhamentos da pesquisa que tem sido desenvolvida em relação à Educação Integral enquanto política pública para a educação nacional. O estudo envolve desde a organização do projeto com a análise da política de Educação Integral focando a construção de uma rede política, até a organização do currículo e formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Nesse processo, a pesquisa volta-se para a análise das experiências estaduais de Educação Integral em Tempo Integral em que haja adesão ao Programa Mais Educação. A partir desse marco legal, o estudo tem como objetivo principal analisar as tipologias de educação integral implantadas em estados brasileiros, entre os anos de 2007 a 2016, percorrendo a compreensão da abrangência da política de educação integral nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, além de identificar os atores envolvidos no processo de normatização, formulação e implementação da política de educação integral. Também pretende evidenciar os argumentos que a embasam nos estados brasileiros de modo a compreender a constituição de uma rede política através da parceria entre poder público e iniciativa privada observando as ações das Secretarias Estaduais ou Distrital de Educação.

A discussão é orientada considerando a análise de tipologias e a concepção de política de educação integral em tempo integral desenvolvida por Parente (2016) cuja existência se dá através de parcerias público-privadas em que a jornada escolar é organizada pelo vínculo do Poder Público com instituições privadas. Articulado a isso, promoveu-se a pesquisa quali e quantitativa através da busca e, conseqüentemente, verificação dos dados coletados sobre algumas OSCIP's que atuam em conjunto com municípios e estados brasileiros, embasados no discurso de ação focada em populações socialmente vulneráveis, observando-se a configuração de uma relação entre as duas esferas de poder em que essas instituições, ligadas a fortes grupos empresariais e do mercado financeiro, possuem lugar de destaque na formulação da política nacional.

Em aprofundamento de análise às tipologias estudadas, observa-se a dinâmica entre Estado e mercado que, na contribuição de Olmedo (2013) chama a atenção sobre a articulação de ambos através das redes políticas: Por um lado os governos não exercem o mesmo controle sobre suas ações enquanto Estado centralizador, ficando responsável, apenas, pelo financiamento dos serviços públicos que, por sua vez, tem a execução transferida para a iniciativa privada. Através da governança filantrópica, o poder público garante sua governabilidade à custa de formas contemporâneas de privatização em que

> ...o envolvimento filantrópico tornou-se uma chave e atualmente é corresponsável pela criação, desenvolvimento e expansão de tais formas de governamentabilidade, tanto em termos de governança e metagovernança [...] existência de novas formas através das quais grupos filantrópicos, fundações, instituições beneficentes, e outras organizações sem fins lucrativos, modifica ou até mesmo assumem o controle total de espaços na política educativa. (OLMEDO, 2013, p. 481-482)

Os governos garantem o mínimo funcionamento dos serviços sob sua responsabilidade sem atuar diretamente em relação a eles, implicando em uma realidade de responsabilização dos sujeitos que dependem da ação do Estado ao mesmo tempo em que promovem a educação enquanto política pública.

Metodologia

As discussões acerca da Educação Integral enquanto projeto político nacional de educação para o Brasil não são recentes, pois datam da primeira metade do século XX. Em retomada histórica, a democratização do ensino primário proposta por Anísio Teixeira de modo a oferecer às crianças uma educação de qualidade que integrasse a população pobre à sociedade moderna pelo contexto escolar parecia interessante (LEITE; GUERREIRO, 2016). Entretanto, investir em educação para o povo significa rever vontades e movimentações dentro de um jogo político uma vez que, a sua época, o projeto de Teixeira não obteve êxito em virtude de recursos financeiros. Esse elemento é fundamental para se pensar na atual ênfase sobre a Educação Integral dada pelas OSCIP's tendo em vista que esse projeto retorna como prioridade de implementação, principalmente após o surgimento do Programa Mais Educação no ano de 2007.

É necessário pensar sobre o tipo de Educação Integral proposta para a política pública nacional de educação vigente. Nesse sentido, a pesquisa apresentada possui construção teórica-metodológica com base na tipologia de política de educação integral em tempo integral desenvolvida por Parente (2016), possibilitando a análise de sua formulação e implementação, bem como a ação do Estado de modo a considerar uma realidade em que a ampliação da jornada escolar constitui-se como agenda da política brasileira de educação articulada à ideia de qualidade na educação (SOUZA et al. apud COELHO; MARQUE; BRANCO, 2017) em que a aprendizagem ocorre para a vida, e não somente para a aquisição de conteúdos escolares. Retomando Parente (2016), também pode ocorrer através do estabelecimento de parcerias público-privadas em que a oferta da ação educativa é promovida, conjuntamente, por instituições públicas e privadas através de cessão de espaço físico, formação profissional, produção de materiais e consultoria técnica.

Essa configuração de educação integral fundamenta-se juridicamente através dos documentos oficiais que pautam o projeto brasileiro. As discussões sobre uma educação escolar de qualidade para as crianças estão legitimadas pela Constituição Federal de 1988; e os debates sobre a educação integral perpassam, inclusive, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Além desses marcos legais, Assis (2016) problematiza a discussão ao trazer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 cuja perspectiva de educação integral está diretamente vinculada

à ampliação do tempo escolar. Respaldada inclusive pelas publicações oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP com as edições de nº 80 e nº 88 da *"Revista Em Aberto"* que tratam da educação integral em tempo integral com aumento da jornada escolar; e pelo Plano Nacional de Educação em sua meta 6 que trata das ações do poder público para a implementação da educação integral em 50% das escolas públicas para atendimento de, pelo menos, um quarto dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014), constata-se que a qualidade do ensino com a formação plena do sujeito para a vida e para os processos educativos transfigurou-se em mais tempo dentro da escola.

Em consonância com a legislação educacional vigente, o Programa Mais Educação foi instituído como elemento fundamental para a ampliação da jornada escolar. Desenvolvido pelo governo federal em parceria com estados, municípios e o Distrito Federal, o programa disseminou a Educação Integral na agenda política educacional do governo brasileiro no propósito de ações do Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE com interfaces dos Ministérios da Educação, Cultura, Esportes e Desenvolvimento Social (LECLERC; MOLL, 2012).

Com o conceito de Educação Integral delineado por essas descrições legais e tendo o Programa Mais Educação como estratégia indutora da educação integral em tempo integral, ocorre a promoção de uma nova forma de participação das instituições privadas - através da sociedade civil organizada - na política pública de educação uma vez que encontram acesso nesse discurso, assegurando o direito ao "pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1996) defendidos nos documentos legais em seus projetos desenvolvidos nas escolas.

Considerando a discussão de Leclerc e Moll (2012) acerca do papel do Mais Educação no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, o envolvimento dessas fundações através do discurso de repensar a educação focada na população socialmente vulnerável transparece o estabelecimento de um novo tipo de parceria público-privada pautada no conceito de governança filantrópica (OLMEDO, 2013), pois grande parte dessas OSCIP's compõe conglomerados empresariais, constituindo o que Mizruchi (2006) identifica como redes sociais que afetam resultados políticos diante dos níveis de dependência entre setores público e privado.

A contribuição de Olmedo (2013) também se configura como embasamento teórico- metodológico dessa pesquisa, realizada por etapas. Inicialmente, promovemos

buscas em sites de fundações vinculadas às OSCIP's, além de publicações de notícias a fim de identificar como se dão suas ações e abrangência de atuação. Na sequência, a partir de refinamentos da pesquisa produzimos outras duas planilhas com descritores que possibilitaram reflexões acerca da formação de parcerias entre poder público e iniciativa privada de modo a localizar e compreender a organização das redes políticas (OLMEDO, 2013), localizando casos emblemáticos de atuações em estados e regiões brasileiras específicas com a busca na identificação dos atores envolvidos na arena política emergente e análise dos processos de governança constituídos.

Resultados Alcançados

A pesquisa realizada foi pautada no desenvolvimento de tabelas para sistematização e análise de dados coletados nas *homepages* de fundações da sociedade civil organizada, abrangendo um total de 11 instituições verificadas. Inicialmente, foi realizada busca sobre informações concernentes à atuação de cada uma dessas organizações na educação pública, chegando ao total de ações em vinte e quatro localidades entre estados e municípios brasileiros, em todas as cinco regiões administrativas do país. Em um segundo momento, procedemos pelo refinamento dessas informações com a averiguação acerca do estabelecimento de vínculo dessas instituições em projetos que envolviam parcerias com Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Nessa etapa da pesquisa foi identificada a participação em catorze estados das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, sendo que, nesta última, há abrangência em todos os estados que a compõe. A última etapa da verificação envolveu pesquisas em sites de Diários Oficiais e Assembléias Legislativas dos estados brasileiros na busca de legislações estaduais que regulamentassem a constituição de parcerias público-privadas na implementação da educação integral.

Os descritores das tabelas produzidas pelo grupo possibilitaram a observação sobre a forma como essas instituições promovem seu trabalho junto ao poder público. Foram analisados os objetivos, as orientações, as ações, os programas e os projetos desenvolvidos pelas fundações pesquisadas. A partir desses elementos verificou-se o discurso comum acerca de uma educação integral de qualidade que perpassa saberes para além da escola em que as parcerias tem o objetivo de atender as diversas necessidades dos estudantes - desde a proteção ao seu pleno desenvolvimento - concatenando com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Um ponto importante de análise trata das ações dessas instituições que abrangem desde a assessoria na elaboração e implementação de diretrizes da educação integral em conjunto com os órgãos centrais das secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, até movimentações diretas dentro da escola como o apoio na elaboração de material didático; as orientações e formações aos profissionais da educação como um todo; a promoção de tecnologia educacional, o acompanhamento de propostas pedagógicas entre outros projetos em educação considerados inovadores para a garantia da aprendizagem de todos os alunos na formação de líderes que resolvam os problemas sociais do país, apoiados no argumento de levar o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.

Além disso, também se destaca como um dos resultados dessa pesquisa o foco no público com vulnerabilidade social no qual essas instituições voltam seus programas e projetos. O argumento da transformação da educação pelo atendimento da população carente como forma de superação das desigualdades sociais tem sido potente para a inserção das OSCIP's nas escolas públicas, concatenando com o conceito de governança filantrópica discutida por Olmedo (2016) uma vez que, a partir desse discurso, essas instituições garantem seu envolvimento na política pública de educação e realizam seu papel junto ao poder público. Nesse sentido, é importante sinalizar a recorrência ao estímulo de professores e gestores que se unem à comunidade para levar a aprendizagem ao espaço urbano com premiações, além de realizar projetos para expandir os espaços de aprendizagem com materiais interativos sobre tendências na área da educação voltados para a formação de quem tem interesse em colocar seus projetos em prática. Dessa forma, o papel dos profissionais da educação tem passado por uma resignificação quanto à produção e aplicabilidade dos conhecimentos uma vez que aqueles executantes de "boas práticas" têm destaque no processo educativo.

Diante do cenário apresentado, salienta-se que, atualmente, a pesquisa tem avançado no sentido de identificar a formalização das parcerias estabelecidas entre OSCIP's e Secretarias Estaduais de Educação através da promulgação de leis que tratem do tema, delineando como as redes políticas tem se configurado a partir da implementação da Educação Integral em todo o Brasil. Nesse caso, com o estímulo ao aumento do tempo escolar aos estudantes da educação básica.

Considerações

Tendo em vista a análise de tipologias da política de educação integral em estados brasileiros delineada pelo Programa Mais Educação, de modo a compreender sua abrangência identificando os atores envolvidos no processo através da pesquisa desenvolvida no período de março a novembro de 2017; observou-se que a efetivação da educação integral enquanto política pública para a educação brasileira centraliza-se na ampliação da jornada escolar.

As instituições pesquisadas pautam seu discurso no argumento da formação completa do indivíduo. Entretanto, observando-se como se dão suas ações, verifica-se que a implementação da educação integral dialoga com mais tempo do aluno na escola; mesmo que considerem uma educação que ultrapasse esse ambiente. Além disso, sua fala chama a atenção por focar, também, no empreendedorismo, na evolução tecnológica e na preparação para a cidadania, disseminando uma mensagem considerada relevante para a transformação da educação como caminho para o sucesso escolar dos estudantes e para uma escola de qualidade.

Esse posicionamento representa certa contradição às orientações das OSCIP's. Se por um lado elas dialogam ser fundamental um processo educativo que ultrapasse os muros escolares, por outro, focam seus programas e projetos centralizando a escola. Isso denota que devemos nos atentar para o real interesse dessas instituições na política nacional de educação integral uma vez que ampliar a jornada escolar significa maiores investimentos no setor.

Cabe destacar, ainda, que, pensar em ações integradas fazendo com que as fundações fomentem o trabalho incorporado às redes estaduais e municipais de ensino - de órgãos centrais às salas de aula - faz pensar sobre o lugar em que a escola é colocada no processo educativo, pois há um forte estímulo à premiação dos profissionais executores de boas práticas pedagógicas. Essa lógica potencializa uma dinâmica em que as escolas ficam obrigadas a cumprir as demandas dessas instituições para garantir um desempenho de qualidade. Um discurso que fortalece uma realidade que subverte o papel do professor no compartilhamento do conhecimento para atendimento às propostas apresentadas pelas fundações, reforçando a responsabilização de sujeitos e transferindo responsabilidades no que concerne a política pública de educação (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Mantendo-se na análise discursiva dessas instituições salienta-se que, apesar de propagarem o pensar na educação enquanto construção coletiva, não se pode ignorar que as OSCIP's são organizadas por membros ligados a grandes grupos empresariais e financeiros, nacionais e mundiais, de setores diversos, como bancos, indústrias de cosméticos e montadoras de carros. Os programas e projetos realizados pelas fundações provêm de um discurso revolucionário, de solução para a denominada crise educacional, com falta de recursos, estrutura, e baixo índice de desenvolvimento. Tal identificação leva a reflexão sobre os reais interesses dessas organizações na pauta da educação pública brasileira e a relação que estabelecem com os governos, observando-se a construção de redes sociais e políticas (MIZRUCHI, 2006) a partir da difusão da precariedade do ensino público, sendo necessária sua intervenção; o que configura o desmonte da escola pública.

Também é essencial discorrer sobre o foco dado por essas instituições à população carente. Atentar para crianças socialmente vulneráveis cujos responsáveis necessitam que estejam na escola durante seu horário de trabalho torna-se conveniente para a inserção das OSCIP's no campo educacional. Passar mais tempo na escola se torna tentador e ideal para a aceitação do trabalho dessas organizações pela população.

Essas instituições atuam de modo estratégico, assegurando sua permanência na organização da agenda da política pública de educação com a aceitação direta de boa parte da sociedade, já que concatena as demandas urgentes para a garantia de sobrevivência dos trabalhadores, despreocupando famílias ao manter seus pequenos em espaços educativos durante todo o dia, e com a garantia de uma educação de qualidade. Por outro lado, realiza a função do Estado no que concerne o oferecimento da educação como serviço público, interceptando os recursos destinados ao que é de direito do povo, delineando a configuração da empresa-social (Olmedo, 2013), em que

> ...fazendo o bem enquanto dando-se bem. Enquanto ligados à melhoria das condições de vida das pessoas e comunidades mais pobres, os novos filantropos não renunciam o gerar lucros para si mesmos - filantro-capitalismo
>
> [...] doações são concebidas como investimentos, incentivando a criação e promoção de empreendimentos com fins lucrativos bem informados direcionados para resolver os problemas sociais. (p. 486)

Considerar a implementação da política de educação integral no Brasil com a ampliação da jornada escolar, tendo como medida indutora o Programa Mais Educação

significa refletir sobre o fato de que as instituições da sociedade civil organizada – não somente aquelas acompanhadas durante a pesquisa - podem promover uma negociação política identificada como filantro-legislação (OLMEDO, 2013), garantindo sua atuação através de embasamento jurídico.

É fundamental que o acesso e a permanência à educação – considerando-a enquanto direito da população como um todo – deve ocorrer de modo qualitativo e pleno, abarcando a formação integral do indivíduo enquanto sujeito, cidadão de direitos e deveres, que não está restrito apenas ao papel de estudante. Contudo, é essencial refletir sobre os atores que promovem esse ideal e qual seus interesses na disseminação desse discurso, utilizando-se do direito à educação como negócio rentável sem que boa parte de nós perceba o quanto esses grupos empresarias lucram inserindo-se na política pública de educação, além de provocarem o desmonte dos serviços públicos. A educação permanece enquanto projeto político em disputa. Para quem?

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACAHADO, Cristiane. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.413-436, abr/jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

ASSIS, Ana Eliza Spaolonzi Queiroz. Quando a LDB não fala em Educação Integral. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Org.). **Educação Integral:** Concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 1. p. 15-32.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____.(2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista,** [s.l.], n. 45, p.91-110, set. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602012000300007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>. Acesso em: 04 de maio 2017.

LEITE, Sandra Fernandes; GUERREIRO, Janaina Aparecida. O conceito de Educação Integral, educação em tempo integral: Desafios para o Plano Nacional de Educação. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Org.). **Educação Integral:** Concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: Crv, 2016. Cap. 5. p. 103-120.

MIZRUCHI, Mark S. Análise de redes sociais: avanços recentes e controvérsias atuais. **Revista de Administração de Empresas,** [s.l.], v. 46, n. 3, p.72-86, set. 2006. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75902006000300013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v46n3/v46n3a13.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017.

OLMEDO, A. Heterarquias e "governança filantrópica" global na Inglaterra: Implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Educação e Políticas em Debate,** Uberlândia, v. 2, n. 2, p.470-498, jul - dez. 2013.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. CONSTRUINDO UMA TIPOLOGIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL. **Roteiro,** [s.l.], v. 41, n. 3, p.563-586, 4 out. 2016. Universidade do Oeste de Santa Catarina. http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i3.10601. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/10601/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de et al. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** [s.l.], v. 47, n. 164, p.540-561, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/198053143903. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00540.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2017.

1.9 - Olhares sob a Educação em Tempo Integral na Região Sul do Brasil

Danilo Simoni (i) [47]
Mônica Maria Baruffi (ii) [48]

(i) (ii) Furb

Resumo

Este trabalho tem por objetivo identificar a caminhada realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná-PR. Buscando identificar os avanços pedagógicos junto às atividades complementares e a preparação dos profissionais da educação junto a Educação em Tempo Integral. Os dados selecionados remontam de 2007 a 2016, apresentando a Trajetória da Educação Integral no Brasil - projeto este idealizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE) em parceria com o Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação (EDUCOGITANS) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Palavras Chave: Educação; Paraná; Integral;

1. Introdução

O trabalho apresenta como objetivo reconhecer a caminhada realizada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná junto a Educação Integral, a qual possui uma forte presença neste estado da Região Sul do Brasil.

Foi dado ênfase a este estudo através do Projeto Trajetória da Educação Integral no Brasil - projeto este idealizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE) em parceria com o Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação (EDUCOGITANS) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Os dados aqui apresentados foramgarimpados nas mídias eletrônicas, através dos sitesda Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, com seus boletins anuais, site transparência e do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 2007 a 2016.

Busca-se também construir gráficos a partir dos dados coletados para melhor compreender os números e os avanços conquistados neste programa.

[47]Mestrando em Educação - FURB
[48]Mestre em Educação – FURB

Cabe ressaltar que os dados aqui contidos foram delineados a partir das seguintes caracterizações: ano de criação do tempo integral, parcerias com empresas, ONGs e outras, aforma de ingresso da direção, a jornada de trabalho docente e dos especialistas, caracterização da política educacional adotada, programas e ações.

Frente a estas caracterizações realizou-seo mapeamento dos dados coletados no Estado do Paraná entre os meses de junho a novembro de 2017, no qual buscou-se informações coma Secretaria Estadual de Educação através das mídias eletrônicas, conseguindo assim dados oficiais. Logo, conseguiu-se realizar uma reflexão perantea caminhadarealizada pela implantação da Educação Integral no Estado do Paraná entre 2007 a 2016.

2. Educação Integral

A Educação Integral no Brasil está inserida em documentos oficiais como a Constituição Federal, em seus artigos 205 e 206, como também no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Outros documentos que acompanham esta Educação Integral são os Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação -Decreto n. 6.094/2007, Programa Mais Educação – Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/04/2007; Decreto 7.083/2007, a garantia de ampliação de jornada escolar e formação integral.

Estes documentos apresentam a educação integral com o objetivo de elevá-la a uma educação transformadora. Observa-se que em muitos estados e municípios de nosso país, está sendovista a educação integral como uma forma de melhorar o índice educacional. Mas para tanto é necessário tempo e estudo que auxilie no desenvolvimento destesprogramas na qual as políticas educacionais estejam pautadas em objetivos coerentes, emestratégias adequadas, em aperfeiçoamento pedagógico e não obstanteo fator financeiro que possa abarcara estrutura física e pedagógica destes programas.

Frente a isso, busca-se no estado do Paraná, a caminhada da Educação em Tempo Integral. Segundo Alves &Rado (2013, pág. 329):

> Manter os alunos mais tempo na escola tem sido uma das características defendida pelos atuais governantes como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; ampliação do tempo como

> adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e Plano de Governo do atual Governador Carlos Alberto Richa (2010-2014).

Neste estado a Educação em Tempo Integral teve seu início de organização no ano de 2009, mais especificamente no Colégio Estadual Manoel Ribas, localizado na Vila Torre no município de Curitiba.

Conforme o site http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9282_6963.pdf. Acessado em 09/10/2017:

> A iniciativa partiu de uma medida apresentada pelo Ministério Público do Paraná. Nesse momento, a decisão por manter as crianças e adolescentes em tempo integral foi tomada devido à situação de vulnerabilidade social da comunidade e do entorno onde a unidade escolar se localiza.

Cabe ressaltar que diante da vulnerabilidadesocial da comunidade e do entorno da escola, ocorreu à necessidade de integrar, de buscar maiores possiblidades desalvaguardar a vida das crianças em trabalhos na qual a escola seja um meio de transpor as dificuldades encontradas nesta comunidade.

Quanto a isso, busca-se em Miranda e Santos (2012, p. 1077) apud Cavaliere (2007, p. 1028):

> Em análise das propostas de implantação de tempo integral nas escolas das redes públicas brasileiras, Cavaliere (2007) identifica quatro concepções que podem aparecer de modo distinto ou combinado nas referidas propostas. A primeira é a "visão de cunho assistencialista", em que a escola integral é vista como "[...] uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos" (CAVALIERE, 2007, p. 1028). A segunda é a "visão autoritária", em que a escola de tempo integral é uma instituição de retenção das crianças para prevenção ao crime. A terceira é a "concepção democrática", na qual a escola assume um papel emancipatório. E a última, a visão "multissetorial", em que a educação em tempo integral pode e deve se fazer também fora da escola.

Com o acima citado, observa-se que Cavaliere, nos remete a reflexão frente à implantação desta Educação Integral, quais seus objetivos, suas estratégias e sua real

preocupação com o alunado. Isso não significa o abandono dos programas, mas sim nos levar adeterminar quais as reais intençõesdesta política educacional.

Frente a isso, no estado do Paraná, já em abril do ano de 2010, através da Resolução nº 832/2010 – GS/SEED, foi normatizado os procedimentos para a criação de "Escolas de Tempo Integral". Pois segundo o site http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9282_6963.pdf. Acessado em: 09/10/2017 " Essa legislação, apesar de ser publicada no mês abril, foi aplicada a partir do início do ano letivo de 2010. "

Já em 2012, através da Instrução nº 022/2012, é dado início de oferta da Educação Integral, em turno único, na Educação Básica do Estado do Paraná.

No que diz respeito ao número de escolas que aderirama esta Educação em Tempo Integral – Turno Único ficou assim apresentado: 2011: 37 escolas; 2012: 43 escolas; 2013:68 escolas. Estes dados foram colhidos em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed3.pdf. Acessado em: 09/10/2017

No ano de 2017 ocorreu o envolvimento do Ensino Médio a esta educação em Tempo Integral, através da Instrução n° 007/2017 – SUED/SEED revogou-se a Instrução 002/2012, apresentando em 2017 o número de 63 escolas que oferecemesta modalidade. As informações acima apresentadas estão disponibilizadas em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6871. Acessado em: 09/10/2017.

Para que este programapossa ser desenvolvido observa-se a necessidade deparcerias, as quais são de elevada importância, e no estado do Paranáfoi buscado a parceria com o SEBRAE.

No que tange a estrutura pedagógica e administrativa das escolas já no ano de 2011, através da Resolução 4122 – 19 de setembro de 2011, a forma de ingresso a Direção das escolasé realizada através de eleição. Isso foi publicado no Diário Oficial nº. 8553 de 21 de setembro de 2011 Regulamentando o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=68686&indice. Acessado em: 09/10/2017).

Com relação à jornada de trabalho dos docentes e dos especialistas, no estado do Paranáobedecerá aos critérios estabelecidos através da Resolução nº 113/2017 – GS/SEED, em seu art. 9º, pela Lei Complementar nº 155, de 08/05/2013, sendo que para a distribuição das aulas ficou assim estruturada:

> [...] detentores de cargos de 20 (vinte) horas semanais, serão atribuídas 15 (quinze) aulas e 05 (cinco) horas-atividade, e aos que detêm cargos de 40 (quarenta) horas semanais, serão atribuídas 30 (trinta) aulas e 10 (dez) horas-atividade. E, assim, proporcionalmente às demais cargas-horárias. (Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf. Acessado em: 09/10/2017)

A Escola Estadual Manoel Ribas, em Curitiba, segundo Alves &Rado (2013, pág. 337) é um exemplo que a Educação em Tempo Integral Funciona:

> Passado dois anos da implementação da educação em tempo integral no Colégio Estadual Manoel Ribas os resultados têm se mostrado positivos, mesmo entendendo que a compreensão dessa política de ampliação de jornada para a rede pública carece de um olhar mais acurado do poder público, no que diz respeito à infraestrutura, recursos financeiros, formação de professores, pois, muito do que tem sido feito é resultado do esforço da própria comunidade escolar. Entretanto, não podemos negar que houve um avanço considerável no IDEB, a taxa de abandono diminui de 11,73% no ano de 2008 para 4,45% no ano de 2011. Ao mesmo tempo os dados indicam que a taxa de aprovação subiu de 63,68% em 2008 para 75,30% em 2011.

Não distante, e atreladoà carga horária dos profissionais da educação do estado do Paraná,vê-se queexiste uma preocupação relativa à política educacional adotada neste estado, o qual está assim apresentadaatravés de sua Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais, vinculada a Superintendência da Educação, assegura a integração das ações dos Departamentos, Coordenações e demais segmentos de atuação da Secretaria de Estado da Educação no que se refere à Formação Continuada para os Profissionais da Educação e as Diretrizes de Uso de Tecnologias na Educação.

Com isso elencam-se algumas atividades correlatas a serem destacadas, as quais estão disponíveis em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=42. Acessado em: 09/10/2017:

- a coordenação das ações inerentes ao Programa de Formação Continuada da área pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, incluindo neste, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual;
- a coordenação da articulação com as Instituições de Ensino Superior, relacionada a: formação inicial e continuada de professores, bem como segunda licenciatura; ao movimento de constituição da escola como espaço de ensino, aprendizagem, pesquisa e formação;
- a gestão de ações voltadas à formação dos profissionais da educação na modalidade a distância e presencial;
- a gestão da implantação de educação a distância, bem como a coordenação de programas e projetos para a formação dos profissionais da educação para o uso de tecnologias na modalidade a distância e presencial;
- a gestão de ações voltadas à inclusão de tecnologia na prática pedagógica, de forma integrada com os demais Departamentos e Coordenações da SEED;
- a pesquisa, a análise, a verificação da viabilidade, a coordenação do desenvolvimento e da implantação de tecnologias digitais de comunicação e informação destinadas à prática pedagógica e/ou projetos de tecnologia educacional nas escolas estaduais de educação básica;
- a disponibilização e produção de conteúdos pedagógico-curriculares para professores, alunos, gestores e comunidade, por meio de mídia web, impressa e audiovisual;
- a gestão do Portal Dia a Dia Educação, com o objetivo de: pesquisar e selecionar materiais/objetos na web, adequando e disponibilizando-os; apresentar indicações de uso pedagógico nos recursos publicados; e prestar serviço à comunidade, divulgando informações de seu interesse;
- Compartilhamento de conteúdos educacionais, pelo Portal Dia a Dia Educação, valorizando os saberes escolares.

Com estas atividades, observa-se quea estruturana qual o estado do Paraná busca com a Educação Integral está em uma caminhada, a qual vê-se aberta a busca de melhores condições a sua clientela educacional – tanto educandos como corpo docente – sendo necessária uma busca constante de análise e de abertura e valorização da educação.

Conforme quadro abaixopode-se realizar uma leituradas caracterizações pontuadas nesta pesquisa:

2.1 Quadro 1 – A Educação Integral Do Estado Do Paraná.

Estado	Ano de criação Tempo Integral	Parceria de Empresas	Forma de Ingresso: Direção.	Jornada de trabalho dos docentes e Especialistas
Paraná	2008	Sebrae	Eleições	Docentes: 20h. 40h. Especialistas: nada consta

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

2.2 Quadro 2– Programas e Ações Voltadas a Escola de Tempo Integral no Estado do Paraná

Programas e Ações do Estado do Paraná - Política Educacional	1) A coordenação das ações inerentes ao Programa de Formação Continuada da área pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, incluindo neste, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual; 2) A coordenação da articulação com as Instituições de Ensino Superior, relacionada a: formação inicial e continuada de professores, bem como segunda licenciatura; ao movimento de constituição da escola como espaço de ensino, aprendizagem, pesquisa e formação; 3) A gestão de ações voltadas à formação dos profissionais da educação na modalidade a distância e presencial; 4) A gestão da implantação de educação a distância, bem como a coordenação de programas e projetos para a formação dos profissionais da educação para o uso de tecnologias na modalidade a distância e presencial; 5) A gestão de ações voltadas à inclusão de tecnologia na prática pedagógica, de forma integrada com os demais Departamentos e Coordenações da SEED; 6) A pesquisa, a análise, a verificação da viabilidade, a coordenação do desenvolvimento e da implantação de tecnologias digitais de comunicação e informação destinadas à prática pedagógica e/ou projetos de tecnologia educacional nas escolas estaduais de educação básica; 7) A disponibilização e produção de conteúdos pedagógico-curriculares para professores, alunos, gestores e comunidade, por meio de mídia web, impressa e audiovisual; 8) A gestão do Portal Dia a Dia Educação, com o objetivo de: pesquisar e selecionar materiais/objetos na web, adequando e disponibilizando-os; apresentar indicações de uso pedagógico nos recursos publicados; e prestar serviço à comunidade, divulgando informações de seu interesse; compartilhamento de conteúdos educacionais.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Segundo Alves &Rado (2013, pág. 338) é importante que a Educação em Tempo Integral, após ter transcorrido sua implementação na escola, passe agora a serem vistas como:

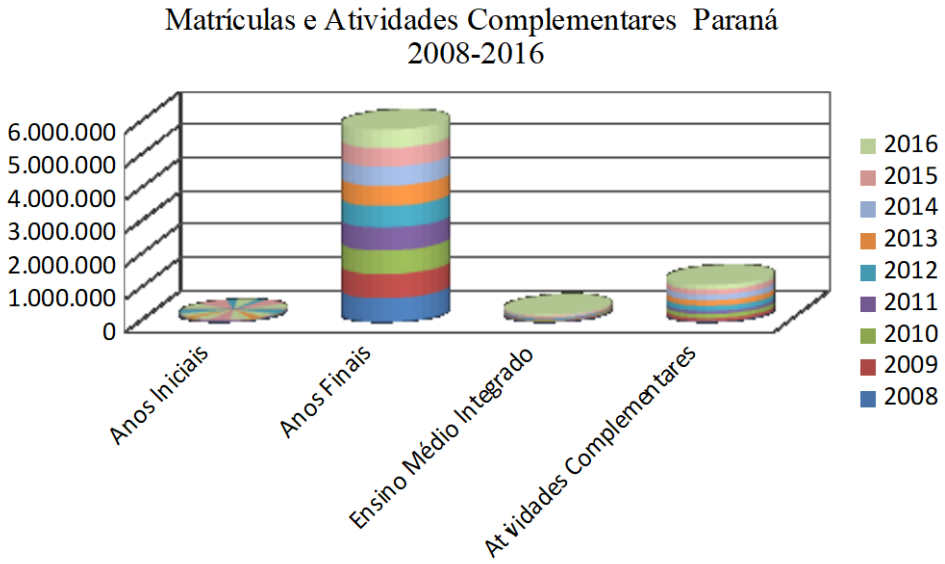
> "um caminho para garantir uma educação pública de qualidade, neste sentido, a perspectiva do currículo dessa escola requer considerar não uma relação de conteúdos a serem cumpridos em um determinado período de tempo, mas uma concepção de conhecimentos e de formação humana que garanta o acesso e a permanência dos estudantes na escola com qualidade sociocultural. Portanto, a implementação dessas escolas requer uma nova visão de escola e de seu papel social indicando assim, a necessidade de compreender as novas formas de organização do currículo, do tempo, do espaço educativo e as perspectivas dos alunos, professores e gestores".

Apenas assim a Escola com Educação em Tempo Integral passará a exercer sua verdadeira funcionalidade com eficiência perante a sociedade.

3. Atividades Complementares No Paraná

Os dados referentes ao Estado do Paraná foram coletados a partir de informações existentes no site da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais, através da Série Histórica das Matrículas da Educação Básica sendo um recorte de 2008 a 2016, com a Matrícula da Educação Básica (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio – Integrado e as Atividades Complementares da Rede Estadual.

Gráfico 1: Matrículas e Atividades Complementares Paraná 2008-2016



Fonte: Seed/ Sude/ Diplan – Coordenação de Informações Educacionais.

Referente ao gráfico acima, observa-se que de 2008 até 2017 ocorreu uma elevação nas matrículas junto às atividades complementares, efetivando-se a ideia de que a promoção da melhoria da qualidade do ensino em tempo integral está acarretando pontos positivos para a população discente das escolas do estado do Paraná.

Observa-se também que o objetivo principal da Secretaria de Educação do Paranáé a manutenção dos educandos no espaço escolar está sendo positiva e colhendo frutos destas atividades complementares, pois as Atividades Complementares Curriculares do estado do Paraná, segundo EDUCAÇÃO (2017), têm como objetivo:

> 1)Promover a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas em contra turno, na escola ou no território em que ela está situada, a fim de atender às necessidades socioeducacionais dos alunos;
> 2)Ofertar atividades complementares ao currículo escolar vinculadas ao Projeto Político Pedagógico da Escola, respondendo às demandas educacionais e aos anseios da comunidade;
> 3)Possibilitar maior integração entre alunos, escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Às áreas de conhecimentos articuladas como componentes curriculares da Educação Integral são: Línguas Estrangeiras e Indígenas; Leitura e Produção de Texto; Futebol; Voleibol; Basquetebol; Handebol; Natação; Matemática; Brincadeiras, Jogos não Estruturados, Recreação/Lazer; Danças; Letramento e Alfabetização; Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual;Banda Fanfarra, Percussão; Leitura e Teatro; Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho Gráfico, Mosaico;Horta Escolar e/ou Comunitária; Canto, Coral; Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos; Categorias de Esportes: Ginástica Olímpica, Localizada, Aeróbica e Rítmica, Tênis de Mesa; Educação Econômica; Informática e Tecnologia da Informação; Promoções da Saúde; Meio Ambiente; Direitos Humanos; Iniciação Científica; Mercado de Trabalho;

Percebe-se ainda a ampliação da oferta de atividades pedagógicas por meio do aumento da jornada acadêmica. Além de poder reforçar as disciplinas básicas com maiores dificuldades, os jovens têm oportunidade de aprender novos assuntos e inter-relacioná-los através da interdisciplinaridade. Com isso, um assunto pode fazer mais sentido do que se fosse tratado isoladamente, despertando maior interesse por parte dos discentes em querer aprender cada dia mais.

Vale salientar que as atividades complementares do Estado do Paraná transformam a vida de muitos estudantes retirando-os das ruas e dando-lhes a

oportunidade de estudarem assuntos além das disciplinas curriculares obrigatórias. Isto, na vida dos alunos é de suma importância para tirar-lhes das ruas e mostrar-lhes um caminho novo que pode ser seguido.

Ao participarem das aulas complementares que muitas vezes é de acordo com o interesse dos alunos, eles percebem que podem seguir tal atividade como profissão e leva-las para sua vida definitivamente. Ocorreram muitos casos em que vários estudantes foram retirados das ruas e transformaram sua atividade complementar preferida em seu cotidiano como profissão. Um exemplo disso é o aluno que praticava teatro na atividade complementar, posteriormente cursas a graduação de teatro e ser artista, ou ainda, o estudante que fazia aulas de informática conhecer a programação e posteriormente ser programador com o curso de sistemas de informação.

Para outros, as atividades complementares oferecem-lhes a oportunidade de reforço da disciplina que tem maior dificuldade, como por exemplo a matemática ou a língua portuguesa, melhorando assim o seu desempenho acadêmico.

Também oportuniza aos professores mais tempo para lecionar suas disciplinas aos estudantes de mesma turma no contra turno. Isto ocorre com o Projeto Mais Educação.

Segundo Censo Escolar 2013, pág. 03, disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/orientacao032013seedsudediplan.pdf. Acessado em: 20/12/2017todos os projetos abaixo existentes nas escolas sãoregistrados e integrados às Atividades de Complementação Curricular no contra turno:

- Mais Educação (Rede Estadual e Rede Municipal);
- Programa Atividade Complementar em Contra turno (Rede Municipal e Privada);
- Atividades Complementares Permanentes (Rede Estadual);
- Programa Ensino Médio Inovador (Rede Estadual);
- Programa Atividades Complementares Periódicas (Rede Estadual);
- Aula Especializada de Treinamento Esportivo (Rede estadual);
- Programa Precuni(Rede Estadual);
- PETI – (Rede Municipal);

Segundo Censo Escolar 2013, pág. 03, disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/orientacao032013seedsude

diplan.pdf. Acessado em: 20/12/2017, as regras para a matrícula na educação em tempo integral são:

> - Registro de apenas os alunos “efetivamente frequentando” na data de referência do Censo Escolar;
> - A matrícula da Atividade de AMPLIAÇÃO DE JORNADA deverá ser preferencialmente na mesma escola da matricula do Regular DE ACORDO COM O PROGRAMA;
> - No caso de “transferência” de escola, o aluno não poderá permanecer matriculado apenas na Atividade de Complementação Curricular;
> - As atividades do Núcleo de APOIO À APRENDIZAGEM (Celem e Sala de Recursos Multifuncionais-AEE) serão registradas nos códigos de curso já definidos, e as informações serão importadas para o Sistema Educacenso/MEC de acordo com os critérios específicos do Censo Escolar, tanto da Educação Especial, quanto das Atividades de Complementação Curricular.
> - Os projetos de integração (comunidade-escola) também deverão ser informados, mas serão registrados apenas os alunos que frequentam na mesma escola o ensino regular.
> - Não é permitido ofertar atividade em horário diferente ao autorizado no SAE e asescolas utilizarão os códigos de curso, de acordo com sua autorização.

4. Considerações Finais

Junto a esta pesquisa inicial, observa-se que o Estado do Paraná possui como objetivo maior a preocupação com seus educandos e a busca pelo aperfeiçoamento de seus profissionais. Observa-seque a cada ano, as atividades complementares são inclusas no projeto etem-se um olhar mais apurado pelos interesses da coletividade.

Pode-se assimconcluir que o Estado do Paraná está progredindo na Educação em Tempo Integral, oportunizando novas vagas para mais jovens a cada dia. São diversas as que condizem com sua realidade, vocação e interesse pessoal.

Evoluir é fazer diferente, progredir a cada dia e vencer obstáculos. A educação Paranaense tem feito isso em seu cotidiano, tirando jovens das ruas e dando-lhe oportunidade de aprender novos conteúdos além das disciplinas obrigatórias. Basta olhar para as atividades complementares desenvolvidas nas escolas de todo o estado.

Estas atividades oportunizam aos estudantes, além da complementação pedagógica, um aprendizado novo e significativo para seu cotidiano, e, que, muitas vezes, acaba transformando-se na futuraprofissão do estudante. Um exemplo disso é o aluno que passa o contra turno praticando esportes como futebol e/ou voleibol querer ser professor de educação física, por exemplo.

Referências

ALVES, Wilson João Marcionilio; RADO, Sonia Cristina. **Trajetória da Educação Em Tempo Integral no Paraná:** A experiência do Colégio Estadual Manoel Ribas. 2013. 12f. Trabalho Acadêmico (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba,2013.

Caracterização de Políticas Educacionais. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=42. Acessado em: 09/10/2017.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educação & Sociedade,* Campinas, SP, v. 28, n.100, especial, p.1015-1035, out. 2007.

Censo Escolar 2013. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/orientacao032013seedsudediplan.pdf. Acessado em: 20/12/2017.

Direção: forma de Ingresso. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=68686&indice=1&totalRegistros=1 Acessado em: 09/10/2017

Educação em Tempo Integral – Paraná. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9282_6963.pdf. Acessado em: 09/10/2017

InstruçãoNº 022/2012 Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed3.pdf Acessado em: 09/10/2017.

Instrução Nº 007/2017 – SUED/SEED, revogou-se a Instrução 002/2012 Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6871. Acessado em: 09/10/2017.

Integral: a que se destina a ampliação do tempoescolar? Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, set. /dez. 2012Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acessado em 26/11/2017

Jornada de Trabalho. Resoluçãon.º 113/2017 – GS/SEED. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf. Acessado em: 09/10/2017

1.10 - A Escola de Tempo Integral e a História do Programa Mais Educação no Estado de São Paulo

Caroline Maria Florido [i]

[i] FE/UNICAMP

Resumo

Este texto é uma síntese da discussão da pesquisa de doutorado que tem como objetivo principal estudar a história do Programa Mais Educação e sua relação com as propostas de escola de tempo integral vigentes no Estado de São Paulo, entre 2006 e 2016, tendo como categoria principal o estudo do tempo escolar, em sua relação com a sociedade atual. O Programa Mais Educação será o objeto da análise da relação histórica entre a escola de tempo integral no Estado de São Paulo e as novas demandas formativas exigidas pelo mercado de trabalho em transformação no capitalismo brasileiro, articulado com a política econômica global. Sabe-se que o Programa Mais Educação teve êxito em seu objetivo de induzir a expansão da escola de tempo integral em todo o Brasil e em fomentar a realização dos projetos existentes no Estado de São Paulo. A esta pesquisa interessa a especificidade do programa no Estado de São Paulo por sua referência histórica na produção de políticas educacionais para a escola de tempo integral e na tradição da realização de parcerias público-privadas. Diante das experiências paulistas e da execução do Programa Mais Educação esse estudo questiona se a escola de tempo integral pode equivaler-se à uma educação integral. A partir da história do programa e sua relação como os Comitês Territoriais de Educação Integral, pretende-se investigar o significado econômico, social e cultural do tempo escolar para a formação das gerações futuras e entender como a escola de tempo integral contribui para a dinâmica do capital, com a produção e reprodução da força de trabalho, sob constante aumento de exigências de produtividade, competitividade e eficiência, características do setor privado e empresarial.

Palavras chave: escola de tempo integral; Programa Mais Educação; São Paulo

A educação integral é um fenômeno da modernidade, uma questão que perpassa a discussão sobre a escola capitalista e sua contestação, durante todo século XX. No Brasil, desde os anos 1920 e 1930, grupos integralistas, liberais, anarquistas e socialistas propuseram diferentes projetos de educação integral de acordo com suas diferentes perspectivas societárias. Essas experiências foram relatadas por vários historiadores e somaram-se às experiências institucionalizadas na história da escola de tempo integral. Como política pública, destacam-se projetos como os da Escola Parque, idealizada por Anísio Teixeira na Bahia e em Brasília, durante os anos 1960, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro e Leonel Brisola, no Rio de Janeiro e o

Programa de Formação Integral da Criança no Estado de São Paulo, os dois durante os anos 1980 e os Centros de Educacionais Unificados (CEUs), da prefeitura de São Paulo, já nos anos 2000. (PARO ET AL. 1988; COELHO & CAVALIERE (org), 2002; MEC, TEXTO REFERÊNCIA PARA O DEBATE, 2009)

A pauta da educação integral, escola integral ou escola de tempo integral não foi apenas colocada em vários momentos da história da educação brasileira, seja por trabalhadores, empresários ou gestores públicos, mas atualmente tornou-se uma modalidade importante dentro da educação básica em diversos países sendo associada à melhora da qualidade do aprendizado e das condições sociais e culturais das crianças, adolescentes e jovens. Percebe-se pelas referências bibliográficas que o aumento da permanência na escola se generalizou pelo mundo inicialmente nos países ricos, a partir dos anos 1990 e foi colocada como meta para os países pobres a partir dos anos 2000. A base Eurydice, assim como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES trazem pesquisas que demonstram como cresceu o fomento de programas e políticas, gerais ou focais, de aumento do tempo de escolarização, tanto em horas diárias, como anuais. E os principais argumentos para a implantação dessas políticas são de âmbito psicopedagógico: a ampliação da jornada escolar proporcionaria melhores condições de aprendizado, principalmente para os estudantes com atrasos ou dificuldades de aprendizagem, assim como proporcionariam oportunidades dos estudantes de acesso a outros conteúdos, não só os exigidos no âmbito da instrução. (EURYDICE, Recommended Annual Instruction Time-In Full Time Compulsory Education In Europe – 2016/2017)

As políticas de extensão da jornada escolar foram também fomentadas por organismos multilaterais, que desde o período pós II Guerra Mundial passaram a intervir nas políticas sociais dos países periféricos, não apenas financiando, mas estabelecendo normas, valores e diretrizes para que os governos seguissem. A UNESCO e a UNICEF, difundindo a ideia da educação como promotora de "equidade" e do desenvolvimento cultural, social e econômico, uniram-se a órgãos financeiros, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e passaram a traçar planos, a financiar programas de avaliações e a estabelecerem metas para os países latino americanos, africanos e asiáticos, com um discurso de combate ao analfabetismo, à pobreza e a desigualdade de acesso a direitos sociais. Em 1990, esses organismos realizaram a primeira Conferência Mundial Educação

para Todos, em Jomtien, na Tailândia e a segunda, em 2000, em Dakar, selando um acordo internacional entre esses órgãos para controlar a realização dessas metas nos países pobres em planos decenais. (TOMMASI et al, 1995; UNESCO, 2009; FÉLIX, 2012)

O Brasil, assim como outros países asiáticos, africanos e latino-americanos seguiram essas diretrizes e passaram a regular e promover reformas profundas na educação básica a partir dos anos 1990. Com a chegada dos anos 2000, as políticas de extensão da jornada escolar se diversificaram e estados e municípios, junto ao governo federal, submeteram-se às políticas de avaliações e financiamentos dessas instituições, adotando programas focais para cada nível educacional. (XIMENES, 2014) A escola de tempo integral, chegou inicialmente por propostas municipais de menor alcance e essas experiências se disseminaram como demanda das famílias trabalhadoras, que queriam melhores condições de aprendizagem para seus filhos, tirá-los da rua e protegê-los da violência e do trabalho e exploração infanto-juvenil, assim como "liberar" as mulheres para o trabalho, enquanto seus filhos estariam resguardados institucionalmente. As propostas de atividades em "contraturno", oferecidas por instituições confessionais e organizações não governamentais (ONGs) durante os anos 1990, dentro da perspectiva da educação não formal, tornaram-se referência para a ampliação da jornada escolar e a diversificação do currículo para crianças, adolescentes e jovens das periferias. (CAVALIERE, 2007; SPÓSITO, 2008)

Durante os primeiros anos do século XXI, as disputas político-institucionais se acirraram e vários fóruns de discussão sobre a qualidade na educação surgiram no país. Após debates e conferências, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor entre 2001 e 2011.[49] Dentro do PNE foram estabelecidas metas para a melhora e expansão da educação básica brasileira, incluindo a oferta de educação integral: com base no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituiu-se a meta 18, a qual previa a adoção progressiva da escola de tempo integral para as crianças de zero a seis anos. (PARO, 1988; MAURICIO, 2009)

A partir de 2007, com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Compromisso Todos Pela Educação[50], garantiram-se medidas de avaliação e

[49] *A Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001* aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. O segundo Plano Nacional de Educação foi aprovado pela lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014.

[50] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.6094, 24 de abril de 2007) compõem um corpo legal e orientador das políticas educacionais que seriam implantadas para fazer com que o Brasil pudesse atingir até 2022 níveis de qualidade da

controle da adequação e cumprimento das metas estabelecidas no plano reforçando-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como indicador de qualidade e desempenho da aprendizagem o Índice de Educação Básica (IDEB). Este índice, desde os anos 1990, indica o nível de aprendizagem e classifica as escolas brasileiras pelo desempenho das crianças, jovens e adolescentes na Prova Brasil e com o Educacenso tornando-se uma das referências de diagnósticos de qualidade da educação pública brasileira. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007, INEP, 2017; MOREIRA, 2013)

Neste mesmo ano, em 2007, o governo federal criou o Programa Mais Educação, (portaria interministerial n.17, de 24 de abril de 2007), no qual se previa a implantação do aumento da jornada escolar na educação básica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental no país todo, previa a permanência das crianças, jovens e adolescentes por no mínimo 7 horas diárias, 35 horas semanais. A partir dessa portaria, várias outras medidas legais e políticas foram tomadas para que o artigo 34 da LDB e a meta 18 do PNE fossem cumpridas e se ampliasse o tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens nas escolas, não apenas na educação infantil. Essas medidas tinham como objetivo que a educação brasileira desse um "salto qualitativo" e seguiam, por sua vez, não apenas as orientações dos organismos multilaterais, mas também de grupos, organizações e entidades brasileiras, representantes dos interesses tanto dos trabalhadores como de empresários e políticos. (SILVA & SILVA, 2013) Entidades, por exemplo, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a Fundação Itaú Social constituíram-se como órgãos regulatórios acessórios aos governos para a implantação de programas de escolas de tempo integral no país todo e passaram a dar formações, organizar materiais e relatórios e sistematizar experiências "modelo" para nortear as políticas de educação integral. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL & CENPEC, TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011)

Do ponto de vista financeiro, houve uma mudança significativa na criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2006 e regulamentado em 2007), substituindo o FUNDEF (ARELARO & GIL, 2006) no qual se previu uma parcela maior de recursos para fomentar a educação básica e a escola de tempo integral, assim como um

educação básica compatíveis com os parâmetros dos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007)

novo aporte orçamentário para a formação de profissionais da educação básica.[51] No entanto, o financiamento público da educação de tempo integral parece ser o maior impedimento da execução e expansão da política, sendo sugerida a parceria com instituições e empresas privadas na maioria dos documentos de orientação. (TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011)

A política de educação em tempo integral dos anos 2000 previa, com a ampliação da jornada escolar, a indução da melhora dos índices de rendimento escolar, com o aumento da interlocução entre políticas de assistência, cultura e educação e a ampliação das parcerias público-privada. (SANTOS, 2009) Assim como o Programa Mais Educação foi criado dentro de um contexto onde se buscava impulsionar as políticas públicas para a educação básica, seguindo as orientações de organismos multilaterais e as diretrizes do governo em curso, ele também fazia parte de um arcabouço de medidas que buscava articular os interesses dos grupos de empresários e políticos com as necessidades da classe trabalhadora, dentro da lógica mercantil para a educação: aumentar os índices de escolarização, promover uma melhoria na educação e qualificação dos trabalhadores para colocar o país em condições competitivas no capitalismo global. Nesse sentido, o aumento do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens prometia a criação de novas condições de formação intelectual e profissional, assim como a equalização de problemas sociais advindos da desigualdade na qualificação dos trabalhadores. (FÉLIX, 2012; SANTOS, 2009)

Com a portaria n.17/2007 se estabeleceu a criação do Fórum de Educação Integral, que sob a coordenação da professora Jaqueline Moll e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), organizou por dois anos um grupo de trabalho, promoveu debates e produziu três documentos para colocar a política de educação de tempo integral na ordem do dia. Em 2009 três documentos oficiais foram publicados com a finalidade de estabelecer a concepção e função do *Programa Mais Educação: o Caderno de Gestão Intersetorial no Território*, o *Texto Referência para o Debate Nacional* e o *Caderno Rede de Saberes*. Outro documento disponível na página do MEC e da UNICEF como referência histórica para a construção do Programa Mais

[51] A lei 11.464, de 20 de junho de 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB estabelece que "a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado"

Educação é o *Bairro Escola – Passo a Passo (2008)*, que trata do projeto comunitário promovido por uma ONG - Escola Aprendiz [52]em São Paulo, em Belo Horizonte (MG) e em Nova Iguaçu (RJ). Esses materiais retomam o histórico de propostas e experiências de educação de tempo integral, principalmente em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo e locais que se tornaram referência como política de escola de tempo integral a serem seguidas. (MEC,2009)

Em 16 de junho de 2009 foi criado pela lei 11.494, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), vinculado ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), compondo condições executivas para o Programa Mais Educação: uma base interativa com as escolas financiadas pelo Mais Educação e um suporte específico de alimentação para as escolas de tempo integral. Com uma base executiva própria, um corpo de leis que deram condições e assessoria técnica-pedagógica para sua implantação em muitas escolas, o Programa Mais Educação logo despontou. Criou-se também o PDDE interativo, onde as unidades executoras do programa aderiam e prestavam contas dos recursos liberados e onde se esclareciam dúvidas a respeito da gestão do programa.

A fim de consolidar o Programa Mais Educação como política indutora nacional, a presidenta Dilma Roussef (2010-2014) assinou o decreto n.7083, em 27 de janeiro de 2010, que oficializava o programa. Logo após foi publicado o documento *Programa Mais Educação - Passo a Passo (2011),* o primeiro manual operacional do programa, seguido anualmente de outros três, atualizados conforme as mudanças e reestruturações políticas nos anos posteriores. O decreto de 2010 reafirmava as finalidades expostas na portaria interministerial n.17 de 2007, de oferecimento de educação em tempo integral para crianças, adolescentes e jovens, "ampliando tempos e espaços sócio pedagógicos", contando com parcerias com instituições públicas e privadas para oferecer atividades de "reforço escolar" e "sócio educativas", além de "experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável". A lei afirma ainda os objetivos do Programa Mais Educação como definidor e integrador das políticas de educação de tempo integral no país e estabelece que deve ser priorizado o atendimento das escolas com baixo

[52] Material produzido pela ONG Associação Cidade Escola Aprendiz junto ao Ministério da Educação e a UNICEF, com apoio da Fundação D´Paschoal.

IDEB, em áreas de maior "vulnerabilidade social". (TEXTO PARA DEBATE NACIONAL, 2009)

Com a perspectiva de se atingir 50% das matrículas até 2024 pela indicação da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), o Programa Mais Educação parecia a promessa de ampliação efetiva da escola de tempo integral em todos os níveis educacionais. Mas com as mudanças no cenário político e econômico brasileiro, durante o ano de 2015, ocorreram cortes no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), houve um atraso no repasse da verba para as escolas em 2015 e disseminou-se a notícia [53]de que o governo federal estaria com dificuldades para manter o compromisso de gerir e expandir o alcance do Programa. Em 2016, o Programa Mais Educação foi extinto, após críticas sobre os dados avaliativos do programa serem imprecisos e a falta de orçamento para o Programa em 2016 pelo governo de Michel Temer[54], que assumiu a presidência do país após o impeachment de Dilma Roussef. O Programa foi substituído pelo Novo Mais Educação[55]

O Programa Mais Educação trazia em sua proposta uma ampliação significativa da escola de tempo integral, algo que em outros períodos históricos e em outras experiências do passado no Brasil não passaram de modelos implantados para um número reduzido da população. A escola de tempo integral era antes considerada uma educação cara, onerosa para o Estado e de difícil organização, fosse ela municipal ou estadual. Nos vários documentos que fomentam o aumento da jornada escolar, afirma-se que essa modalidade educacional só será possível através de pacto entre os níveis municipais, estaduais e federal. No entanto, após mais de oito anos de vigor do Programa Mais Educação, muitos estados e municípios brasileiros haviam aderido à proposta e criado programas com especificidades de acordo com as necessidades locais. De acordo com o relatório *Programa Mais Educação (PME): Impactos na Educação Integral e Integrada na Região Sudeste,* 86,9% dos municípios brasileiros implantaram o Programa em pelo menos uma escola até 2014. E na Região Sudeste, 78,4% dos municípios também tinham alguma

[53] Vide http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,dilma-atrasa-repasse-de-r-2-9-bilhoes-para-escolas-mec-promete-rever-programa,1781541
[54] Ver http://www.valor.com.br/brasil/4698919/programa-mais-educacao-criado-em-2008-perde-verba-e-deixa-de-existir#
[55] Portaria n. 1144, de 10 de outubro de 2016 institui o Programa Novo Mais Educação, tendo diretrizes diferentes do Programa Mais Educação e dando ênfase para o reforço escolar

escola com o PME. No período de 2008 a 2013[56], de acordo com o Relatório Educação Para Todos (2014), as adesões passaram de 1408 para 49.470 escolas no Brasil todo[57].

Temos por hipótese para a presente pesquisa, a partir das investigações e levantamentos bibliográficos iniciais de que os argumentos assistenciais e desenvolvimentistas contidos nos documentos e legislação pró aumento da jornada escolar, mais especificamente nos documentos ligados ao Programa Mais Educação, são apenas as justificativas formais para um significado econômico, político e social ligado às necessidades de adequar à formação às necessidades do trabalho, cada vez mais precarizado em contratos e condições, que conformam formas atuais de emprego. Nesse sentido, pode-se constatar em várias afirmativas daqueles que defendem a escola de tempo integral indícios desse fato. A primeira afirmativa que nos indica como pensar no significado social para o aumento da jornada escolar é o foco do Programa Mais Educação para as crianças, adolescentes e jovens de baixa renda. No próprio documento base afirma-se:

> Vale destacar que o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às "crianças das camadas sociais mais necessitadas", às "crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa". Nesse sentido, o Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social. Na verdade, tais expressões limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação é a de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (Art. 5o). (Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p.22)

Percebe-se com esse recorte que a educação de tempo integral proposta pelo Programa Mais Educação estava voltada para os filhos dos trabalhadores pobres, não podendo se universalizar através do direito, mas se ampliando conforme as adesões das prefeituras e estados, assim como por meio de parcerias com outras instituições e até mesmo empresas e órgãos privados. Em vários documentos expressa-se a preocupação com o controle do tempo das crianças e jovens pela ampliação da jornada escolar como

[56] Relatório Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada - Região Sudeste, 2015, disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca.
[57] Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015. Versão Preliminar. Junho de 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192

forma de garantir-lhes direitos mínimos, de orientá-los para a "cidadania" e para "identidade cultural", mas principalmente, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar. Tanto em sua orientação geral, quanto na sua implementação, a adesão de estados e municípios deve ter como objetivo a atender as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB, assim como outros índices que se propõe a regular a qualidade e o rendimento educacional estão pautados numa análise econômica da educação, que são compartilhadas como parâmetros no mundo todo e que levam em consideração os índices de escolarização e alfabetização como medidas de avaliação do desenvolvimento econômico e social dos países. Nesse sentido, uma lógica de valorização do aumento do número de horas na jornada escolar, como também o número de anos de escolarização imprime um movimento de investimento e realização de políticas públicas educacionais que possam melhorar esses aspectos nos países nos quais esses índices se mostram abaixo do esperado.

A questão do aumento do tempo escolar e seu uso foram amplamente demonstrados na literatura científica recente, principalmente para como argumento para a melhora do desempenho dos estudantes nos conhecimentos básicos de Português e Matemática, assim como na aquisição de aptidões e habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Mas seu significado social em relação a função da escola está para além da preocupação com o aprendizado dos conteúdos e habilidades previstos nos currículos. Proteger os direitos da infância, adolescência e juventude, assim como criar uma sociabilidade com segurança e saúde também são previsíveis nos documentos do Programa Mais Educação. (VASCONCELOS, 2012) O Programa, por exemplo, era visto como importante medida para combater o trabalho infantil no meio rural. (VALOR ECONÔMICO, 2016)

Em outro trecho dos documentos oficiais, desta vez do Manual Operacional, mostra como a preocupação como o uso do tempo escolar está voltado para criar um hábito social diferenciado, no qual o "processo de cidadania, de garantia de defesa dos direitos humanos e da segurança das crianças, adolescentes e jovens" se faz na extensão do ensino e da oferta de atividades em vários espaços e com a participação comunitária:

> A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma

> estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social. (Manual Operacional de Educação Integral, 2013, p. 5)

O Programa Mais Educação foi uma política indutora e tinha pressupostos bem definidos e uma orientação executiva que, em alguns momentos era contraditória quanto ao propósito de ampliação da jornada escolar e a garantia de melhoria da educação básica. Outra hipótese que se quer verificar com a pesquisa consiste na análise de diversos elementos que mostram, em sua proposta original, que ao invés de integrar o tempo de formação como enuncia, parece efetuar-se na prática como um programa que fragmenta ainda mais a formação escolar, propondo a inserção de conhecimentos diversos em formas de oficinas e atividades de acompanhamento pedagógico, num escopo amplo dentro dos chamados "macrocampos", cindidos dos conteúdos escolares, sem articulação com o projeto político pedagógico.

Além de fragmentar o tempo e o conhecimento, a "integralidade" era garantida pela concentração de funções e atividades com menos relação com a escolarização e mais com a assistência social e medidas protetivas, ligando a escola a execução de projetos socioculturais ou socioeducativos atrelados a ONGs, instituições privadas diversas e até mesmo, entidades religiosas. A ampliação do espaço escolar não ocorria de fato, pois mesmo que as atividades fossem executadas fora dos muros da escola, em alguma quadra ou salão paroquial, a centralidade e o controle do processo pedagógico e dos recursos eram feitos pela escola, o que, na maioria das vezes, promovia o processo inverso: o privado invadindo a escola e dominando seu ambiente e seu currículo, sua gestão e seu modo de operar, sem popularizar e publicizar o que a escola produz. Isso indica a conexão histórica que a escola de tempo integral dos anos 2000 tem com a educação não formal dos anos 1990, algo que este estudo pretende demonstrar na materialidade dos relatos das articulações das experiências paulistas.

Nesse sentido, o que Elias (1998) nos fala a respeito da função do controle do tempo ser parte importante do processo civilizador, percebe-se que a institucionalidade do aumento da jornada escolar tem uma função tanto objetiva quanto subjetiva na padronização social dos futuros trabalhadores, que precisarão saber o significado de

"perder tempo" ou dar um significado produtivo para seus períodos de ócio ou tempo livre. Com isso, tende-se a ver que ainda existe uma gama de perguntas a serem feitas e um campo vasto de pesquisa sobre o Programa Mais Educação e o que o aumento da jornada escolar pode proporcionar para os filhos dos trabalhadores, para além de ensiná-los a ser produtivos em maior tempo possível, seguindo as regras de civilidade, disciplina e flexibilidade que o capitalismo atualmente exige.

Diante do significado das mudanças promovidas pelo aumento da oferta de vagas em tempo integral para as escolas de ensino fundamental, indaga-se sobre como o Programa Mais Educação foi pensado, concebido e executado durante seus oito anos de existência e como se articulou com as experiências de educação integral em curso ou que surgiram durante sua vigência no Estado de São Paulo. Constatou-se, através do relatório Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada - Região Sudeste, que cerca de 53% das escolas no Estado de São Paulo já tinham experiências de escola de tempo integral implementadas antes do Programa se instalara e na versão nacional desse relatório, constata-se que a região sudeste tinha um percentual maior de experiências de políticas de aumento da jornada escolar em relação a outros estados.

Desse modo, interessa saber de que forma tem se pensado o aumento da jornada escolar no Estado de São Paulo? Quais são os interesses de quem formula e gesta as políticas de tempo integral, além do discurso de proteger a infância e juventude e melhorar o aprendizado? Durante a vigência do Programa Mais Educação e sua articulação com os programas pré-existentes, quais foram as propostas formativas para as crianças, adolescentes e jovens? Existem diferenças entre os níveis escolares da educação básica: ensino fundamental anos iniciais, anos finais e ensino médio? Quais os tipos de propostas formativas, que não as já existentes, o programa foi capaz de fomentar no Estado de São Paulo? Além disso, pretende-se essencialmente saber: como o Programa vem sendo implementado e avaliado pelos Comitês? Ele tende a cumprir seus objetivos relacionados à melhoria da qualidade do ensino, ou realiza, na prática objetivos mais ligados à assistência e controle do tempo de crianças, adolescentes e jovens? Que relação a extensão do tempo dentro da escola e a combinação de conteúdos escolares com conteúdo culturais, habilidades e competências diversas que trabalham as organizações da sociedade civil com as mudanças econômicas relacionadas ao perfil do trabalhador e trabalhadora demandado por este momento de acumulação flexível[58]? Enfim, queremos

[58] Ver Harvey, 1990.

comparar a finalidade enunciada pelo programa com suas formas de realização para entender as mudanças que provoca no sistema educacional e na função da formação voltada para classes populares.

Portanto, mais do que antes, a discussão sobre o aumento da jornada escolar se faz necessário. Aprofundaram-se as contradições, mas a política que pede mais educação para os brasileiros segue firme, mais ou menos atrelada aos interesses da classe trabalhadora, mas aparentemente, obedecendo cada vez mais as exigências do capital nacional e internacional e os interesses do empresariado. O que se pretende entender é: por quê? De que forma essas políticas se articulam com as orientações e exigências de organismos internacionais, principalmente nos sentidos sociais e econômicos? De que forma o quadro de ampliação da jornada escolar nos outros países, como na Europa e América Latina influenciou no aumento da jornada escolar no Brasil?

A partir de 2008 somaram-se à defesa da escola de tempo integral os Comitês Territoriais de Educação Integral, unidades representativas coletivas que passaram a ajudar na gestão do repasse do dinheiro e na assessoria técnica e pedagógica para os estados e municípios onde se instalava o Programa. Esses comitês foram criados antes do Programa Mais Educação, com o objetivo de gerenciar o Programa Escola Aberta e com o surgimento do programa ganharam força e se multiplicaram pelo país. Houve então a criação de uma Escola Nacional de Comitês em 2011, em Recife (PE) e sua legitimidade aumentou com publicação da portaria n. 12, de 11 de maio de 2016, da Secretaria de Educação Básica. Em âmbito nacional, surgiram inicialmente os comitês no Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, e mais tarde em São Paulo e Distrito Federal.

A *Cartilha para Formação dos Comitês de Educação Integral (2015),* afirma que "o colegiado iniciou a sua mobilização no ano de 2008 como Comitê Metropolitano da Grande Região de São Paulo, em 2010, fez sua transição para Comitê Estadual e em 2013, se torna Comitê Territorial por sua abrangência no território estadual". O Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo, consolidado em 2014, se tornou o principal órgão gestor do Programa Mais Educação no estado. Constitui-se em uma articulação de 310 municípios (Quadro 1) e formado pela parceria das Secretarias Estadual e Municipal de Educação Comitê Metropolitano de Educação Integral de Campinas, pelo Comitê Metropolitano de Educação Integral da Baixada Santista, pelo Comitê Regional de Educação Integral do Oeste Paulista, sediado na cidade de Presidente

Prudente, pelo Comitê Regional de Educação Integral de Limeira, pelo Polo Regional de Educação Integral do Noroeste Paulista, sediado na cidade de Votuporanga, pelo Polo Regional de Educação Integral de Fartura, pelo Ministério da Educação – MEC, Ministério do Esporte – ME, Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, Ministério da Cultura – MINC, Ministério da Saúde – MS, e demais instituições públicas das esferas Federal, Estadual e Municipal.

Como instituições de suporte e fomento da educação de tempo integral, os Comitês Territoriais de Educação Integral também se configuraram como fonte importante de entendimento da história de implementação e do Programa Mais Educação e outros projetos de aumento da jornada escolar. Ao entrar em contato com a pouca bibliografia referente aos comitês, outras questões surgiram em torno do surgimento e papel desses órgãos na idealização e execução das políticas de educação de tempo integral. Como se daria a função gestora ou organizadora das organizações e representações civis feita pelos comitês, para a viabilização das escolas de tempo integral? Qual seria seu papel formador das concepções de "educação integral" no Estado de São Paulo?

O estudo se justifica também pela relevância do tema diante das mudanças recentes que ocorreram no âmbito político e educacional no Brasil. A escola de tempo integral compõe uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), assim como tem sido um dos "slogans" dos governos estaduais e federal. Mesmo com o impeachment em 2016, o atual governo federal substituiu o Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação e instituiu uma reforma do ensino médio integral pela Medida Provisória n. 746, em 23 de setembro de 2016.

Além da atualidade e pertinência do tema, a problematização da relação entre escola de tempo integral e educação integral na especificidade das experiências paulistas carecem de maior esclarecimento e aprofundamento. Quanto aos estudos históricos sobre a atuação dos Comitês Territoriais de Educação Integral, não foi encontrado um relato sequer, apesar de terem coexistido ao Programa Mais Educação e terem sobrevivido a sua extinção.

Referências

ARELARO, Lisete R. G.; GIL, I-Juca-Pirama. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, Maria José Rocha, DIDONET, Vital. (Org.) FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da Educação Básica. Brasília: INEP, 2006, p.71-88.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. MEC. UNICEF. Bairro Escola – Passo a Passo. 2008. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14794.html

BRASIL. MEC. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/.

BRASIL. SEB/MEC. *Decreto n. 7083,* de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República. Casa Civil, 2007.

_____. *Portaria Interministerial n. 17,* de 24 de abril de 2007.

_____. *Portaria Interministerial n. 19,* de 24 de abril de 2007.

BRASIL. SECADI/MEC. Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional. 2009.

_____. Mais Educação – Gestão Intersetorial do Território. 2009.

_____. Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. 2009

_____. Programa Mais Educação Passo a Passo. 2011.

_____. *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE,* 2008.

_____. *Resolução/ FNDE/ n. 43,* de 14 de outubro de 2008. Referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), 2008.

BRASIL. MEC. Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015. Versão Preliminar. Junho de 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192.

BRASIL. MEC/SASE. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COMITÊ TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Escola de Educação Integral: A Ação Local Norteando A Construção E O Fortalecimento de Políticas Públicas. Cartilha para a Formação dos Comitês de Educação Integral. 2015. Disponível em: http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/

ELIAS, N. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2016/17. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Recommended_Annual_Instruction_Time_in_Fulltime_Compulsory_Education_in_Europe_%E2%80%93_2016/17

FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira O programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE. 2012

Fundação Itaú Social. Grupo Banco Mundial. Programa Mais Educação: Avaliação do Impacto e Estudo Qualitativo. Apresentação de Relatório. Disponível em:

http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/10/pesquisa-feita-pelo-Banco-Mundial-em-parceria-com-a-Funda%C3%A7%C3%A3o-Ita%C3%BA-Social.pdf.

HARVEY, D. A condição pós-moderna*. S*ão Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, Erika Moreira. Movimento "Todos pela Educação": um projeto de nação para a educação brasileira. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), Campinas, SP, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Aberto, v. 22, n. 80, 2009.

O Estado de S. Paulo, Palhares, Isabela; Vieira, Victor Dilma atrasa repasse de R$ 2,9 bi para escolas; MEC promete revisão. São Paulo. Publicado em 18 de Outubro 2015. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,dilma-atrasa-repasse-de-r-2-9-bilhoes-para-escolas-mec-promete-rever-programa,1781541

PARO, Vitor Henrique (org.) Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. Cortez, 1988.

SANTOS, Soraya V. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2009.

SILVA, Jamerson A. de A. da; SILVA, Katharine N.P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), v. 94, n. 238, p. 701-720, 2013.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. In Educação & Realidade, 33(2), jul/dez, 2008 http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n21/v06n21a05.pdf

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Escola em Tempo Integral começa a avançar no Brasil. Jornal do Senado. 24 de fevereiro de 2015. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32864/escola-em-tempo-integral-comeca-a-avancar-no-brasil/

TODOS PELA EDUCAÇÃO. MODERNA. Anuário Brasileiro de Educação Básica 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017

TOMMASI, Lívia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Cortez; PUC-SP; Ação Educativa: São Paulo, 1996.

UNESCO. Relatório Conciso de Monitoramento Global Educação Para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios. 2015.

Valor Econômico. Guimarães, Lígia. Programa Mais Educação, criado em 2008, perde verba e deixa de existir. São Paulo. Publicado em 05 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.valor.com.br/brasil/4698919/programa-mais-educacao-criado-em-2008-perde-verba-e-deixa-de-existir

VASCONCELOS. Rosylane D. de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012.

XIMENES, Salomão B. Direito à qualidade na Educação Básica: teoria e crítica. São Paulo: Quartir Latin, 2014.

Sítios:

Centro de Referências de Educação Integral: http://educacaointegral.org.br/

Centro de Referência e Memória – CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura Comunitária): http://memoria.cenpec.org.br/

Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo: http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/

Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral

Fundação Joaquim Nabuco/Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2571&Itemid=810

Inep: http://www.inep.gov.br

Portal da educação integral – MEC: http://educacaointegral.mec.gov.br/

Todos Pela Educação: http://www.todospelaeducacao.org.br

Observatório do PNE: http://www.observatoriodopne.org.br

O Ensino Integral no Estado de São Paulo – Concepção Neoliberalista?

Resumo

A proposta deste trabalho é identificar alguns aspectos gerencialistas na proposta pedagógica do ensino integral implementado no Estado de São Paulo. Inicia-se apresentando o crescimento do número de matrículas nesta modalidade de ensino, realçando a quantidade de alunos da rede estadual paulista. Foram destacados termos e expressões que caracterizam uma possível concepção neoliberal do programa, tanto na legislação que o regulamenta como nos documentos que norteiam sua concepção pedagógica, em especial, o foco no desenvolvimento de competências. Finalizando, foi feita uma breve consideração da relação desta concepção neoliberal e sua relação com a presença, cada vez maior, de fundações e institutos influenciando a Educação, não só no Estado de São Paulo, mas em todo o Brasil.

Palavras-chave: Ensino integral. Neoliberalismo. Fundações.

1.11 - O Ensino Integral no Estado de São Paulo – Concepção Neoliberalista?

Carolina Machado d´Avila [i]

[i] Unicamp / IFSP – Câmpus Boituva

A ideia de implementar um modelo de educação integral nas escolas aparece em documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação[59] e os Planos Nacional de Educação 2001-2011[60] e 2014-2024[61].

Embora não seja um projeto recente — já havia sido mencionado no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 (BUARQUE, 2014; MOLL, LEITE, 2015), a matrícula de alunos em cursos de jornada ampliada tem aumentado significativamente nos últimos seis anos, como pode ser visto no quadro abaixo:

[59] Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] III. Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; 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. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino; e 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.

[60] Lei n.º 10.172/2001. Meta 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.

[61] Lei 13.005/2014. Meta 6: 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.

Quadro 1. Evolução das matrículas no ensino fundamental regular, cursos de tempo integral (mais que 7 horas de aula).

Ensino Regular - Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2010 - 2015

Ano	Ensino fundamental regular					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2013	29.069.281	3.171.638	24.694.440	3.079.030	4.374.841	92.608
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
2015	27.825.338	4.648.277	23.325.728	4.534.616	4.499.610	113.661
Δ% 2014/2015	**-2,2**	**3,8**	**-2,7**	**3,7**	**0,5**	**7,4**

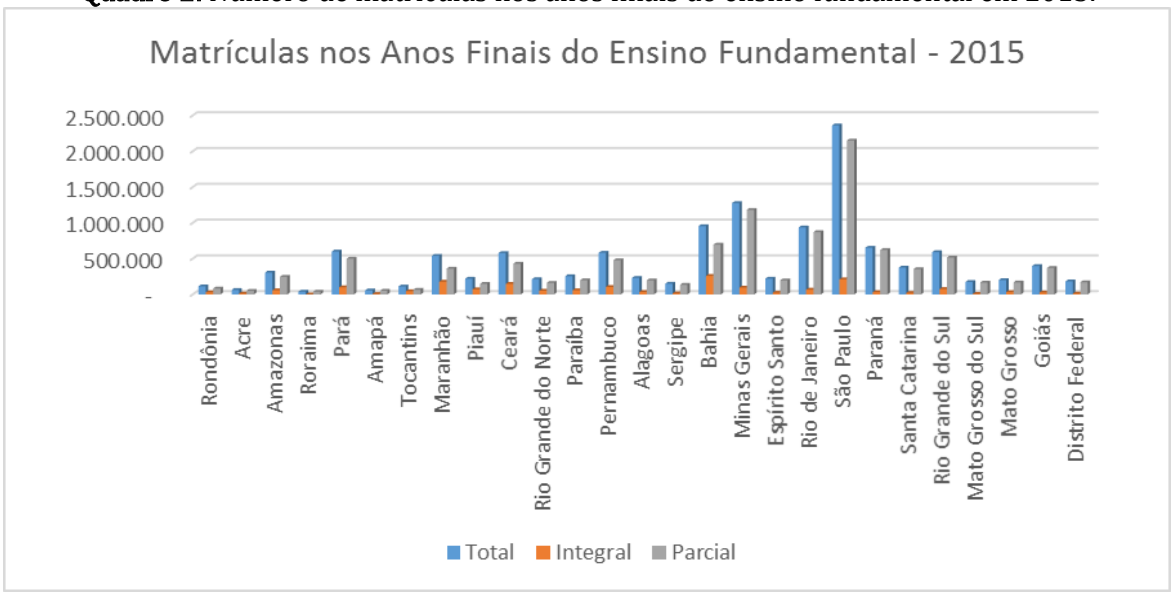
Fonte:MEC/Inep/DEED

Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em 23 nov. 2017.

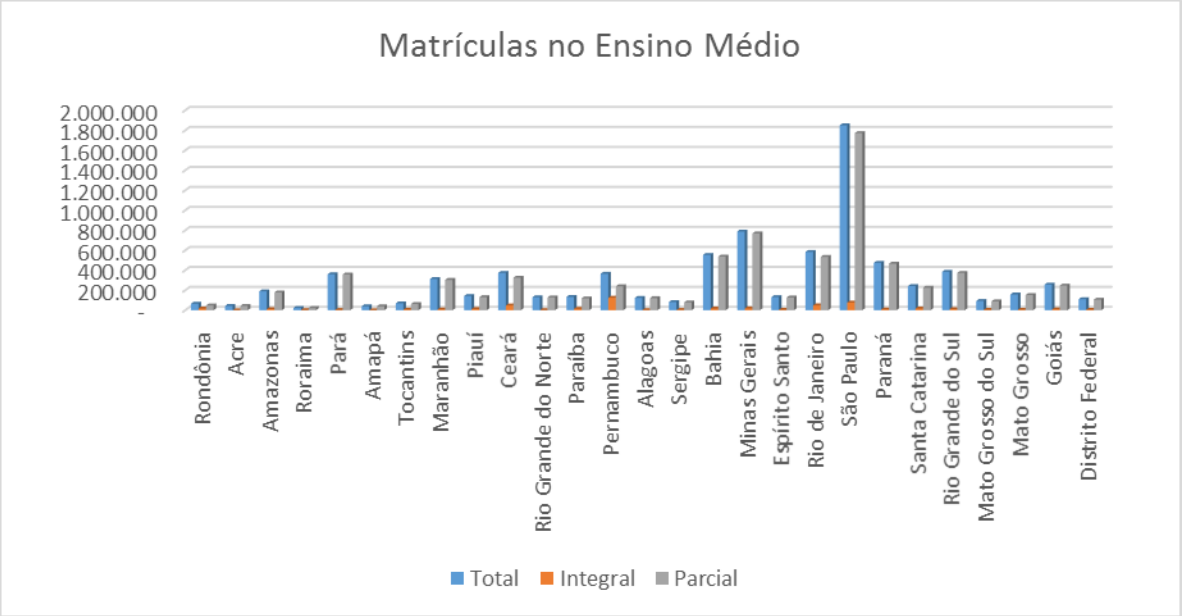
No Estado de São Paulo, objeto de análise deste trabalho, a jornada ampliada está presente na rede estadual desde 2006. É a maior rede pública de ensino do País, com 5,3 mil escolas, mais de 2 milhões de alunos no ensino fundamental e 1,5 milhão no ensino médio, conforme apresentado nos gráficos:

Quadro 2: Número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental em 2015.



Fonte: MEC/Inep. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em 23 nov. 2017. Elaborado pela autora.

Quadro 3: Número de matrículas no ensino médio em 2015.



Fonte: MEC/Inep. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em 23 nov. 2017. Elaborado pela autora.

A jornada integral foi instituída com a publicação da a Resolução SE n.º 89, de 9 de dezembro de 2005 e dispõe que o Projeto de Escola de Tempo Integral deve ser implementado nas escolas da rede de nível fundamental, preferencialmente instaladas em regiões com baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, através de critérios de adesão à proposta. As atividades desenvolvidas fazem parte do currículo do aluno e compreendem: I - orientação de estudos; II - atividades artísticas e culturais; III - atividades desportivas; IV - atividades de integração social; V - atividades de enriquecimento curricular.

O Projeto Escola de Tempo Integral transforma-se em Programa de Ensino Integral, em 2012, através da publicação do Decreto n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Inicialmente atendendo 16 escolas de ensino médio, é ampliado e, em 2014, passa a atender 26 escolas, além de 39 de ensino fundamental e 48 escolas híbridas, totalizando 182 unidades. Há previsão de expansão para atendimento de mil unidades até 2018. (SÃO PAULO, s/d).

A concepção pedagógica do programa é norteada, principalmente, pelo que o documento chama de Protagonismo Juvenil materializado na elaboração do Projeto de Vida, o qual

> [...] é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do

> trabalho. O Modelo Pedagógico dessa escola é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida. (SÃO PAULO, s/d).

As informações disponibilizadas no portal da Secretaria da Educação do Estado ainda apontam que a escola deve estar "[...] alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser **protagonista** de sua formação. "[62] (grifos meus).

De acordo com o documento Diretrizes do Programa de Ensino Integral, a ampliação da jornada possibilita ao aluno a aquisição de novas atitudes, não somente cognitivas, mas em relação a aspectos pessoais e competências. Essas atitudes e competências são baseadas, principalmente, no Relatório da Unesco "Educação: um tesouro a descobrir", conhecido como Relatório Delors, que tem como metas (ou pilares): 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a conviver; e 4. Aprender a ser, e serão discutidas no próximo tópico.

O desenvolvimento de competências

O conceito de competência surge no ambiente empresarial e, originalmente, definia a posição e participação de um trabalhador na configuração neoliberal das empresas. Esse processo de reestruturação produtiva é uma consequência da competição entre os mercados internacionais e da busca de novos horizontes comerciais, objetivando aumento de lucros (MARKERT, 2002), em uma época de saturação do modelo fordista de produção e dos mercados nacionais.

Para Harvey (2008) durante os anos de 1965 a 1973, o fordismo e o keynesianismo mostraram-se incapazes de manter as contradições do capital, principalmente por causa da rigidez desses sistemas de produção, tanto de investimentos como de planejamento, os quais previam mercados de consumo sem variações. Nessa época, fatos como a crise do petróleo, estagnação do consumo, alta inflação e excesso de recursos do Estado destinados a serviços públicos, em uma situação de recessão econômica, levou as corporações, que estavam com excedente inutilizável (fábricas e equipamentos sem uso) a

> [...] entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho (caso pudessem superar ou cooptar o poder sindical). A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas

[62] Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral. Acesso em 19 set 2017.

> de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação. ” (HARVEY, 2008 p. 137-140).

Essas mudanças nas relações de produção provocaram uma nova forma de vida social e política, que passou a ser predominante, principalmente em países europeus e nos Estados Unidos, a qual Harvey (2008) chama de “acumulação flexível”. É oposta à rigidez do fordismo e apoia-se na flexibilização dos mercados e padrões de consumo, bem como nos processos de trabalho.

Diferentemente das propostas tayloristas, que previam divisão minuciosa de tarefas, especialização nas funções, separação entre quem produz e quem executa, hierarquia rígida e trabalhos desqualificados, entre outros direcionamentos adequados à produção fabril (BRAVERMAN, 1987), agora são valorizadas ações coletivas para alternativas de resolução dos problemas no ambiente coorporativo.

Ainda que a divisão de trabalhos não seja mais tão marcante, as profissões continuam existindo e passam a ser entendidas em uma visão integral da empresa, uma estrutura de cooperação e trabalho em equipes, formando redes que exigem “competências transversais” de todos os empregados. (MARKERT, 2002, p. 196).

Esta definição de trabalho em grupo aumenta a “[...] tendência de integração contínua dos conhecimentos técnico-profissionais, a capacidade de cooperação interdepartamental com profissões diferentes [...]”. (MARKERT, 2002, p. 194). Para esse novo trabalhador é necessário ter uma educação que relacione a aprendizagem profissional com os conceitos do trabalho em grupo, com conhecimento do processo total de produção, desde a entrada da matéria-prima até o envolvimento e contato com os clientes finais. “O trabalho tem que ser organizado em equipes que interagem em redes e tenham maior autonomia que na produção taylorista. ” (*op. cit.*, p.195).

A fim de acompanhar essas mudanças, na Alemanha, no final da década de 1970, foram sugeridas adequações nos currículos escolares. Entre elas, o foco não somente na qualificação dos empregados, mas no desenvolvimento de suas capacidades; formação flexível e voltada à capacidade de adaptação a diferentes situações e exigências, considerando que as demandas no trabalho seriam cada vez mais imprevisíveis (embora o termo qualificação não deixasse de ser empregado) e o alinhamento da formação às

mudanças socioculturais, focando, principalmente, a formação das camadas sociais menos privilegiadas. (MARKERT, 2000).

Ainda de acordo com Markert (2000) a partir dos anos 1980 fala-se de uma individualização na formação e na vida profissional das pessoas, surgindo exigências de experiências adquiridas "no mundo vivido". Ou seja, embora a nova característica das empresas seja de processos de trabalhos flexíveis e coletivos, a necessidade individual de formação é cada vez mais presente, principalmente como fator de diferenciação no mercado de trabalho.

As alterações na forma de ensino tradicional envolveram, entre outras coisas, a mudança de foco de uma concepção pedagógica cujos objetos de planejamento pedagógico eram a aprendizagem de conteúdos e formação geral do aluno, para uma concepção pedagógica que pretende:

> a. definir as futuras qualificações e capacidades (competências) do homem no trabalho e no mundo vivido; b. desenvolver novos conceitos curriculares, didáticos e metodológicos para a transmissão das novas competências na prática pedagógica; c. contribuir com novos princípios pedagógicos para a formação da personalidade e/ou do sujeito. " (MARKERT, 2000, p. 180).

Ball *et. al* (2013) afirmam que essa mudança de currículo, com foco nas competências, segue as orientações das agências internacionais, entre elas o Banco Mundial, a Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento[63] e o Banco Interamericano de Desenvolvimento[64].

O Banco Mundial, por exemplo, tem como foco a educação, principalmente nos países latino-americanos, dando diretrizes de ação para as políticas educacionais, como focalização dos investimentos no ensino básico, municipalização do ensino fundamental, incentivo à privatização e orientação de ajustes na legislação, através de propostas como

[63] "A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma organização internacional composta por 34 países que tem como objetivo promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem estar social ao redor do mundo. Entre as iniciativas da OCDE na área de educação está o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um programa de avaliação comparada em três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – aplicado em estudantes na faixa dos 15 anos nos países membros da organização e países convidados. Seu objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino. Fonte: http://educacaosec21.org.br/quem-somos/ocde/ Acesso em 21 set 2016.

[64] O BID é uma organização financeira com sede em Washington, Estados Unidos e tem como objetivos "financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e Caribe. [...] no Brasil, apoia projetos educacionais, vinculados às metas do PNE. Fonte: http://portal.mec.gov.br/assessoria-internacional/programas-e-acoes?id=20757 Acesso em 21 set 2016.

a "[...] desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino." (MINTO, 2016).

A interferência destes organizamos internacionais vem, desde a década de 1990, influenciando a organização pública, através de propostas que mudam as características do Estado burocrático para o Estado Gerencial. Para Newman e Clarke (2012, p. 358-359)

> Tanto as novas como as antigas versões de Gerencialismo [...] estavam centradas em uma pré-condição essencial para transformar as entediantes burocracias profissionais de bem-estar social em organizações modernas – aquelas do estabelecimento ou do incremento do direito de gerenciar. Estas legitimações da desejabilidade natural de gerir como a maneira óbvia de dirigir organização estavam refletidas no uso crescente da expressão bem gerenciada para descrever organizações bem sucedidas.

Mas o aspecto gerencialista não está presente somente na concepção pedagógica do curso. Está presente também nos documentos norteadores de gestão da escola, tema a ser abordado a seguir.

O modelo de gestão empresarial entra na escola

O documento que define as diretrizes do programa de ensino integral no Estado de São Paulo afirma que o modelo de gestão a ser implementado nas unidades de ensino integral deve seguir o padrão pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE[65], e ter a gestão baseada no Programa Educação – Compromisso de São Paulo, o qual sustenta-se em cinco pilares, sendo um deles a educação integral. Para Jardim (2016), os projetos e programas implementados pela Secretaria de Educação de São Paulo dão indícios suficientes da intenção do Estado em transferir a responsabilidade do ensino público para as organizações sociais.

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo foi desenvolvido pela Parceiros da Educação, uma Oscip – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, em cuja coordenação encontram-se representantes das fundações vinculadas a empresas,

[65] O ICE "atua na melhoria do ensino público através da educação integral e de metodologias empregadas com sucesso em países da Europa, viabilizadas no Brasil por meio de parcerias com comunidades locais, governo e iniciativa privada. [...] Feita em parceria com a *Axis.Idea*, que atuou no reposicionamento estratégico e direção geral do projeto, a nova marca articula principalmente a ideia de "projeto de vida", conceito que norteou a criação e o desenvolvimento de toda a identidade visual. O novo logotipo resgata a história do Instituto ao resgatar elementos de sua primeira marca, mas com um novo *look and feel* que reflete seu posicionamento atual, favorecendo a melhor comunicação com todos os stakeholders. " (Grifos no original). Fonte: <http://cargocollective.com/fernandoparavela/filter/identity/Instituto-de-Corresponsabilidade-pela-Educacao> Acesso em 21 set. 2017.

muitas delas, multinacionais, como a Fundação Bradesco, Itaú BBA, Gol, Banco Indusval & Partners, Verde Asset Management, entre outros.[66]

Essa interferência de fundações privadas, com ou sem fins lucrativos, não é por acaso. Há, atualmente, uma crença massificada de que serviços privados são melhores dos que os públicos, em uma clara tentativa de desmonte da esfera pública, como pode ser verificado na fala de Ball (2013):

> Um dos mais penetrantes e consistentes argumentos subjacentes às reformas educativas contemporâneas é a assertiva de que a mão invisível do mercado inexoravelmente produzirá escolas melhores. (APPLE, 2004). Esta ideia é expressão do que geralmente é referido como neoliberalismo, um conjunto de noções e práticas de governança que estendem o modelo das relações de mercado para áreas anteriormente reguladas por outras racionalidades. (LARNER, 2000). Neste novo quadro de mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptivas aos desejos dos consumidores. (Ball *et. al*, 2013, p. 12).

Gerwitz e Ball (2011, p. 199) afirmam que o "novo gerente da educação" deve esforçar-se para atingir objetivos situados fora da escola. "[...] dentro de limites também estabelecidos fora da escola".

O governo, então, utiliza-se de instrumentos como avaliações externas e "[...] movimentos de descentralização e desconcentração das decisões e responsabilidades e a implantação de estratégias para melhorar a gestão e a eficiência do sistema público de ensino do Estado de São Paulo" (VIRIATO, s/d). Essas mudanças que transformam a administração da escola, de tipicamente burocrática para gerencial, caracterizada pelo alto controle dos resultados, entre outras ações, comum à iniciativa privada. Para Gerwitz e Ball (2011, p. 199) até mesmo o discurso utilizado nos documentos utiliza-se de termos comuns à iniciativa privada, como "excelência, qualidade e eficiência [...]", mostrando alinhamento do Estado com propostas neoliberais de gestão.

Olmedo (2016) afirma que a transferência da gestão escolar para fundações filantrópicas, especialmente as ligadas a grandes empresas, muda o paradigma da relação entre governo e sociedade civil, uma vez que passa a ser decisão da fundação ou do grupo de fundações a definição de bom/mal professor; aluno ideal; currículo ideal, entre outras determinações.

[66] Fonte: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/#qs-coordenacao>. Acesso em 21 set 2017.

Para Olmedo (2016), a filantropia passou por processos de mudança, o que o autor chama de "evolução do modelo filantrópico":

1. Filantropia 1.0, consistia em donativos para sanarem uma situação específica, com caráter paliativo, como, por exemplo, quando há algum terremoto, furacão, outro evento catastrófico;
2. Filantropia 2.0, que consiste em instrumentalizar o cidadão com ferramentas para que ele próprio construa seu caminho. É o caso de instituições filantrópicas de educação, acolhimento, que promovem algum tipo de mudança na vida das pessoas;
3. Filantropia 3.0, a nova face do conceito anterior, mas incorporando o conceito de empreendedor social, na qual, de alguma forma, a entidade mantenedora também se beneficia da ação que está sendo realizada. Esta nova fase pode também ser chamada de "filantropocapitalismo", ou

> [...] nova racionalização econômica da doação (SALTMAN, 2010); fazer mais com menos / fazer o bem, mas tendo lucro; de "corrigindo para" a "conectando com" o mercado (BROOKS *et. al*, 2009); nova moralização da atividade econômica (SHAMIR, 2008) (OLMEDO, 2016, tradução minha).

Para Olmedo (2016) é o modelo que, por exemplo, coloca o professor e a gestão escolar não só na função de educadores, mas na posição de empreendedores sociais, responsáveis pelo sucesso da escola, do aluno e pelos possíveis retornos, tanto em termos de apoio, como financeiro, para a própria instituição e, até, para a fundação que a apoia.

Algumas considerações

Ao valorizar excessivamente o Protagonismo Juvenil, através da elaboração do Projeto de Vida de cada aluno, o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo traz para a escola pública aspectos encontrados no setor privado, como a responsabilização do funcionário (aluno) por seu sucesso ou fracasso dentro da empresa (escola).

Ou seja, não basta a escola oferecer boas aulas, o aluno tem que que ter vontade e participar ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem para ser bem-sucedido. Fazendo analogia ao ambiente de trabalho, os profissionais (e também os alunos) passam a ser responsáveis pelo desenvolvimento da instituição, fato que aumenta a competitividade e a comparação individual de resultados (BALL, 2011).

> No caso específico da educação, a investida do capital se consubstancia em concepções e práticas que objetivam a preparação escolar de um trabalhador polivalente, flexível, integrado com as inovações tecnológicas, e acima de tudo, que tenha incorporado às ideias de produtividade, consumo, empregabilidade, entre outras que são criadas ou adaptadas para corresponder às exigências do mercado. (COLARES; COLARES, 2013, p.88-89).

Mas os alunos não são os únicos afetados pelos novos direcionamentos. Essa mudança na concepção pedagógica traz desafios em relação às metodologias exigidas dos professores, aos locais de aprendizagem, às avaliações desse novo método. O objetivo da formação deixa de ser apenas o desenvolvimento das competências técnicas, ou o domínio do conteúdo em si. Agora, o aluno e o professor devem estar focados: a) na capacidade de encontrar soluções para problemas e tarefas complexas — e autonomia para transferir esse conhecimento para outras situações e; b) na capacidade de cooperar e se comunicar com outras pessoas, não somente na esfera profissional, mas também socialmente. (MARKERT, 2000).

E, finalmente, em relação à gestão escolar, a implementação de instrumentos de controle e avaliação da gestão como a elaboração de plano de ação, definição de indicadores e metas para avaliação, foco nos resultados a serem atingidos, entre outras demandas atribuídas ao gestor escolar indicam a influência neoliberal dos dispositivos legais que norteiam o programa de educação integral do Estado de São Paulo.

Referências

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 21-53.

BALL, Stephen J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 46, n. 32, p.9-36, 05 ago. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265470706_A_constituicao_da_subjetividade_docente_no_Brasil_um_contexto_global_The_constitution_of_teacher_subjectivity_in_Brazil_some_global_context>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lei**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BUARQUE, Cristovam. SNCI: proposta para a construção de um sistema. In: CUNHA, Célio da et al. **O sistema nacional de educação:** diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Cap. 6. p. 122-151. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. As políticas educacionais e a formação de professores. In: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luís Enrique (Org.). **Balanço da política educacional brasileira (1999-2009):** ações e programas. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 85-103.

DELORS, Jacques et al (Comp.). **Educação:** um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado

educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 8. p. 193-221.

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade,** [s.l.], v. 23, n. 79, p.189-211, ago. 2002. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000300010. Disponível em: <http://w ww.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300010&lng=pt&nrm=i so>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. **Banco mundial e educação.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_e_educacao.htm#_ftn1>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MOLL, Jaqueline; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Apresentação: educação integral em tempo integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 17-21, Dec. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400017 &l ng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2017.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 37, n. 2, p.353-381, maio 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472/19413>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OLMEDO, Antonio. **Neoliberal education policy:** Campinas, 2016. Palestra proferida no Colóquio de Pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE), com o tema "A política educacional: princípio teórico-metodológico". Disponível em: <http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2015/09/antonio-olmedo-BRAZIL-CONTEE.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e SPINK, Peter Kevin. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999, p. 21-48.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. **Resolução**. São Paulo, SP, Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=19/09/2016 15:41:47>. Acesso em: 09 dez. 2005.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes do programa ensino integral.** São Paulo: Governo do Estado, s/d. 56 p. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 17 set. 2016.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Cartilha conselho de escola.** São Paulo: Fundação Para O Desenvolvimento da Educação, 2014. 18 p. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 23 nov. 2017.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Desconstrução da escola pública estatal:** a publicização enviesada. s/d. Disponível em <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0531651962425.PDF>. Acesso em 21 set. 2016.

1.12 - Implantação da Escola de Aplicação de Tempo Integral e do Campus de Execelência da UERR, na Escola Estadual Prof. Severino G. G. Cavalcante, em Boa Vista/RR

Josias Ferreira da Silva [(i)]
Debora Cristina Jeffrey [(ii)]

[(i)] UERR - Universidade Estadual de Roraima
[(ii)] UNICAMP

Resumo

A educação de tempo integral no Brasil tem se configurado como uma proposta pedagógica, que objetiva favorecer a ampliação da jornada escolar, bem como a formação integral de crianças e jovens da Educação Básica, fundamentada pelo ECA (1990), CF/1988, LDB 9.394/1996, PNE 13.005/2014, Plano de Desenvolvimento da Educação - Compromisso Todos pela Educação - Decreto n. 6.094/2007, Programa Mais Educação - Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/04/2007; Decreto 7.083/2007 e Decreto nº 6.253/2007 – Dispõe sobre o FUNDEB; e diversos teóricos que embasam esta pesquisa e tratam da escola de período integral, progressão continuada, política da educação brasileira, destacando: Aguilar (2013), Azevedo (1997), Ball e Mainardes (2011), Barreto (2009), Chaves (2002), Coimbra (2002), Jann e Wegrich, (2007), Jeffrey (2011, 2012, 2013, 2015), Menezes e Leite (2012), Nunes (2000), dentre outros. Sendo assim, esta comunicação foi aprovada pelo Programa de Pós-graduação da FE/Unicamp e apresenta um Projeto de Pesquisa que será desenvolvido no GEPALE, neste ano de 2018. Seu objetivo é Implantar a Escola de Aplicação de Tempo Integral e o Campus de Excelência da Universidade Estadual de Roraima - UERR, nas dependências da Escola Estadual Prof. Severino G. Gomes Cavalcante, que atende alunos do Ensino Médio, na cidade de Boa Vista/RR, através de uma gestão pública compartilhada em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Desportos do Estado de Roraima - SEE, implantando também cursos de extensão e pós-graduação, com o intuito de capacitar professores da Educação Básica, em parceria com o Centro de Formação de Professores de Roraima - CEFORR, a fim de proporcionar uma educação de Tempo Integral de excelência, de modo a tornar-se referência no modelo de gestão em educação.

Palavras-Chave: Educação Integral; Escola de Aplicação; Campus de Excelência; Formação de Professores, Políticas educacionais.

1. Introdução

Estabelecer uma educação de qualidade, que seja significativa para a vida, tem sido a preocupação de educadores e é tema sempre presente nas políticas públicas do Governo Federal, Estadual, Municipal e da sociedade como um todo. Este também tem sido o interesse do Grupo de Pesquisa e Avaliação em Políticas Públicas - GEPALE, que atua na Faculdade de Educação da UNICAMP, certificado pelo CNPq desde novembro de 2014,

através de encontros, palestras, seminários, debates, vídeos conferências, englobando uma rede de pesquisadores no Brasil, América Latina e Europa.

Neste intuito esta comunicação apresenta uma proposta da Universidade Estadual de Roraima – UERR em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima – SEED, a fim de objetivar uma educação de tempo integral com qualidade de ensino, a ser implantada na Escola Estadual Prof. Severino G. Gomes Cavalcante, que atende alunos do Ensino Médio, em consonância com o GEPALE, sendo que o Projeto que trata dessa temática, encontra-se devidamente aprovado pelo programa de Pós-doutorado da FE/UNICAMP, a ser desenvolvida neste ano de 2018, sob a orientação da professora Drª Debora Cristina Jeffrey.

A escolha dessa escola se deu pelo fato de suas dependências estar numa área estratégica geograficamente, pois encontra-se instalada numa das áreas mais populosa da capital de Roraima, Boa Vista e atende jovens de classe média, além de já estar realizando a implantação gradativa numa transição dos alunos para o período integral, sendo estrategicamente favorável para a Implantação da Escola de Aplicação de Tempo Integral e do Campus de Excelência da Universidade Estadual de Roraima – UERR, através de uma gestão pública compartilhada em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Desportos do Estado de Roraima – SEE.

Nesta escola também será implantando cursos de extensão e pós-graduação, com o intuito de capacitar professores da Educação Básica, em parceria com o Centro de Formação de Professores de Roraima - CEFORR, objetivando uma educação de Tempo Integral de excelência, de modo a tornar-se referência no modelo de gestão em educação.

No entanto, ao conceber essa parceria, nos deparamos com algumas limitações, tais como: a) ausência de articulação entre teoria e prática, b) currículo distante da realidade social e da identidade dos alunos, c) falta de embasamento teórico e de compromisso de uma boa parte dos profissionais vinculados à educação, d) falta de recursos financeiros, e) fragilidade dos modelos de gestão educacional vigentes, f) ausência de uma proposta pedagógica que possa expressar a realidade da escola e que sinalize possíveis caminhos para que possa haver, de fato e de direito, uma melhoria significativa na educação e implantação do ensino de Tempo Integral.

Frente a essas provocações, a UERR está elaborando por meio de uma comissão de trabalho composta de professores da Universidade, da Escola e profissionais de Educação

da SEE, o Projeto Político Pedagógico - PPP, da Escola que seja condizente com o ECA (1990), a CF/1988, LDB 9.394/1996, PNE 13.005/2014, Plano de Desenvolvimento da Educação - Compromisso Todos pela Educação – Decreto n. 6.094/2007, Programa Mais Educação - Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/04/2007 e Decreto 7.083/2007, FUNDEB (2007), devendo esse PPP estar coerente também com a realidade social em que a escola está inserida, voltando-se para a resolução dos problemas presentes no cotidiano escolar, bem como o fortalecimento das ações em andamento que tenham resultados positivos, numa educação integral de qualidade significativa para a sociedade escolar.

Sendo assim, este trabalho tem por meta apresentar os eixos que possibilitarão a melhoria da educação no que se refere ao ensino e à aprendizagem pedagógica, apresentando estratégias e ações que devam ser introduzidas no dia a dia da escola, através de uma educação de tempo integral, amparada na legislação vigente, no Plano Nacional de Educação, redimensionando o tempo e o espaço escolar, tendo como fundamentação teórica, diversos autores que embasam esta pesquisa e tratam da escola de período integral, progressão continuada, política da educação brasileira, destacando: Aguilar (2013), Azevedo (1997), Ball e Mainardes (2011), Barreto (2009), Chaves (2002), Coimbra (2002), Jann e Wegrich, (2007), Jeffrey (2011, 2012, 2013, 2015), Menezes e Leite (2012), Nunes (2000), dentre outros, dentre outros, que propõem políticas de educação voltadas para a sociedade do conhecimento e não da informação, superando a cultura tradicionalmente assumida de uma escola meramente transmissora de conhecimentos.

Para realizar a implantação da Escola de Aplicação de Tempo Integral e do Campus de Excelência da Universidade Estadual de Roraima – UERR em Boa Vista/RR, foi elaborado uma proposta para a Secretaria de Educação do Estado de Roraima, com um projeto semelhante ao trabalho aqui exposto, solicitando a cessão da Escola Estadual Professor Severino G. Gomes Cavalcante, em Boa Vista/RR, para que implantar nesta Escola de Tempo Integral, por meio de uma proposta de gestão compartilhada entre a Secretaria Estadual de Educação e Desportos do Estado de Roraima - SEED e a Universidade Estadual de Roraima - UERR, de modo a se tornar referência no modelo de gestão de excelência em educação, com a finalidade de realizar também uma integração entre os cursos de licenciatura da UERR, com os professores que atuam na Escola Estadual

Prof. Severino G. Gomes Cavalcante, otimizando aulas práticas e teóricas, em parceria com professores e alunos da Educação Básica e da Universidade

Além desse objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Construir na E.E. Prof. Severino G. Gomes Cavalcante, um centro de treinamento intensivo, através de parceria com o Centro de Formação de Professores de Roraima - CEFORR, proporcionando aos professores da Educação Básica cursos de extensão e de pós-graduação em parceria com a UERR, no intuito de qualificar o professor, a fim de obter o máximo de qualidade na educação básica de Tempo Integral; Incentivar a participação dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Severino G. Gomes Cavalcante, nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERR, fomentando a iniciação científica, visando uma escola de Tempo Integral de excelência e a Inserção futura desses alunos nos Cursos de Ensino Superior.

2. Justificativa

O currículo desenvolvido nas escolas ainda é muito influenciado pela pluridisciplinaridade, pois os conteúdos são trabalhados de formas fragmentadas e distante da realidade social. Mesmo que tenham sido desenvolvidas práticas interdisciplinares é possível perceber a ausência de um referencial curricular que responda de forma mais eficaz às exigências de uma educação de qualidade.

Como o Planejamento para a Orientação Técnica-Pedagógica é realizado ordinariamente de forma bimestral, nele também são elaborados os planos e os projetos de aprendizagem. Cabe ressaltar que as Escolas da rede Pública Estadual de Roraima participam das ações do governo federal que fortalecem a melhoria da aprendizagem. Para Silva (2010, p. 211):

> Muitas vezes o planejamento é muito bem escrito, com propostas inovadoras, com dinâmicas maravilhosas, abrangendo um conhecimento teórico eficaz, mas, na prática, o que acontece é muito diferente, a escola continua dando ênfase no "aprender fazendo", executando técnicas tradicionais de ensino e de avaliação do aluno.

No tocante à avaliação utilizada na escola, muitas vezes encontra-se vinculada no produto (conteúdos) e não no processo de formação, baseando-se ainda no acúmulo de informações e não na formação de competências. Dessa forma, a avaliação é dissociada do

processo de aprendizagem, propiciando a compreensão de que o saber não estabelece relações contextuais.

Uma das fases mais importantes no processo de ensino e aprendizagem é a que corresponde ao processo de avaliação. Para entendermos os estágios que envolvem o processo avaliativo é necessário refletirmos sobre algumas perguntas, relacionadas à avaliação, tais como: Por que avaliar? Para que avaliar? Quais instrumentos usar para avaliar? Quando avaliar? Como planejar a avaliação? É possível anular a avaliação? O que avaliar? Quais são os objetivos da avaliação? Quais as fases da avaliação? Quais são os sujeitos e os objetos da avaliação? Como podemos configurar o campo e os caminhos da avaliação?

Nesse contexto, a função da instituição escolar é garantir o processo de transmissão, sistematização e assimilação de conhecimentos e também das habilidades técnicas, científicas, estéticas, artísticas e culturais, que constituem o patrimônio construído pela humanidade. Este patrimônio sócio-cultural possui dimensões universais, quando tem significado, abrangência e representatividade independentemente de espaço geográfico, político, social e particular, quando representativos de determinadas sociedades ou comunidades.

Como a Escola não pode determinar como será o futuro da sociedade, ela deve fornecer os instrumentos e as experiências acumuladas às novas gerações, face às demandas do momento histórico-cultural, pois é sua função específica conservar esse patrimônio científico e cultural construído pela atividade humana e criar condições adequadas para que o aprendizado, por ela transmitido, possa melhorar a relação entre o mundo social e do trabalho, independente do futuro que a sociedade terá.

Cabe à escola formar o cidadão autônomo, crítico e criativo, para que este possa participar, intervir e comprometer-se com os rumos da sociedade, realizando um trabalho que proporcione desenvolver a personalidade e as potencialidades deste cidadão, fornecendo as condições para o auto-conhecimento, preparando-o para o mundo do trabalho, oferecendo-lhe oportunidade para intervir na realidade social, pois a escola é um dos mais importantes espaços de transição e mediação entre a vida pública e privada, entre a individualidade e a coletividade, entre o velho e o novo, numa função dialética entre o passado, o presente e o futuro.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (2001) a escola faz uso de uma forma dissimulada para garantir a reprodução social, principalmente quando afirma: "todos são iguais" ignorando sua forma passiva de continuar beneficiando os mais favorecidos, ministrando conteúdos, métodos e técnicas de transmissão com critérios de avaliação que acentuam as desigualdades culturais existente entre as diferentes classes sociais de alunos, afirmando que todos são iguais, mas que de fato não leva em conta as desigualdades sociais e culturais. Por meio de uma forma seletiva, a escola, através da avaliação, obriga o aluno oriundo das classes populares, a ofuscar seus sonhos à medida que permanece no interior da escola.

Novamente a escola inculca nos alunos a responsabilidade de não haverem alcançado média na avaliação e por isso foram reprovados, afirmando que eles tiveram os mesmos privilégios dos aprovados. A avaliação passa a atuar como uma forma de "patrulha ideológica" justificando a auto-eliminação, mantendo o aluno na escola mesmo sabendo que ele nem mesmo deveria ter sido aceito no sistema, pois será excluído durante sua permanência no processo de ensino e aprendizagem, ou em última hipótese sairá dele, mas com uma chance menor de aceitabilidade nas camadas mais nobres da sociedade, legitimando a dissimulação da própria ideologia da exclusão branda. (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

O discurso da escola é que a "verificação do rendimento escolar" é realizada através de uma "avaliação contínua e cumulativa", conforme estabelecido na LDB 9394/96 Art. 24, Seção V, mas no cotidiano da escola notamos a imposição de uma avaliação tradicional, privilegiando a classificação e uma hierarquia de excelência (PERRENOUD, 1999). O sistema ainda é totalmente tradicional, pois classifica, certifica, concede diplomas, promove o aluno através de ciclos ou séries, garantindo-lhe uma vaga no "mercado de trabalho", afirmando categoricamente que ele será o único responsável por seu futuro e sucesso na vida, pois através da avaliação ele é "constantemente medido, classificado, rotulado, consentindo em ser objeto da avaliação" (BERTAGNA, 2002, p. 243).

O tempo escolar passa a ser visto como sendo uma estrutura neutra, mas que transmite a ideia de tempo como algo mensurável, que abrange concepções estabelecidas no planejamento e no projeto político pedagógico da escola, que toma proporções seletivas, num processo de ganhos e perdas, avanços e retrocessos, o que Foucault

chamaria de poder disciplinar, com provas graduadas, rotulando até mesmo seu comportamento, usadas como mecanismos que marcam e controlam o tempo de ensino e aprendizagem, os quais devem ser desenvolvidas durante uma determinada fase, com programas pré-estabelecidos pelo currículo, qualificando o indivíduo de acordo com o resultado por ele obtido. Os que não alcançarem resultados positivos são excluídos do sistema.

O "tempo escolar" se estabelece nas divisões por séries, nas formas como são realizadas as recuperações paralelas, as classes de aceleração, os Cursos Supletivos, determinando a maneira como o tempo e espaço de aprendizagem são "cronometrados" através de um "currículo oculto", (FOUCAULT, 2001b) que não aparece no histórico escolar do aluno e não faz parte do currículo oficial. No entanto, "esses conteúdos ocultos" são responsáveis pela hierarquização do saber. Até mesmo a forma como é realizada a distribuição do tempo determinado para cada aula, sinais, a presença em sala de aula, o prestar atenção, a hierarquia administrativa, a vigilância, as filas, recreios, férias, tudo tem o seu tempo determinado. Regras de condutas pré-estabelecidas, mecanismos de "conformação", condicionam o aluno e o educa para futuramente ser um "empregado" que não questiona seus direitos e aceita o que é imposto pela escola da sociedade capitalista neoliberal.

Foucault (2001b, p. 168) faz uma comparação entre o poder estabelecido pela escola, através da formação disciplinar e de constante vigilância com a arquitetura do Panóptico, que funciona como "como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos [...] tentar experiências pedagógicas". Na escola, o Panóptico funciona como sendo o dispositivo que permite o uso do poder constante sobre o aluno através da vigilância, com a redução da força política formando "corpos dóceis" e com a ampliação da força útil "corpos úteis" por meio da submissão.

De acordo com Foucault (2001a, p. 8) o poder se manifesta da seguinte forma: O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Neste contexto a escola deveria perpetuar o saber sistematizado, ou seja, da ciência do currículo, consolidando-se como a instituição mais importante na fundamentação, socialização e elaboração do saber, não permitindo que o mesmo se tornasse propriedade exclusiva da classe dominante, contribuindo para que o

conhecimento acontecesse de modo contínuo e culturalmente no movimento dialético do processo histórico-social da sociedade.

O modelo de escola que conhecemos sofreu um processo de transformação ao longo da história. Quando ela surgiu bastava um professor e um aluno. A seguir passou a ser vista como um meio de produção, onde um professor passou a ensinar vários alunos, diferentes uns dos outros, todos inseridos na mesma sala de aula. Apesar de ter sido concebida para ensinar grupos homogêneos ela persiste em querer transmitir o conhecimento para uma classe heterogênea.

É necessário repensar o conceito de escola pública, para que não continue sendo um aparelho burocrático a serviço do Estado, mas sim uma conquista da sociedade que precisa de uma escola autônoma e democrática, que inclua em seu currículo uma avaliação "autônoma e democrática", que atue numa prática sócio-cultural, colaborando para a construção de um indivíduo autônomo e consciente de seus deveres para com a sociedade em que vive.

Quanto ao processo de recuperação e a progressão continuada (JEFFREY, 2011), nem sempre a escola tem cumprido essa função como determina a LDB 9.394/96. Um outro ponto a ser mencionado refere-se à falta de articulação entre os profissionais, no que se refere ao planejamento e avaliação, além da relação assimétrica entre os conteúdos e o contexto geral praticado. Em muitos casos, existe um distanciamento entre o que o professor planeja e o que ele realmente executa quando avalia seu aluno.

3. Escola De Aplicação De Tempo Integral No Contexto Histórico

O surgimento dos Colégios de Aplicação no Brasil fundamenta-se nos princípios pedagógicos do movimento escola novista, que surgiu no final do século XIX e início do século XX, que buscava uma educação crítica e pragmática de forte oposição aos modelos tradicionais de ensino. (SAVIANI, 1989; MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006).

A escola, apesar de fornecer aos alunos meios para a obtenção de conhecimentos, não tem conseguindo desenvolver nos educandos uma aprendizagem significativa, que propicie um conhecimento crítico, voltado para a prática cotidiana e para uma visão globalizada do saber.

Este projeto tem por meta principal apresentar eixos que possibilitem a melhoria dos trabalhos a serem executados junto aos profissionais da educação e alunos que compõem o Ensino Médio, no que se refere à aprendizagem e à prática pedagógica, apresentando também estratégias que possam contribuir para a melhoria desse nível educacional, inserindo nesse contexto a Escola de Tempo Integral, que permita ao aluno "aprender a aprender", contribuindo para a formação de um sujeito capaz de intervir racionalmente na resolução de problemas e que possa perceber o conhecimento e sua produção como algo integral, contextualizado, que respeite a identidade e a diversidade, tanto dos alunos quanto da comunidade.

4. Escola De Aplicação De Tempo Integral Da UERR

A Escola de Aplicação de Tempo Integral da UERR, apresenta como proposta a reforma curricular e a busca pela reflexão-ação-reflexão, pois esse processo traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

A reflexão-sobre-a-ação, para Schön (2000), está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação.

Busca-se oferecer, assim, um padrão de excelência de ensino, permitindo aos licenciandos dos cursos de graduação da UERR a observação de um saber-fazer docente importante no campo das abordagens didático-pedagógicas, pois o desafio da educação é a reflexão contínua e dialógica das suas práticas pedagógicas, assim como a superação dos conflitos ideológicos presentes nos processos educativos.

Este projeto, além de atividades de ensino, pretende desenvolver a pesquisa e a extensão, bem como a consecução de um projeto que possa avançar como referencial na Educação Básica, ou seja, na qualidade da experimentação/inovação pedagógica e no aperfeiçoamento dos estágios dos cursos de licenciatura, mantido pela UERR, em cooperação com o corpo docente e discente da "Escola Estadual Prof. Severino G. Gomes Cavalcante".

5. Fundamentação Teórica

O referencial teórico que embasa este projeto, se ampara nas determinações da Constituição Federal, que garantem diretrizes para a Educação, assim como na Lei Diretrizes e Bases 9394/96, no artigo 12 inciso I e VI, que incubem o estabelecimento do ensino a "Elaborar e executar sua proposta pedagógica (...)" e "Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade como a escola".

Na perspectiva da LDB 9394/96, que permite, em seus artigos 26 e 27, a autonomia para que a escola adeque seus currículos ao contexto social, considerando os eixos epistemológicos, interdisciplinares e contextuais, dentro da ética, estética e política educacional brasileira, (AGUILAR, 2013; JEFFREY, 2012 e 2013), devem se traduzir em ações pedagógicas e administrativas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, pois, para se construir um projeto de cidadania, que se coadune com o propomos discutir, através de uma gestão pública democrática, pela flexibilização curricular e pelo planejamento coletivo.

Nessa perspectiva, o processo de democratização da organização da escola envolve aspectos extras e intramuros, no qual não se pode deixar de ser considerada a relação Diretor/Professor/Aluno/Pais, além dos problemas conjunturais, tomando estes, as equipes e a comunidade escolar como portadores de identidades e representações sociais. Elementos que devem ser considerados na formulação, seleção e elaboração das matrizes curriculares, de cada nível ou modalidade de ensino.

6. Formação Continuada e Descentralização dos Sistemas Educativos

A formação continuada e a convergência de políticas educacionais, se configura no processo de descentralização educativa, como condição preponderante para a melhoria da qualidade da educação, como enfatiza Jeffrey (2015, p. 172):

> O processo de descentralização dos sistemas educativos na América Latina tem representado uma dimensão fundamental para diversos governos da região no que se refere à gestão educacional, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino.

Nessa perspectiva, a SEE/RR tem dentro da sua estrutura o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério de Roraima (CEFORR) que atuará na Escola de Aplicação de Tempo Integral da UERR, a ser implantada na Escola Prof. Severino G. G. Cavalcante, com o fim de capacitar os docentes da Rede Estadual de Educação quanto ao uso, estudo e pesquisa de práticas inovadoras, capazes de atender as demandas exigidas pelo quadro de docentes da SEE, permitindo sempre novos professores na Escola de Aplicação**,** através de uma capacitação contínua.

Nesse sentido, a Escola de Aplicação de Tempo Integral da UERR, possibilitará ações de formação docente no âmbito da educação superior, através da pesquisa, do ensino e da extensão, gerando subsídios para uma educação significativa. Ela também constitui um espaço onde os acadêmicos da UERR possam realizar estágios de observação, pesquisa e regência, na própria EE Prof. Severino G. G. Cavalcante, numa práxis continua através dos projetos do PIBID, PIBIC e PET.

7. Metodologia

A fim de Implantar a Escola de Aplicação de Tempo Integral e do Campus de Excelência da UERR, na EE Prof. Severino G. G. Cavalcante, na cidade de Boa Vista/RR, a metodologia empregada neste projeto de pesquisa terá uma abordagem qualitativa, apesar de utilizar-se também de dados quantitativos obtidos durante a execução da pesquisa.

Quanto aos objetivos a pesquisa será: 1) Exploratória, pois visa maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito; 2) Descritiva, pois envolverá o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados; 3) Explicativa, pois visa identificar os fatores que determinem e contribuem para a ocorrência dos fenômenos apresentados na pesquisa; 4) Bibliográfica e Documental, (GIL, 1994; LAKATOS, 1999), através das leituras livros, Teses, Dissertações, Legislação, artigos de periódicos, dentre outros.

A trajetória da educação integral no Brasil será analisada considerando-se o ciclo da política como um modelo analítico que tem o intuito de auxiliar na sistematização da análise de uma política educacional, pois envolve instituições, problemas particulares e respectivos programas implantados na Educação (AGUILAR, 2013; JANN; WEGRICH,

2007; BARRETO, 2009; AZEVEDO, 1997, JEFFREY, 2012 e 2013), assumindo um caráter sistêmico-conjuntural, favorecendo os aspectos históricos que influenciam a política educacional brasileira, bem como os elementos que participam de sua transformação no curso da ação.

Para Menezes e Leite (2012), a jornada escolar de tempo integral dos alunos na escola ou em atividades escolares, se organiza em até três tipos de configuração: jornada regular, jornada ampliada e de tempo integral. Este aspecto será analisado neste projeto, objetivando um estudo sobre a trajetória da educação integral no Brasil, a partir das políticas educacionais estaduais, considerando a abrangência da medida e a necessidade de entendimento e compreensão desta iniciativa junto aos municípios e estados, como demonstram as recentes políticas do MEC, na gestão atual do governo federal.

8. Consideraçoes Finais

A proposta desta pesquisa, pretende implementar a escola de tempo integral, na Escola Prof. Severino G. Gomes Cavalcante, seguindo legislação proposta nas políticas indicadas pelo Ministério da Educação - MEC, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, cujo objetivo é constituir nova forma de organização curricular, conforme as diretrizes formuladas para esse nível de ensino, possibilitando, assim, a melhoria da qualidade da educação e, consequentemente, uma maior preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Para a elaboração deste projeto foram realizados encontros envolvendo os diversos segmentos da escola e da UERR, para avaliar as atividades desenvolvidas durante todo o processo e estudo e produção do texto, além do diagnóstico e dos aspectos teóricos e técnicos para a elaboração da proposta pedagógica e curricular.

Ressalta-se que este documento, por ser um projeto, não pode ser concebido como algo fechado, acabado e a cada etapa do desenvolvimento deverá ser feita avaliação das ações implementadas e realizadas, a qual contará com a orientação de professor devidamente especializado. Outro aspecto a ser mencionado é que o êxito deste trabalho depende dos esforços de diversos segmentos da educação e também da interação e participação de docentes da escola onde pretende-se executá-lo.

Referências

AGUILAR, A política educacional soba a ótica da análise satisfatória: Ensaios. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L. C. Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BARRETTO, E. S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. Estudos em Avaliação Educacional. n. 44, p. 493-506, set/dez 2009.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRSIL, Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto n. 6.094/2007.

BRASIL, Programa Mais Educação – Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/04/2007.

Decreto 7.083/2007, BRASIL, Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro doa anos 30. In: COIMBRA, L. M. C.C; CAVALIERE, A. M (org.). Educação Brasileira e (m) tempo integral. São Paulo: Vozes, 2002, p. 43-59.

COIMBRA, L. M. C.C; CAVALIERE, A. M (org.). Educação Brasileira e (m) tempo integral. São Paulo: Vozes, 2002, p. 13-42.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2001a.

_____. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

JANN, W; WEGRICH, K. Theories of policy cicle. In: FISHER, F; MILLER, G. J; SIDNEY, M (edit). Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods. New York: CRC Press/Taylor & Francis Group, 2007, p. 42-62.

JEFFREY, Debora Cristina. O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

JEFFREY, Debora Cristina. (Org). Política e Avaliação educacional: interfaces com a epistemologia. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique (org). Balanço da Política Educacional Brasileira (1999-2009): Ações e programas. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

_____. Política Educacional Brasileira análises e entraves (Níveis e Modalidades). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932 In Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 190, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf, acesso em 24 de ago. 2013.

MENEZES, J. S. S.; LEITE, L.H.A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. Em Aberto, Brasília, v.25, n.º 88, p. 1- 214, jul./dez.2012.

NUNES, Clarice. "Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos". Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400002

&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 15 ago. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, Curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Josias Ferreira da. Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental. Tese (doutorado) – FEF, Universidade Estadual de Campinas. 2010.

SCHÖN, Donald Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

1.13 - Do " Programa Mais Educação" ao " Programa Novo Mais Educação": Um olhar à luz das resoluções do FNDE.

From "More Education Program" to "New More Education Program": A look under the resolutions of FNDE

Lívia Moura Delfino da Costa[67]

Resumo

O Programa Mais Educação faz parte da estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil. Ele foi implementado no período de 2007 a 2016, ano em que foi instituído o Programa Novo Mais Educação. Dessa forma, o presente artigo busca identificar as semelhanças e diferenças em relação aos Programas por meio da análise das legislações que instituíram os Programas e das Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquia responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Eucação – MEC. O texto está organizado em três partes: contextualiza a autarquia no cenário político nacional e sua função na implementação dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação; discute as legislações que regulamentaram a criação dos referidos Programas e trata das semelhanças e diferenças na implementação deles a partir da análise das Resoluções do FNDE.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação. FNDE

Abstract

The More Education Program is part of the federal government's strategy to promote integral education in Brazil. It was implemented in the period from 2007 to 2016, the year in which the New More Education Program was instituted. Thus, this article seeks to identify the similarities and differences in relation to the Programs through the analysis of the legislation that instituted the Programs and the Resolutions of the National Fund for the Development of Education - FNDE, autarchy responsible for the implementation of educational policies of the Ministry of Eucation - MEC. The text is organized in three parts: it contextualizes the autarchy in the national political scene and its function in the implementation of the Programs More Education and New More Education; discusses the laws that regulate the creation of said Programs and deals with the similarities and differences in their implementation based on the analysis of the FNDE Resolutions.

Keywords: More Education Program. New More Education Program. FNDE

[67] 1 - Mestranda no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Linha de pesquisa: Estado, Política Pública e Educação. Especialista em Educação no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. E-mail: liv.moura@gmail.com.

1. Considerações Iniciais

O presente texto faz parte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é analisar o processo de implementação do Programa Mais Educação (PME) enquanto política de indução da educação integral do governo federal, no período de 2007 a 2016, a fim de avaliar a eficiência na implementação desse programa. A análise é feita sob a perspectiva do papel do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE na implementação do Programa.

A escolha do período de análise compreende o intervalo que vai desde a instituição do PME, por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, até a publicação da Portaria do Ministério da Educação n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME). As Resoluções do FNDE disciplinam as legislações que criaram os Programas ao estabelecer os critérios e formas de transferências dos recursos para municípios, estados e Distrito Federal.

Dessa forma, o presente artigo objetiva analisar as Resoluções do FNDE como a primeira etapa da pesquisa para conhecer os aspectos que envolvem a implementação da política por parte da autarquia. A análise das Resoluções do PME e do PNME para fins de identificação de semelhanças e diferenças é relevante para enriquecer o contexto do objeto da pesquisa e ampliar o olhar durante a análise.

O texto organiza-se em três partes. A primeira compreende a contextualização da autarquia no cenário político nacional e sua função na implementação dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. A segunda parte contempla uma discussão sobre as legislações que regulamentaram a criação dos referidos Programas. Por fim, a terceira parte trata das semelhanças e diferenças na implementação dos PME e PNME a partir da análise das Resoluções do FNDE.

2. O FNDE No Contexto da análise da implementação do Pme e Pnme

O art. 211 da CF/88 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Em seu § 1º, preconiza que a União exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao

Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988). Diante desse contexto, Cruz (2011) destaca que:

> As políticas federais de financiamento da educação básica são necessárias para enfrentar as consequências das disparidades socioeconômicas presentes no Brasil, as quais resultam em desigualdade na capacidade tributária dos entes federados. A referida desigualdade impõe dificuldades para a oferta educacional com parâmetros de qualidade, demandando da União o exercício da função supletiva e redistributiva em relação a estados e municípios, com vistas à equalização das oportunidades educacionais na oferta da educação básica nas diferentes regiões do país. (Cruz, 2011)

A União exerce essa função supletiva e redistributiva por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia criada pela Lei Federal nº 5.537, de 1968, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação – MEC, tendo como missão prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, como forma de contribuir para a implementação de parcela das ações educacionais desenvolvidas pela União. As ações do FNDE decorrem do princípio federativo, a teor do que estipula o artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 2018a).

Em decorrência da importância da autarquia no cenário política nacional, justifica-se inclui-la na nossa análise como um ator relevante no processo de implementação de políticas federais para melhor distinguir o ponto a partir do qual há desvios, reformulações e as justificativas na implementação do programa em estudo.

3. Aspectos Legais de instituicionalização dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. A primeira Resolução do FNDE que contempla repasse de recursos para o Programa é a Resolução FNDE nº 19, de 15 de maio de 2008.

A Portaria Interministerial estabelece que o Programa visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Dentre as suas finalidades, destaca-se a contribuição para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da

expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, dentre outras finalidades (BRASIL, 2007).

Observa-se que a descrição das finalidades do PME estava relacionada com a atuação dos Ministérios que compunham a proposta inicial de implementação, visto que o Programa seria implementado por meio de articulação institucional e cooperação técnica entre os Ministérios da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte, das Secretarias Federais e entes federados, conforme a Portaria Interministerial nº 17/2007.

Por meio da referida Portaria também ficou instituído o Fórum Mais Educação, com a atribuição de coordenar a implementação do Programa. O Fórum deveria ser composto por representantes dos Ministérios e Secretarias que integram o PME, coordenado pelo MEC e de caráter consultivo. Quanto à implementação do Programa, a Portaria Interministerial estabelece critérios gerais referentes à articulação e assistência aos entes federados:

> Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:
>
> I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.
>
> II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;
>
> III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2007)

Nesse contexto, apenas em 2010, com a publicação do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, houve a regulamentação da Portaria Interministerial nº 17/2007, com discriminação quanto às responsabilidades em relação à implementação do Programa. O Decreto não faz referência a nenhum outro Ministério além do Ministério da Educação, sendo este responsável pela execução e gestão do Programa em âmbito federal e edição das diretrizes gerais, incluindo a definição a cada ano dos critérios de atendimento do

Programa. Por fim, o Decreto estabelece que a assistência financeira para a implementação do Mais Educação será executada pelo FNDE mediante adesão dos entes federados ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Diferente do PME, o PNME foi instituído por meio de uma Portaria do MEC e já estabeleceu, além dos objetivos e finalidades, diretrizes quanto à execução e competências na implementação do Programa.

O PNME tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental e será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. Dentre as finalidades do Programa, encontra-se a alfabetização, ampliação do letramento, melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática de crianças e adolescentes; redução do abandono, reprovação, distorção idade/ano; melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino fundamental e ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016b).

4. Análise das resoluções do FNDE

Ao FNDE, autarquia federal responsável pela execução de políticas federais do Ministério da Educação – MEC, compete a execução da assistência financeira para a implementação do Programa Mais Educação mediante os Programas PDDE e PNAE.

O PDDE, programa regulamentado pela Lei nº 11. 947, de 16 de junho de 2009, consiste na destinação anual pelo FNDE de recursos financeiros, em caráter suplementar, para cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, em benefícios de:

> I - escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do censo escolar, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano anterior ao do repasse;
> II - polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica; e
> III - escolas privadas de educação básica, na modalidade de educação especial, recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do repasse, mantidas por entidades definidas na forma do inciso III, do art. 5º. (BRASIL, 2013)

As transferências financeiras para o PME consistiam em transferências específicas classificadas como "Ações Agregadas ao PDDE": ações de iniciativa do MEC que utilizam o modelo operacional e regulamentar do PDDE para destinar recursos às escolas públicas do País. As transferências financeiras por meio das Ações Agregadas ao PDDE são classificadas em três grupos: o Novo Mais Educação, atualmente (até 2016 era o Programa Mais Educação), que compreende as atividades de educação integral em jornada ampliada; o PDDE Estrutura, constituído das ações Água na Escola, Escola do Campo, Escola Sustentável e Escola Acessível; e o PDDE Qualidade, composto das ações Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador, Mais Cultura nas Escolas e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). (BRASIL, 2018b)

Os recursos do PDDE serão destinados às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal por intermédio de suas Entidades Executoras (EEx), Unidades Executoras (UEx) e Entidades Mantenedoras (EM). Conforme a Resolução nº 19/2008, por Entidade Executora (EEx), Unidade Executora (UEx) e Entidade Mantenedora (EM) entendesse o órgão ou instituição responsável pela formalização dos processos de adesão e habilitação e pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos que compreende:

> I - Entidade Executora (EEx) prefeituras municipais e secretarias de educação distrital e estaduais, responsáveis pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos destinados às escolas públicas quando o numerário não for repassado à UEx;
>
> II - Unidade Executora (UEx) entidade sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas, integrada por membros das comunidades escolar e local (caixa escolar, associação de pais e mestres, conselho escolar ou similar), ou outra instituição, constituída para receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas; e
>
> III - Entidade Mantenedora (EM) entidade sem fins lucrativos, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficente de assistência social, responsável pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos destinados às escolas privadas de educação especial. (BRASIL, 2008)

A primeira Resolução do FNDE a destinar recursos para o Programa foi a Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008. Para fins de análise sobre as semelhanças e diferenças nos critérios e formas de transferências dos recursos para os Programas, utilizaremos a última Resolução que regulamentou a execução do PME e a primeira Resolução que regulamenta a execução do PNME.

Dessa forma, faremos análise da Resolução nº 02, de 14 de abril de 2016, última a regulamentar o PME e da Resolução nº 05, de 25 de outubro de 2016, a primeira a regulamentar o PNME. Utilizaremos os critérios referentes aos objetivos, adesão, repasse de recursos, monitoramento e competências legais que constam nas Resoluções.

Quadro 1 - Objetivos dos Programas, conforme as Resoluções CD/FNDE nº 02/2016 e nº 05/2016:

Programa Mais Educação	**Programa Novo Mais Educação**
- Contribuir para que as escolas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o **Programa Mais Educação**;	- Contribuir para que as escolas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação;
- Estudantes matriculados no ensino fundamental regular;	- Estudantes matriculados no ensino fundamental regular;
- Compor jornada de, no mínimo, 7 horas diárias ou 35 horas semanais;	- Acompanhamento pedagógico por 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais;
- Recursos liberados em favor das Unidades Executoras - UEx representativas das escolas selecionadas pela SEB/MEC (critérios de Atendimento do Programa Mais Educação vigentes no ano do repasse) e ratificadas pelas prefeituras municipais e secretarias distrital e estaduais de educação às quais se vinculam	- Recursos liberados em favor das das Unidades Executoras - UEx representativas das escolas indicadas pelas prefeituras municipais e secretarias distrital e estaduais de educação às quais se vinculam e ratificadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação SEB/ MEC, de acordo com os critérios de priorização do Programa.

Fonte: Quadro elaborado pela autora após análise das Resoluções CD/FNDE nº 02/2016 e nº 05/2016.

Ambas as Resoluções objetivam destinar recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental regular. Observa-se, de acordo com o quadro acima, que há diferença quanto à finalidade dos Programas e suas respectivas cargas horárias atreladas, bem como a forma como as escolas serão selecionadas para participar do Programa.

Essas já são diferenças contidas na Legislação que instituiu os Programas, uma vez que o PME se destina a educação em tempo integral por meio de ampliação de jornada e o PNME destina-se a atividades complementares por meio de acompanhamento pedagógico de língua portuguesa e matemática como finalidade principal. Diferença

reforçada pela carga horária vinculada às atividades. No PME, havia o objetivo de ampliação de jornada, de no mínimo sete horas diárias ou 35 semanais. Já no PNME, as escolas podem optar em realizar 5h ou 15h de atividades complementares semanais, conforme segue:

> § 1º Cada escola contará apenas com uma das opções de carga horária semanal, que deverá ser implementada para todas as turmas vinculadas ao Programa.
>
> § 2º As escolas que ofertarem 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada.
>
> § 3º As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração cada, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes. (BRASIL, 2016c)

Quadro 2 – Atores que desenvolvem as atividades dos Programas na escola:

Programa Mais Educação	**Programa <u>Novo</u> Mais Educação**
• Professor Comunitário ✓ Coordenação e organização das atividades na escola; ✓ Promoção da interação entre a escola e a comunidade; ✓ Presta informações sobre o desenvolvimento das atividades; ✓ Professor com carga horária mínima de 20h, em efetivo exercício, homologado pela EEx.	• Articulador da escola ✓ Coordenação e organização das atividades na escola; ✓ Promoção da interação entre a escola e a comunidade; ✓ Presta informações sobre o desenvolvimento das atividades <u>para fins de monitoramento</u>; ✓ Responsável pela <u>integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico – PPP</u> da escola; ✓ Professor com carga horária mínima de 20h, em efetivo exercício, homologado pela EEx.
• Monitor 1. Execução das <u>atividades em tempo integral</u>; 2. Atividade de natureza voluntária;	• Mediador da aprendizagem 3. Realização das <u>atividades de acompanhamento pedagógico</u>; 4. Atividade de natureza voluntária;
	• Facilitador 5. Realização das atividades de 7h de escolha da escola; 6. Atividade de natureza voluntária;

Fonte: Quadro elaborado pela autora após análise das Resoluções CD/FNDE nº 02/2016 e nº 05/2016.

O Quadro 02 discrimina as atribuições dos atores envolvidos no desenvolvimento das atividades dos Programas nas escolas. Inicialmente, percebe-se que, apesar de terem denominações diferentes, o professor comunitário e o articulador da escola possuem funções semelhantes. Entretanto, chama atenção a inclusão das responsabilidades do articulador da escola prestar informações para fins de monitoramento e a integrar o PNME com o PPP da escola.

A execução das atividades dos Programas é de responsabilidade do monitor no caso do PME e do mediador de aprendizagem e facilitador no PNME. Como a escola pode optar por desenvolver atividades apenas de acompanhamento pedagógico (5h) ou de realizar também outras atividades de escolha da escola (15h), há diferença na atribuição dos responsáveis por cada atividade complementar escolhida. Nota-se que todos realizam atividades de natureza voluntária, inclusive o mediador de aprendizagem responsável pelo acompanhamento pedagógico.

Os recursos destinados ao financiamento do programa são repassados às UEx representativas das escolas beneficiadas para cobertura de despesas de custeio, devendo ser empregados no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, no PME, e dos mediadores de aprendizagem e facilitadores no PNME, bem como na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares (BRASIL, 2016a e 2016c).

Os recursos transferidos correspondem ao valor estimado do Plano de Atendimento da Escola aprovado e calculados de acordo com o número de turmas e com o número de estudantes informados no plano. A transferência financeira é feita mediante depósito em conta bancária específica aberta pelo FNDE na mesma agência bancária depositária dos recursos do PDDE, divididos em duas parcelas, sendo a primeira na proporção de 60% (sessenta por cento) e a segunda de 40% (quarenta por cento) (BRASIL, 2016a).

Nos quadros 3 e 4 consta os valores utilizados como referência para o cálculo de repasse de recursos às escolas beneficiárias dos PME e PNME:

Quadro 3 – Valores de referência para cálculo de repasse de recursos destinados às escolas participantes do **Programa Mais Educação**:

	Escolas Urbanas	**Escolas Rurais**
Turma de acompanhamento pedagógico	R$ 160,00 (mensal/turma)	R$ 240,00 (mensal/turma)
Turma das demais atividades monitoradas	R$ 80,00 (mensal/turma)	R$ 120,00 (mensal/turma)
* R$ 10,00 por estudante informado no plano de atendimento da escola.		

Fonte: Quadro elaborado pela autora após análise das Resoluções CD/FNDE nº 02/2016 e nº 05/2016.

Quadro 4 – Valores de referência para cálculo de repasse de recursos destinados às escolas participantes do **Programa Novo Mais Educação**:

	Escolas Urbanas	**Escolas Rurais**
Turma de acompanhamento pedagógico (15h)	R$ 150,00 (mensal/turma)	R$ 225,00 (mensal/turma)
Turma das atividades de livre escolha da escola (15h)	R$ 80,00 (mensal/turma)	R$ 120,00 (mensal/turma)
Turma de acompanhamento pedagógico (5h)	R$ 80,00 (mensal/turma)	R$ 120,00 (mensal/turma)
* R$ 15,00 por estudante informado no plano de atendimento da escola com carga horária de 15h. ** R$ 5,00 por estudante informado no plano de atendimento da escola com carga horária de 5h.		

Fonte: Quadro elaborado pela autora após análise das Resoluções CD/FNDE nº 02/2016 e nº 05/2016.

No quadro abaixo, nota-se que há semelhanças em relação às competências legais do MEC e FNDE em relação à implementação do PME e do PNME. Mais uma vez, a diferenciação se refere ao monitoramento do PNME. A última Resolução que regulamentava a execução do PME não trazia explicitamente o termo "monitoramento" como competência do MEC, mas a realização de "atividades de acompanhamento" como atribuição da SEB/MEC. No texto da Resolução constava apenas que o monitoramento seria realizado mediante elaboração de Relatório de Atividades no qual as UEx deveriam informar dados sobre a implementação do Plano de Atendimento da Escola. Por outro

lado, a Resolução nº 05/2016, explicita que o monitoramento do andamento e do resultado do PNME é responsabilidade do MEC e do FNDE, nos seguintes termos:

> Art. 8º O monitoramento global do Programa será de responsabilidade da SEB/MEC e do FNDE.
> § 1º A elaboração dos Relatórios de Atividades a que se referem os artigos 6º e 7º é condição necessária para participação no Programa Novo Mais Educação em exercícios seguintes, tanto para as UEx quanto para as EEx.
> § 2º A SEB/MEC pactuará metas de aprendizagem a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, para balizar a avaliação dos resultados do Programa e possivelmente condicionar a participação no Programa em exercícios seguintes.
> § 3º Ao FNDE caberá acompanhar a execução financeira do Programa. (BRASIL, 2016c)

Quadro 5 – Competências legais do MEC e FNDE de acordo com as Resoluções nº 02/2016 e nº 05/2016:

Programa Mais Educação	**Programa <u>Novo</u> Mais Educação**
Operacionalizar os repasses – **FNDE**	Operacionalizar os repasses - **FNDE**
Elaborar relação nominal das escolas a serem atendidas pelo Programa – **SEB/MEC**	Elaborar relação nominal das escolas a serem atendidas pelo Programa – **SEB/MEC**
Prestar assistência técnica às UEx e EEx com orientações necessárias ao efetivo cumprimento dos objetivos do Programa – **SEB/MEC**	Prestar assistência técnica às UEx e EEx com orientações necessárias ao efetivo cumprimento dos objetivos do Programa – **SEB/MEC**
Manter articulação com as UEx das escolas beneficiadas e respectivas EEx, realizar <u>atividades de acompanhamento</u> de maneira a promover o desenvolvimento de atividades de educação integral – **SEB/MEC**	<u>Monitorar</u> o andamento e o resultado do Programa – **SEB/MEC e FNDE**

Fonte: Quadro elaborado pela autora após análise das Resoluções CD/FNDE nº 02/2016 e nº 05/2016.

5 – Considerações Finais

Após a análise das Portarias que instituíram os Programas, percebe-se inicialmente a distinção dos objetivos e finalidades dos PME e PNME, ainda que estejam dentro da estratégia do governo federal de indução da política de educação integral. O que

nos leva a inferir que há uma nova compreensão sobre o conceito de educação integral adotado pelo governo federal para elaborar seu planejamento de indução da educação integral no país, vez que no PME o conceito de educação integral estava associado à ampliação de jornada, no PNME está vinculado acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática.

A partir do estudo das Resoluções do FNDE, nota-se que houve um maior detalhamento na normatização em relação ao monitoramento do PNME quando comparado ao PME. Cabe aprofundamento no estudo desta questão, bem como discussão sobre o conceito de monitoramento adotado e sua associação a resultados de aprendizagem, conforme observa-se no texto da legislação.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais educação. Brasília, DF: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008.** Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF: FNDE. 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais educação. Brasília, DF: Presidência. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013.** Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: FNDE. 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº 02, de 14 de abril de 2016.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília, DF: FNDE. 2016a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF: MEC. 2016b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº 05, de 25 de outubro de 2016.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a

escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília. DF. FNDE. 2016c.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): História. Brasília, DF: FNDE. 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 07 jan. 2018a.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE): apresentação.** Brasília, DF: FNDE. 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 07 jan. 2018b.

CRUZ, R. E. da. **Federalismo e Financiamento da educação: a política do FNDE em debate**. In: GOUVEIA, A. B; PINTO, J. M. R; CORBUCCI, P. R. (orgs.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: IPEA, 2011. 227p.

1.14 - A Política de Educação Integral no Estado de Santa Catarina: Apontamentos em torno do programa Mais Educação

Célia Regina Appio [i][68]
Marisa Elsa Demarchi [ii][69]

[i] [ii] FURB

O presente texto tem como objetivo refletir acerca dos encaminhamentos da política educacional, no que se referem ao Programa Mais Educação, do Ministério da Educação no estado de Santa Catarina, entre os períodos de 2007 a 2016. Para isso, buscamos identificar - a partir de uma pesquisa de campo - como a Educação em tempo integral vem se constituindo na rede pública estadual de Santa Catarina.
Palavras Chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Programa Mais Educação.

1. Introdução

Este trabalho é parte constitutiva do Projeto: Trajetória da Educação Integral no Brasil (2007 a 2016): análise da política educacional em estados brasileiros, idealizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE), em parceria com o Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação (EDUCOGITANS), da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Objetiva analisar a trajetória da política de educação integral em estados brasileiros, entre os anos de 2007 a 2016. Tem como metas subsidiar o debate acadêmico; e no âmbito das políticas públicas analisar a questão da educação integral no Brasil e também, mapear as experiências de educação integral no país, de modo a favorecer um diagnóstico da abrangência e caracterização das experiências, junto as Secretarias de Educação. (TRAJETÓRIA, 2017, p.14).

Neste artigo, buscamos identificar como a Educação em tempo integral, no estado de Santa Catarina, se construiu entre os anos de 2007 a 2016, no que se refere aos tópicos: ano de criação do tempo integral; parcerias com empresas, ONGs; forma de ingresso no cargo de direção; jornada de trabalho dos docentes e dos especialistas em educação; programas e ações estabelecidas entre o Governo Federal e Secretarias Estaduais de Educação; e atividades complementares que estão sendo desenvolvidas no Programa Mais Educação, do Ministério da Educação.

[68] Mestre em Educação – FURB
[69] Mestre em Educação – FURB

Para a coleta de dados da pesquisa sobre o estado de Santa Catarina, pesquisamos por meio da página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e obtivemos alguns dados. Fizemos, pessoalmente, contato com a responsável pela Educação Integral, na Gerência de Educação de Blumenau, a qual nos forneceu o nome da Coordenadora da Educação Integral na Secretaria Estadual de Educação. Entramos em contato com ela, primeiro por telefone e depois por e-mail. Ela nos enviou informações referentes ao número de escolas que oferecem Educação em Tempo Integral no estado de Santa Catarina, totalizando trezentos e setenta e uma escolas em 2017. Os demais dados aqui apresentados obtivemos através da página eletrônica.

Buscamos saber também, dados do censo escolar referente aos anos de 2007 a 2016, das escolas estaduais que possuem turmas complementares. Estas informações se referem ao Código do tipo de atividade complementar oferecidas e a frequência de cada uma, separadas em Ensino Fundamental e Médio.

Para coleta de dados, no que se refere ao Código do tipo de atividade complementar oferecidas e a frequência de cada uma, entramos em contato, por e-mail, com a Gerência de Avaliação de Educação Básica e Estatísticas Educacionais, na Secretaria Estadual de Educação do estado de Santa Catarina. Obtivemos os dados que foram dispostos e serão apresentados em forma de gráfico, na sequência desse estudo.

Para atingir o objetivo proposto, realizamos um trabalho de pesquisa, em dupla, que foi realizado no período entre junho a novembro de 2017. Pesquisamos por meio da página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação. Fizemos contato com a Coordenadora da Educação Integral e com a Gerência de Avaliação de Educação Básica e Estatísticas Educacionais. Conseguimos o levantamento de dados oficiais que permitiram refletir sobre o modo como a Educação em Tempo Integral se constituiu entre os anos de 2007 a 2016 no estado de Santa Catarina.

Na sequência dessa pesquisa, apresentamos os dados coletados e organizados nos quadros.

2. Educação Integral

A Educação integral escolar é um grande desafio para os profissionais da educação e para a sociedade como um todo. Romper com o modelo vigente de educação requer um propósito maior, que viabilize mudança de paradigma educacional e que possibilite olhar

para a diversidade como o ponto de partida para a conquista de uma educação emancipatória.

Entendemos a educação integral como a busca da inteireza do ser. E em se tratando de educação integral escolar, esta envolve processos pedagógicos que valorizam as diversas dimensões constitutivas da pessoa. Esta concepção valoriza o ser humano na sua totalidade, tanto no aspecto cognitivo - sentimento/emoção - quanto no aspecto físico. O ser humano é composto por um todo e nesse todo seu ser se integra.

Para Lora (2011, p.1), a Educação integral requer o desenvolvimento de todas as capacidades do menino e da menina, de uma maneira equilibrada. Para consegui-lo, temos como base os conhecimentos mais atuais da filosofia, das ciências humanas, da pedagogia, e especialmente, os avanços das ciências do cérebro. Para Pacheco (2014), é preciso pensar na multiplicidade, ou seja, nos aspectos cognitivos, afetivos, de ética e moral, pois quando se fala em educação integral, se fala em desenvolvimento humano.

A educação integral valoriza e favorece o desenvolvimento humano. Considerar as várias dimensões do ser humano, no processo de educação, é permitir que a vida se mantenha no foco.

No Brasil, a educação integral escolar tem sido influenciada por movimentos de educadores a favor da igualdade de direitos, que se manifestam na garantia do acesso, na permanência e na almejada qualidade de ensino.

Segundo TRAJETÓRIA da Educação Integral no Brasil (2017, p.9), nosso país possui dezenove legislações que fundamentam a política de educação integral. Contudo, é a partir da Portaria Interministerial n. 17, de 24/04/2007 e do decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que se fixam as orientações sobre o modo de organização pedagógica e administrativa referente à proposta de educação integral no Brasil. Nesse sentido, a educação integral passa a se constituir a partir da adesão de estados, municípios e Distrito Federal ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação.

Conforme adverte o CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (2017),

> O Programa Mais Educação, criado em 2007, tem o intuito de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Desse modo, a articulação das propostas, ações e programas estabelecidas, entre o Governo Federal e as Secretarias Estaduais de Educação, podem contribuir no fortalecimento das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos e também ajudar a organizar nas escolas os processos pedagógicos, que no seu conjunto tenham a formação integral como perspectiva a alcançar. Nesse sentido, o Programa Mais Educação possui um potencial transformador, seja pela concepção de educação que o constitui, ou pelo olhar à diversidade que o fundamenta.

Apresentamos na sequência, elementos da gestão da educação em tempo integral no estado de Santa Catarina, entre eles, o ano de criação da escola em tempo integral, as parcerias com empresas e organizações, a forma de ingresso na direção da escola e a jornada de trabalho dos profissionais que atuam na gestão pedagógica da escola.

2.1 Educação em tempo integral no estado de Santa Catarina.

Apresentamos os dados coletados na Secretaria Estadual de Educação do estado de Santa Catarina. Estes dados permitem observar o ano de criação de escolas em Tempo Integral. As parcerias com empresas, ONGs, forma de ingresso no cargo de direção; jornada de trabalho dos docentes e especialistas em educação, projetos, programas, ações e atividades complementares.

A criação de escolas em tempo integral no estado de Santa Catarina antecede a 2007. Encontramos registros de experiências que ocorreram em 2002 na Escola Pública Integrada[70] (EPI), pioneira no município de Blumenau. Atualmente esta escola desenvolve proposta voltada para a educação integral e oferece atividades pedagógicas em tempo integral. A proposta de EPI fundamenta-se no conceito de escola integrada a sua comunidade. Oferece tempo e educação integral. Tem como objetivo a ampliação das oportunidades de aprendizagem a partir de atividades curriculares, envolvendo Tecnologia, Cultura, Esporte e Arte.

A Secretaria Estadual de Educação mantém parcerias com o Instituto Ayrton Senna e com o Instituto Natura, os quais começaram a levar para a rede estadual de ensino uma

[70] Autorizada pelo Diário oficial, Portaria n. 030, de 20 de maio de 2002, Art. 1, a Escola Pública Integrada iniciou suas atividades Pedagógicas em dois períodos, sendo, no matutino, oferecidas disciplinas curriculares e, no vespertino, de modo optativo, como oficinas de apoio pedagógico, informática, espanhol, artesanato, dança, modalidades esportivas e iniciação científica. Inicialmente, as atividades em período integral foram oferecidas para os alunos de pré a 4ª série e, a partir de 2003, passaram a ser oferecidas, também, aos alunos de 5ª a 8ª série. APPIO (2007, p.77)

nova proposta de educação integral em tempo integral. Segundo consta na página da SED, estas parcerias estão "transformando o ensino médio e apresentando excelentes resultados no Colégio Estadual Chico Anysio, no Rio de Janeiro, há quatro anos". Estas parcerias atuam também na formação docente e na formação dos diretores de escola, na modalidade à distância EAD.

A forma de ingresso na direção escolar ocorre por eleição. Os docentes efetivos, interessados em trabalhar na administração da escola, elaboram um plano voltado para a gestão da escola, apresentam proposta à comunidade escolar e participam de um processo de eleição, no qual, diversos segmentos da comunidade escolar votam na proposta que consideram que tenha a melhor intenção.

Sobre a jornada de trabalho dos docentes e dos Especialistas em Educação, a carga horária varia de 10h, 20h, 30h e 40h. Para o docente, a carga pode ser de 10h, 20h, 30h ou de 40h. E para os Especialistas em Educação, a carga horária de trabalho pode ser de 20h ou de 40h semanais.

Na sequência, apresentamos dados dessa pesquisa no quadro que se segue:

2.1.1 Quadro 1 - A Educação em Tempo Integral no Estado de Santa Catarina

Estado da Região Sul	Santa Catarina
Ano de criação do tempo integral	2002
Parceria com empresas	Instituto Ayrton Senna. Instituto Natura.
Direção: forma de ingresso	Eleição
Jornada de Trabalho docente e dos especialistas.	Docentes:10h, 20h, 30h e 40h. Especialistas: 20h e 40h.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

2.1.2 Quadro 2 – Programas e Ações desenvolvidas entre o Governo Federal e Secretarias Estaduais de Educação que aderiram ao Programa mais Educação do Ministério da Educação.

No quadro que se segue, apresentamos os programas e ações desenvolvidas entre o Governo Federal e a Secretaria Estadual de Educação.

Base Legal	**Proposta/Programas**	**Ações**
Resolução CD/FNDE n. 35 de 15, de agosto de 2012	*Institui o Programa Nacional de Formação Continuada a Distancia nas Ações do FNDE – Formação pela Escola– Visa fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE. É voltado, portanto, para a capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade organizada. * Institui o Programa Formação pela escola - Desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a SED, cujo objetivo é fortalecer a atuação dos gestores e parceiros envolvidos na execução, monitoramento, avaliação, prestação de contas e controle social dos programas e ações educacionais financiadas pelo FNDE.	Ação: Secretaria Estadual de Educação e Ministério da Educação oferecem curso sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A formação será voltada para os servidores que atuam na prestação de contas do PDDE nas escolas estaduais e os Conselheiros escolares. Modalidade EAD. O curso faz parte do Programa Formação pela escola, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a SED, cujo objetivo é fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, monitoramento, avaliação, prestação de contas e controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE, por meio da oferta de cursos na modalidade EAD. Ação: Curso para os servidores que atuam na prestação de contas do PDDE nas escolas estaduais e os conselheiros escolares. Ação: Formação continuada para os professores do Ensino Médio Inovador (EMI) e para os professores do

		Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Ação: Integração do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (Penoa) no Ensino Médio Inovador. Ação: Formação para coordenadores do NEPRE (Núcleos de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola). Ação: Curso de Educação Alimentar e Nutricional – EAN para Supervisores de Articulação com os municípios ou integradores e Professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina que visa atender a Portaria SED n/16 de 25/05/2015 e subsidiar teórica e metodologicamente os profissionais do magistério para a implementação das ações de EAN e a educação dos escolares. Ação: Seminário Estadual da Base Nacional Comum Curricular (19 e 20 de julho). Ação: Seminário Estadual da política para Educação das Relações Étnico-Raciais (2016). Ação: Seminário de conclusão do curso de Gestão escolar**.**
	Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica - 2014.	Ação: Ciclo de Formação para Atualização da Proposta curricular da Santa Catarina, realizados no período de março a julho de 2014, na modalidade EAD.

		Ação: O Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica – PENOA - é desenvolvido nas escolas estaduais e atende estudantes em tempo integral em dois dias da semana. Nesses dias, o estudante permanece na escola pelo tempo de oito horas diárias, distribuídas em dois turnos e desenvolve habilidades de leitura, escrita e cálculo.
Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.	Instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Secretário da Educação apresenta o novo modelo de ensino médio a educadores da Fiesc e Conselheiros do Conselho Estadual de Educação (CEE). Também trata da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o novo Ensino Médio.
Portaria n. 1.144 de 10 de outubro de 2016.	Institui o Programa Novo Mais Educação – Visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática (desdobramento do Programa Mais Educação que vigorou de 2007 a 2016).	
Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016.	Implanta a Educação em Tempo Integral em quinze escolas de Ensino Médio, oferecida a partir de 2017.
Resolução n. 5 de 25, de outubro de 2016.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE – as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de	

	acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.	
Resolução n.7, de 3 de novembro de 2016	Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do distrito federal.	

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria n.1.144, de 10 de outubro de 2016, destaca no artigo 1 o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação de carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Assim, o Programa Novo Mais Educação, do Ministério da Educação, propõe a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola com o objetivo de melhorar a aprendizagem.

Já, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016, deixa claro no Artigo 2 que o objetivo desse programa é apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos e por meio de repasses de recursos para as Secretaria Estaduais de Educação que aderirem a este programa.

Esses Programas e Ações, articuladas entre o Governo Federal e Secretarias Estaduais de Educação, deveriam garantir a efetividade do Programa Mais Educação. No entanto, são novos encaminhamentos que permitem perceber a existência de concepções contraditórias de educação.

Na sequência, apresentamos outros projetos e programas desenvolvidos pela SED.

Programas e ações no estado de Santa Catarina - Política Educacional	- Diversidade Religiosa e Direitos Humanos. - Educação e Saúde. - Ensino Médio em Tempo Integral. - Ensino Médio Inovador. - Ensino Médio Integrado a Educação Profissional – EMIEP. - Feira de Ciências. - Formação pela Escola. - Gerenciamento Eletrônico de Documentos – GED. - Google for Education. - Jornal na Escola. - MEDIOTEC. - Missão Universitária – MISSU. - Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio. - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. - Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola. - Pró Universidade. - Programa Benefício Prestação Continuada - BPC na Escola. - Programa Brasil/Santa Catarina Alfabetizada. - Programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade. - Programa de Estágio Novos Valores. - Programa de Parceria Educacional (Municipalização). - Programa Dinheiro Direto na Escola. - Programa Escola Intercultural de Fronteira. - Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem – PENOA. - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – FNDE. - Projeto de Educação Ambiental e Alimentar – AMBIAL. - PRONATEC. - Sala Web. - Seminário de Formação. - V Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Estas propostas e ações, voltadas à Escola de Tempo Integral no Estado de Santa Catarina, diz respeito aos encaminhamentos para a organização pedagógica e administrativa das escolas de rede pública.

As escolas públicas estaduais de Santa Catarina são contempladas com projetos diversificados, envolvendo ações para ampliação da Cultura, Arte, Patrimônio Histórico, Tecnologias, Meio Ambiente, Alfabetização, Acompanhamento Pedagógico, entre outras. Algumas são orientadas para a formação de professores (Formação pela Escola, por exemplo); outras, para valorizar e dar visibilidade e possibilitar o compartilhamento de

atividades pedagógicas de estudantes (Feiras de Ciências e Matemática, Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, por exemplo).

3 Atividades complementares no Estado de Santa Catarina

3.1 Atividades Complementares No Estado De Santa Catarina

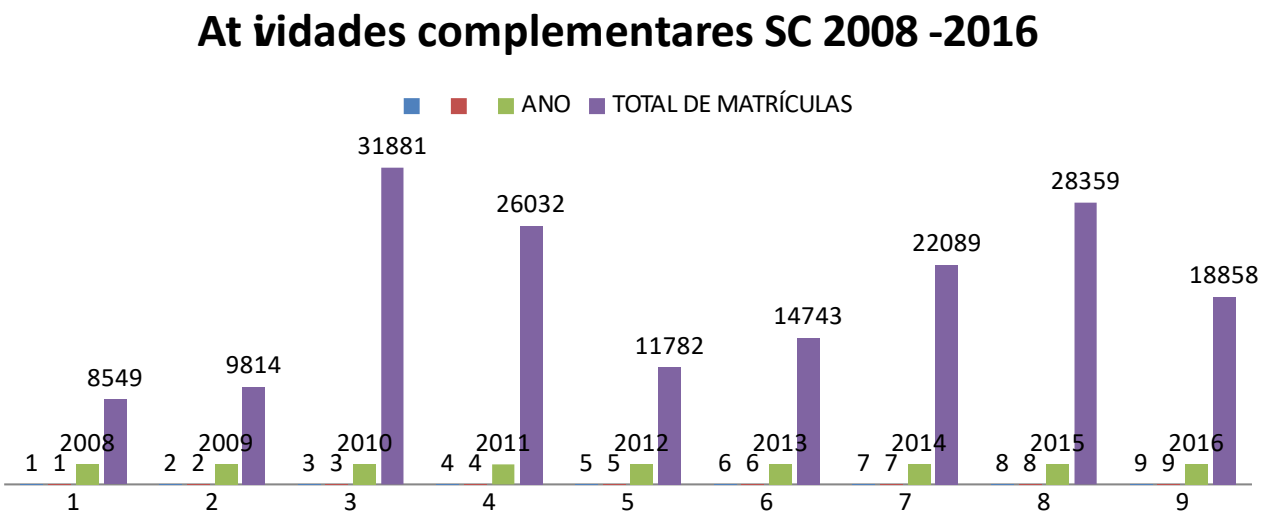
As atividades complementares são escolhidas pelas escolas e podem ser culturais, artísticas, de reforço escolar, artesanais, recreativas, esportivas, aulas de informática ou acompanhamento pedagógico e devem ser ofertadas no contraturno escolar. No caderno de Orientações do preenchimento do Educasenso[71] são relacionadas às seguintes áreas de Atividades Complementares: Cultura, Artes e Educação Patrimonial: Esporte e Lazer; Acompanhamento Pedagógico: Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde; Programas Inter setoriais: Iniciação Científica: Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ educação Econômica (Educação Financeira e fiscal); Comunicação; Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Memória e História das Comunidades Tradicionais; Agroecologia.

As atividades complementares constituem uma oportunidade de ampliação do currículo escolar, permitindo quando escolhidas de forma criteriosa, possibilidades para desenvolvimento de habilidades e competências e enriquecimento os conhecimentos dos alunos.

Os dados referentes às atividades complementares foram fornecidos pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais. Tínhamos o objetivo de fazer a tabulação com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio em separado, no entanto, fomos informados que a coleta de dados no INEP não foi realizada com essa discriminação. Buscamos então, olhar a evolução das atividades complementares em SC, no período de 2008-2016, e para isso, construímos o gráfico a seguir:

[71] O Educasenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de quatro cadastros de dados: Escola, Turma, Aluno e Profissional Escolar. Disponível em: http://inep.gov/censo-escolar. Acesso em: 13 de dezembro de 2017.

Gráfico 2 - Número de alunos atendidos em atividades complementares em SC no período de 2008-2016.



Fonte: Dados da Pesquisa 2017

Causou-nos estranhamento a análise da evolução do número de alunos atendidos em atividades complementares no período 2008-2016. Percebemos, por exemplo, no período 2008/2010, um incremento, logo a seguir de 2010 a 2012, uma significativa diminuição, para um posterior crescimento. Não conseguimos, até o momento, estabelecer um significado para esses números. Pensamos, pela nossa experiência de trabalho em escola pública, que poderia haver alguma relação entre: recursos educacionais disponibilizados para as atividades em questão em alguns anos e que em outros poderiam ter sido cortados, reduzidos ou então até criadas novas políticas educacionais para as atividades em questão.

De qualquer forma, a oferta de atividades complementares, pode representar oportunidades aos alunos de desenvolver atividades que lhes permitam identificar aptidões, ampliar conhecimentos e, quem sabe, descobrir possibilidades futuras de trabalho.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos refletir acerca dos encaminhamentos da política educacional, no que se referem ao Programa Mais Educação, proposto pelo Ministério da Educação no estado de Santa Catarina, entre os períodos de 2007 a 2016. Nossa reflexão se situou frente às mudanças que estão ocorrendo na educação em tempo integral, e que, o modo como estão sendo colocadas fragiliza ainda mais a educação pública.

A Proposta de Educação em Tempo Integral na educação básica está presente nos encaminhamentos da política educacional no estado de Santa Catarina. Nesse sentido, observamos um descompasso entre o Programa Mais Educação, criado em 2007, e o Programa Novo Mais Educação, instituído em 2016. A concepção do Programa Novo Mais Educação tem como foco atingir as metas do IDEB – sem considerar a participação e o contexto da comunidade escolar, bem como os avanços nos processos pedagógicos construídos nas escolas, que por sua vez, se fundamentam na concepção de Educação na perspectiva Integral.

Os dois programas não convergem para o mesmo fim. Apontam para a existência de interesses contraditórios, e como consequência, influenciam no aumento da desigualdade social.

A realidade social das escolas e da comunidade não está sendo levada em conta na atual materialização da escola em tempo integral no ensino médio, caracterizando assim a ausência de diálogo, de discussão com a sociedade, entre outros.

A ausência de avaliação das Políticas públicas é um fator limitante para o desenvolvimento dos Programas porque inviabilizam a continuidade de processos que contribuem para a melhoria da educação.

O Programa Novo Mais Educação vem em função de uma demanda que é melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e alcançar suas metas.

Identificar os limites e as possibilidades desses programas, na busca de redirecionar o caminho, pode ser um fator que contribuiria na melhoria da educação. Na ausência de um projeto coletivo de Educação e de sociedade, “alguém”, de modo sutil, segue ditando as regras. E o Brasil, rico por natureza e de beleza exuberante, segue a mercê de interesses contrários às necessidades vitais do povo brasileiro.

Oportunizar atividades complementares nas escolas públicas é uma forma de aumentar a jornada da atividade escolar e possibilitar aos alunos o desenvolvimento de diferentes potencialidades. Necessitam de participação da comunidade escolar no seu

planejamento, implantação e avaliação. Importante, quando são ofertadas conforme demandas das escolas, possibilitando na construção de sua identidade. Caso fique difícil implantar imediatamente escolas públicas de tempo integral em todas as escolas, talvez a possibilidade de ofertar atividades complementares possa ser uma alternativa possível em um período de tempo mais imediato.

Referências

APPIO, Célia Regina. **Práticas Emancipadoras e Gestão Escolar**: Desafios de uma construção. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação -Brasília – 2009. Serie Mais Educação. Educação Integral. Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

BRASIL. Portaria n.1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016.

BRASIL. Portaria n.1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇAO INTEGRAL, disponível em http://educacaointegral.org.br. Acesso em 07/10/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2016 Caderno de Instruções. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf. Acesso: 2/12/2017

LORA, J. **La educación corporal**: nuevocaminohacialaeducación integral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud, 2011.

TRAJETÓRIA da Educação Integral no Brasil (2007 a 2016**):** análise da política educacional em estados brasileiros. Gepale/Unicamp. Campinas-SP. 2017.15p. (Projeto de pesquisa em construção)

RAUTA, Edinéia. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/imprensa/noticias/27756-matriculas-para-nova-proposta-de-ensino-medio-em-sc-comecam-dia-1>. Acesso em 04 de junho 2017.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n. 668, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual. Florianópolis. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/plano-carreira-profissionais-educacao-basica. Acesso em: 20 de outubro de 2017.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/Cogen, 1998.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Uma proposta para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/Cogen, 1991.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

1.15 - A educação integral na Região Centro-Oeste: apontamentos iniciais

Andréia Nunes Militão [(i)]
Fabio Perboni [(ii)]
Vanessa Ramos Ramires Bressan [(iii)]

[(i)] UEMS; andreiamilitao@uems.br.
[(ii)] UFGD; fabioperboni@ufgd.edu.br
[(iii)] IFMS; vanessa.ramires@ifms.edu.br

Resumo

O trabalho em tela integra a pesquisa "Trajetória da Educação Integral no Brasil (2007 a 2015): análise da política educacional em estados brasileiros" desenvolvida no âmbito do GEPALE/Unicamp que tem por objetivo precípuo analisar a trajetória da educação integral no Brasil entre os anos de 2007 a 2015, sob a perspectiva da política educacional em estados brasileiros. O presente trabalho objetiva historiar a implementação da educação integral em três estados brasileiros localizados na Região Centro-Oeste e no Distrito Federal. A partir da análise do número de matrículas de todos os níveis da Educação Básica no período de 2010-2016, objetiva-se verificar em que medida o PNE/2014-2024 induziu ampliação da educação integral. Para tanto, recorre-se aos seguintes procedimentos de pesquisa a) Revisão de estudos; b) Análise documental, tendo como corpus a CF/1988, o PNE/2014-2024, a LDB/1996 e Planos Estaduais de Educação do MS, MT, GO e DF; e, c) Pesquisa empírica, com vistas a trazer evidências do contexto estudado, a partir de dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), bem como dados disponibilizados por meios digitais oficiais como IBGE. Da análise realizada, depreende-se que existiu um movimento de ampliação da educação integral de forma desigual entre os níveis de ensino, concentrado, sobretudo, no ensino fundamental e na pré-escola. Esse processo teve mais ênfase no período de 2011 a 2013, período onde se observa uma reversão desta tendência com diminuição do número de matrículas em tempo integral, que aparentam estar condicionadas de forma contundente ao ciclo econômico recessivo e de corte de gastos, comprovando que o PNE/2014-2024, até o momento não baliza as ações referentes à temática.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas Educacionais. Região Centro-Oeste.

1. Introdução

Diferentes acepções têm sido utilizadas para referir-se à Educação Integral. Ao historiarmos a origem desta terminologia, um primeiro aspecto que se coloca é que a mesma foi cunhada e disputada por correntes ideológicas de campos díspares ao longo do século XX.

No entanto, não foi incorporada nos normativos como uma modalidade, mas definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), no Título V que versa sobre a "organização curricular: conceito, limites, possibilidades" como jornada/tempo escolar:

> Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e **tempo integral** (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

Na contemporaneidade, dois aspectos sobressaem na discussão da jornada de tempo integral. Um primeiro ressalta o espaço, "Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens". Outro elemento importante relaciona a jornada em tempo integral com qualidade. Para tanto, indica "a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados" (BRASIL, 2010).

No *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, Cavaliere (2010, p.1) define educação integral como a "Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos". Verifica-se, dessa maneira, que a acepção é mais abrangente do que a de jornada/tempo constante na legislação nacional, pois volta-se para atividades educacionais de natureza diversificada. Ainda de acordo com a autora,

> Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de "homem integral". Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. A concepção de "educação integral", como prática político-social, visando a interferência no destino não só dos indivíduos mas da sociedade como um todo, entrou em pauta, no mundo ocidental, a partir da difusão da escolarização, ao final do século XVIII (CAVALIEIRE, 2010, p.1).

A proposta de educação integral emerge no contexto de disputas de modelos de sociedade. Neste sentido, Kropotkin (1989, p. 52 apud CAVALIEIRE, 2010, p.2) recomenda "em vez de 'educação técnica', que impõe a manutenção da atual divisão dos dois tipos de trabalho referidos (científico e mecânico), proclamamos a educação integral

ou completa, o que significa o desaparecimento dessa distinção tão perversa". Essa proposta educacional foi assumida pelos anarquistas, pois acreditavam que somente uma educação integral criaria uma nova sociedade.

Destarte, o termo 'educação integral' tenha se popularizado entre os movimentos progressistas no contexto mundial, entre nós, inicialmente foi refutado pois o movimento integralista passou a usá-los entre 1920 e 1930 com outra conotação, diversa daquela proposta por Kropotkin (1989). Segundo Cavalari (1999 apud CAVALIEIRE, 2010, p.2), a proposta de educação dos integralista "envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa".

Para Cavaliere (2010) embora os estudos sobre educação integral no Brasil localizem na produção de Anísio Teixeira a origem da proposta de educação integral, o autor não empregou essa terminologia. Teixeira propunha uma escola deveria dar "[...] à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos" (TEIXEIRA, 1994, p. 162 apud CAVALIEIRE, 2010, p.2).

Entre as décadas de 1980 e 1990, o termo educação integral passou a ser associado ao período/tempo escolar e não mais a uma proposta pedagógica, política e social, dando origem a programas políticos em alguns estados e municípios brasileiros.

Na perspectiva de Limonta (2014, p. 121),

> A ampliação das funções e tarefas escolares para além da escolarização básica tem implicado, contemporaneamente, na necessidade de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, tempo que tem sido destinado também a outros conhecimentos e atividades além daquelas de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, que visam contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos e se fazem importantes principalmente para as crianças e jovens que estudam na escola pública, que, muitas vezes, não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola.

Vislumbrando a oferta de uma educação pública e de qualidade, o atual PNE tem até 2024 para alcançar seus objetivos. Diversas e específicas, suas metas propõem-se a reduzir desigualdades, incluir minorias e ampliar a oferta da educação integral. Com o escopo na educação integral, o presente artigo está organizado da seguinte forma: uma primeira parte discute brevemente algumas considerações sobre o conceito de educação integral/educação de tempo integral, recuperando a origem do conceito. Em seguida, apresenta uma descrição dos dados que caracterizam os estados do Centro-Oeste e discorre sobe os Planos Estaduais de Educação de cada um, destacando as metas

estabelecidas para educação integral. Por fim, apresenta uma síntese dos dados empíricos destacando os percentuais de matrícula em tempo integral no período de 2010 a 2016.

Para tanto, o presente estudo lançou mão à uma abordagem quali-quantitativa. Nesse sentido, o olhar qualitativo esclarecerá as lacunas deixadas pelo viés quantitativo. Conforme esclarecido por Pires (2008 p.90), umas das possibilidades da pesquisa qualitativa é a sua "[...] capacidade de englobar dados heterogêneos [...] ou de combinar diferentes técnicas de coletas de dados" somando-se a sua vantagem de abertura para o mundo empírico.

Como procedimentos técnicos instrumentais, optou-se por:

a) Revisão de estudos: trazer contribuições de leituras sobre o tema ou correlatas, preenchendo lacunas, ampliando estudos anteriores e apontando possibilidades (CRESWELL, 2007).

b) Análise documental: exprime o posicionamento dos atores históricos sobre determinado ponto de vista, bem como elimina as possibilidades de interferências, intervenções ou influências diretas do pesquisador (GAUTHIER, 1984 apud CELLARD, 2008). Utilizou-se, sobretudo, a CF 88, o PNE, LDB/96 e Planos Estaduais de Educação do Centro-Oeste (MS, MT, GO e DF);

c) Pesquisa empírica: com vistas a trazer evidências do contexto analisado, utilizaram-se de dados do censo escolar sinopses divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e IBGE, bem como dados disponibilizados por meios digitais oficiais.

2. Caracterização região Centro-Oeste

Sendo a segunda maior região em extensão territorial das regiões do Brasil, o Centro-oeste é formado por três estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, além do Distrito Federal. A partir de dados oficiais disponibilizados pelo IBGE e INEP apresentaremos, brevemente, o contexto de cada estado.

De acordo com os dados oficiais do IBGE, em 2017 o Mato Grosso conta com uma população de 3.344.544 pessoas, com um rendimento médio *per capita* de 712,00 R$ (em 2014) e com 3,36 hab./km^2 (2010) de densidade demográfica, tendo a cidade de Cuiabá como capital. Sua extensão territorial é de 903.202,446 km^2.

Segundo dados de 2015, registrou matrícula de 461.713 alunos no ensino fundamental e de 157.934 no ensino médio. Sua rede de educação conta com 28.634 docentes no ensino fundamental e 12.981 no ensino médio. Ao todo, possui 1.953 número de escolas de ensino fundamental e 612 de ensino médio (IBGE, 2015).

Seu Plano Estadual de Educação (PEE) que está em vigência foi sancionado em 2014, com validade até 2024. Possui 17 metas ao todo e traz a educação integral amparada na meta 16 quando assegura "Aumentar progressivamente a carga horária em 01 hora por ano, atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% dos estudantes matriculados na educação básica, até 2017.

Com o gentílico sul-mato-grossense, o estado do Mato Grosso do Sul possui uma população de 2.713.147 pessoas (2017). Possui densidade demográfica de 6,86º hab./km² (em 2010), e com rendimento médio mensal *per capita* de 706,00 R$ (2010). Sua extensão territorial é de 357.145,531 km², tendo Campo Grande como sua capital, carinhosamente chamada de Cidade Morena.

Os dados de 2015 registraram 886.246 matrículas de alunos no ensino fundamental, e de 256.164 matrículas no ensino médio. Possui 3.419 escolas, nestas 43.116 são docentes do ensino fundamental e 15.902 do ensino médio (IBGE, 2015).

Seu Plano Estadual de Educação, em curso desde 2014, está válido até 2024. Com 20 metas ao todo, propõe em sua meta 6: "Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) estudantes da educação básica". (PEE/MS, 2014)

Goiás, tendo Goiânia como capital, possui 6.778.772 habitantes (IBGE, 2017). Tem 17,65º hab./km² de densidade demográfica (2010), registrou 687,00 R$ de rendimento mensal médio *per capita* (2014) e possui extensão territorial de 340.106,492 km².

Dados do IBGE (2015) confirmam 886.246 matrículas no ensino fundamental e 256.167 no ensino médio. Conta com 43.116 docentes atuando no ensino fundamental e 15.902 no ensino médio. Possui 3.419 estabelecimentos de ensino fundamental e 948 escolas de ensino médio.

De todos os Planos Estaduais de Educação analisados, o de Goiás é o mais antigo, com maior possibilidade de avaliação de sua implementação e efetivação. Promulgado em 2008, teve validade até 2017, trazendo 20 metas para a educação infantil, 19 metas para o ensino fundamental e 10 metas para o ensino médio. Não especifica nenhuma meta para a educação integral, mas traz estratégias que tocam aspectos estruturais materiais,

número de docentes, e de distribuição de renda, com vistas a favorecer a ampliação da educação integral.

Com a capital Brasília, o Distrito Federal possui população estimada de 3.039.444 de pessoas em 2017. Com 444,66 hab./km^2 de densidade demográfica, registrou rendimento médio mensal *per capita* de 868,00 R$. Possui importância singular no Brasil, pois é onde se situa a capital política do país, e é o estado mais rico também. Sua extensão territorial é de 5.779,997 Km^2.

Na área da educação, alcançou 390.079 matrículas no ensino fundamental e 18.932 no ensino médio (IBGE, 2015). Possui 823 estabelecimentos de ensino fundamental e 216 escolas de ensino médio. Nestas escolas, possui 18.932 docentes no ensino fundamental e 5.453 no ensino médio.

Sendo o Plano Estadual de Educação mais recente (2015 a 2025), do universo em análise, o Distrito Federal elaborou 21 metas para a educação básica. Em sua meta 6 propõe: "Oferecer educação em tempo integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 33% dos estudantes da educação básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano (PEE/DF, 2015).

3. Educação integral na Região Centro-Oeste: o que dizem os números

A partir de dados oficiais disponibilizados pelo INEP, de 2010 a 2016, teceremos algumas considerações acerca da educação integral na região Centro-Oeste. A Tabela 01 apresenta os números totais das matrículas nos diferentes níveis de ensino. O cálculo considera matrícula em tempo integral e parcial, nas esferas federal, municipal, estadual e privada, somando todos os estados do Centro-Oeste.

Tabela 01 - Matrículas totais na região Centro-Oeste

Centro-Oeste	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
2010	2.064.653	4.692.045	14.249.633	14.249.633	8.357.675
2013	2.730.119	4.860.481	15.764.926	13.304.355	8.312.815
2016	3.233.739	5.034.353	15.346.008	12.242.897	8.131.988

Fonte: INEP, (2010,2013,2016).

Os dados constantes na Tabela 1 nos sinaliza que a luta pela democratização do acesso ao ensino fundamental colheu e ainda colhe seus louros, no entanto, ainda há desafios elementares a concretização da oferta para a educação infantil e ensino médio. Nesse sentido, percebemos predominância nas matrículas do ensino fundamental. Os anos iniciais registraram crescimento de 2010 a 2013, com queda em 2016. Os anos finais registraram decréscimo no período analisado, sem nenhuma indicação de aumento.

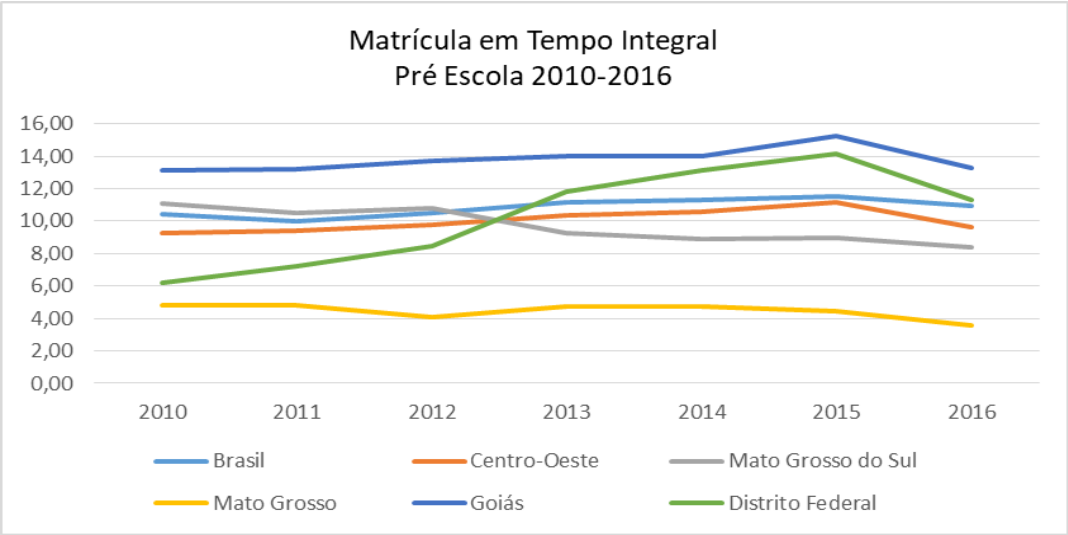
Com relação a educação infantil, tanto as creches como as pré-escolas registraram aumento nas matrículas. Infelizmente, as matrículas do ensino médio não avançaram, ao contrário, demonstraram recuo no período analisado.

Tabela 02 – Percentual de Matrículas em Tempo Integral, Creches, período 2010 -2016

REGIÃO / ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	59,63	60,54	59,80	59,24	58,82	58,32	58,00
Centro-Oeste	69,24	67,53	66,40	65,24	64,54	64,02	63,32
Mato Grosso do Sul	84,85	81,70	80,44	78,81	77,37	75,34	71,90
Mato Grosso	72,43	69,02	67,12	64,15	61,87	59,15	56,17
Goiás	73,74	73,01	70,52	69,29	68,18	68,71	69,76
Distrito Federal	26,40	28,29	29,28	33,65	37,40	40,34	44,59

Fonte: INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Em relação ao atendimento em tempo integral nas creches, observa-se que de forma geral este nível de ensino tem o maior percentual de matrículas neste formato. A região Centro-Oeste apresentava percentual de atendimento maior que a média do país, porém com tendência geral de redução do percentual de matrículas em tempo integral que no período analisado caiu de 69,24% para 63,32% ao passo que no país verifica-se uma tendência a estabilidade desse percentual em patamares que variam de 60,54% e 58%. Destaca-se, ainda, a ampliação do atendimento em tempo integral do DF, que saltou de 26,4% para 44,59% neste período, ressaltando-se que este atendimento é quase que exclusivamente na rede privada que atendia pouco mais de 4800 alunos em 2010 e passou para mais de 12000 em 2016, ao passo que a rede pública atendia 667 alunos passou a 334 no mesmo período.



Fonte: INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Em relação a pré-escola observa-se um percentual pequeno de atendimento em tempo integral no período de 2010 a 2016, com tendência de crescimento em todas os entes federados apresentados no gráfico, pelo menos até o ano de 2015, com redução no ano de 2016. Analisando os números absolutos de atendimento em tempo parcial e em tempo integral, notamos que a região teve redução do número de matrículas em tempo integral (39 mil para 35 mil) mas não teve redução do número de matrículas em tempo parcial que aumentaram de 312 mil para 336 mil matrículas, deixando explícita um política dos municípios em converter vagas de tempo integral em vagas de tempo parcial, uma vez que foram fechadas cerca de 4 mil vagas de tempo integral e abertas 24 mil de tempo parcial.

Tabela 3 - Percentual de atendimento em tempo integral – EF (Séries Iniciais) – 2010 a 2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	3,26	6,93	8,51	12,26	17,44	18,58	10,16
Centro-Oeste	3,73	6,49	8,12	11,50	15,53	14,16	7,95
Mato Grosso do Sul	5,06	6,43	8,14	9,09	11,15	9,93	6,55
Mato Grosso	2,71	7,05	10,98	16,57	21,00	18,24	6,92
Goiás	3,98	7,55	8,85	12,44	17,90	16,44	9,89
Distrito Federal	2,99	3,58	3,10	5,71	7,94	8,29	6,25

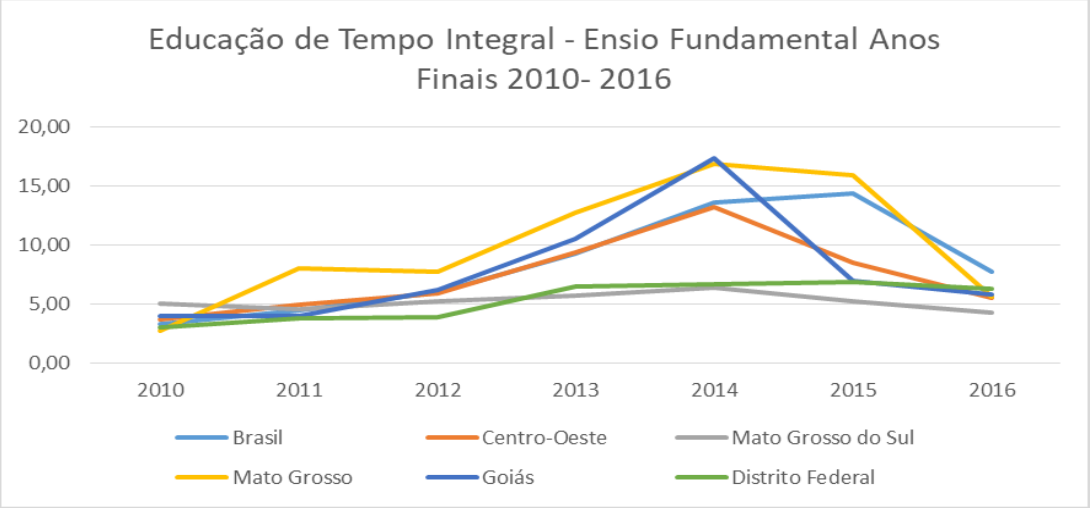
Fonte: INEP (2011,2012,2013,2014,2015,2016).

Observa-se em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental o mesmo movimento da pré-escola, porém de forma mais intensa. O atendimento em tempo integral desse nível de ensino era significativamente baixo em 2010, com MS tendo o maior percentual de atendimento em tempo integral (5,06%). Porém observou-se até o

ano de 2014, um rápido crescimento destes percentuais, como observa-se no gráfico. Em 2015 uma pequena queda e em 2016 uma redução para praticamente metade do percentual de atendimentos, que em números absolutos também representou uma redução a praticamente metade do número de matrículas em tempo integral.

Uma possível explicação para essa redução é o cálculo dos atendimentos pelo "mais educação" como educação integral, e a redução desse programa levou a drástica redução do número de matrículas computadas como de tempo integral. Em geral os Estados apresentam em 2016 percentuais de atendimento em tempo integral próximo aos que eram executados em 2011 e 2012, revertendo o crescimento observado neste período.

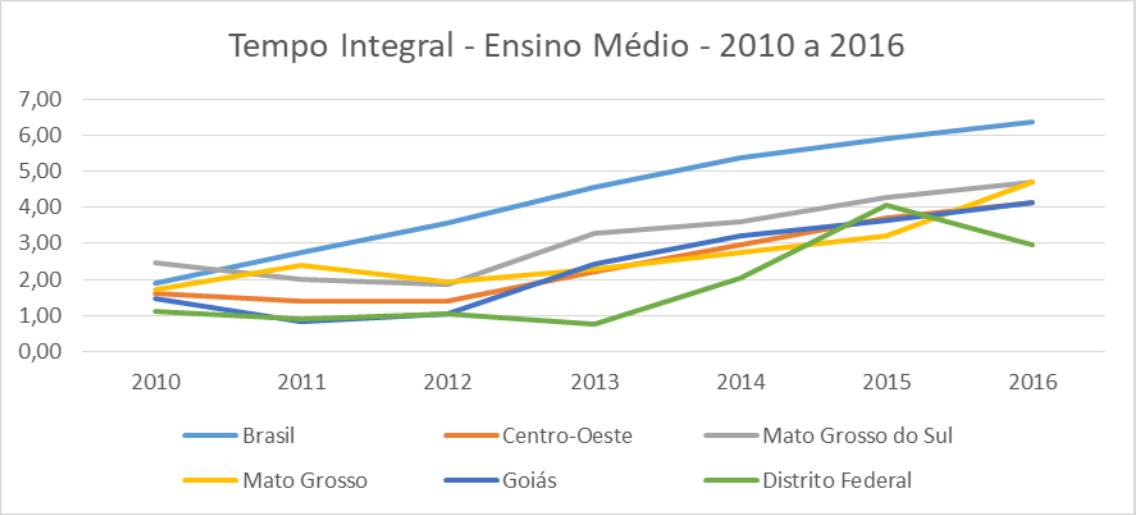
Gráfico 01 – Total de matrículas em tempo integral EF/Anos Finais 2010-2016



Fonte: INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016)

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental mantem-se praticamente o mesmo padrão observado para os anos iniciais, um crescimentos lento do número de matrículas dos anos de 2010 a 2012, com sua aceleração nos anos seguintes até 2014. Após 2015 observa-se um movimento de diminuição do número de matrículas em tempo integral que se acentua em 2016. A rede estadual de Goiás foi responsável pela transformação de mais de 40 mil vagas em tempo integral para tempo parcial no ano de 2015, o que reduziu o total de matrículas neste formato de 17,42% para 6,88%, No ano seguinte Mato Grosso teve redução de 15,94% para 5,62% com reduções também nos outros estados, o que levou o Centro Oeste a uma queda do número de matriculados em tempo integral nos anos finais do Ensino Fundamental de 13,25% para 5,27% no comparativo de 2014 a 2016, processo observado em todo o Brasil.

Gráfico 02 – Total de matrículas em tempo integral EM (2010-2016)



Fonte: INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Em relação ao Ensino Médio observa-se que os percentuais de alunos matriculados em tempo integral permanecem baixos durante todo o período, não ultrapassando o total de 5% de alunos matriculados em nenhum ano nos quatro entes federados do Centro Oeste analisados, tendência que coloca a região um pouco abaixo do panorama nacional, que embora tenha um cenário parecido apresenta no período um crescimento constante do percentual de matriculados em tempo integral neste período, partindo de 2% em 2010 para 6,38% em 2016, enquanto a Região Centro Oeste partiu de 1,62% para atingir 1,4% em 2012 e iniciar uma ampliação que chegou a 4,15% em 2016.

4. Considerações finais

Em relação à educação integral, o PNE/2014 apresenta um meta audaciosa de ampliação do número de matrículas em tempo integral, estabelecendo um percentual de 25% das matrículas até o final da vigência do plano (2024). Os PEEs, por sua vez, apresentam metas mais ousadas. O DF, por exemplo, estabelece a meta de 33% das matrículas em tempo integral até o final da vigência do PEE. O estado de Mato Grosso estabelece o mesmo percentual do PNE (25%) a ser atingido já em 2017, fato que não ocorreu. Enquanto o Mato Grosso do Sul situa meta e prazo igual ao Plano Nacional e Goiás não traz meta específica sobre o tema.

Observando-se os dados de matrículas em tempo integral nestes estados é interessante constatar que existe um crescimento do número de matrículas em tempo integral mesmo antes da aprovação do PNE e dos respectivos PEE. Esse processo foi mais

significativo no ensino fundamental que chegou a ter 17,4% e 15% das matrículas em tempo integral respectivamente nos anos finais e iniciais do EF no ano de 2014, porém esse processo de ampliação é interrompido e os últimos dados disponíveis, referentes ao ano de 2016 mostram que apenas 5,2% e 7,9% dos alunos estavam matriculados nos anos finais e anos iniciais do EF em todo o Centro-Oeste, revertendo praticamente todo o crescimento observado no período.

Os demais níveis de ensino também apresentam pequeno crescimento, como no ensino médio, ou de redução como no percentual de matrículas das creches, enquanto a pré-escola tem evolução parecida com o ensino fundamental, porém com ampliação mais modesta até 2014 e redução menos significativa em 2015 e 2016, apontando para uma quase estabilidade na região.

Comparando esses dados com as metas do PNE/2014 e dos PEEs observa-se que não existe uma relação direta entre o projeto como meta e o realizado pelos sistemas de ensino. O atendimento em tempo integral parece estar mais vinculado à ampliação ou redução de investimentos, acompanhando os ciclos econômicos do que ao estabelecido nos planos educacionais. Reforçam essa percepção, o fato de que o crescimento maior das matrículas se deu em período anterior à aprovação dos planos. Após 2014 verifica-se a redução dos percentuais de alunos matriculados em tempo integral, apontando para dificuldades em se atingir as metas projetadas.

Uma hipótese para essa redução assenta-se na dependência de estados e municípios em relação aos programas e projetos do governo federal, coincidindo com a redução de recursos para o Mais Educação com a diminuição de matrículas em tempo integral, fato que será melhor analisado no decorrer da pesquisa em tela.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

CAVALIERE, A.M. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, núm. 46, mayo-agosto, 2010, pp. 249-259

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Plano Estadual de Educação (2015-2025). Brasília, 2015.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.2, p.403-422, maio/ago. 2012.

GOIAS. Plano Estadual de Educação (2008-2017). Goiânia, 2008.

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

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2010. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, Acesso em 17/11/2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2011. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, Acesso em 17/11/2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2012. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, Acesso em 17/11/2017.

_____.**Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2013. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, Acesso em 16/11/2017.

_____.**Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2014. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, Acesso em 16/11/2017.

_____.**Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, Acesso em 16/11/2017.

_____.**Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, Acesso em 16/11/2017.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro, Vol. 24, n.46/ p. 120-136/Mai-Ago. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Plano Estadual de Educação (2014-2024). Campo Grande, 2014.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação (2014-2024)**. Cuiabá, 2014.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação... **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

PIRES, A. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: Poupart J et Al. **A pesquisa qualítatíva: enfoques epistemológicos e metodológicos** . Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia)

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 334 p.

TRÉZ, T de A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um *continuum* entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v.7, n.4, p.1132-1157, dez.2012.

I.16 - Educação literária Afrodescendente na Educação Integral: Formação de Professores e Construção de materiais didáticos de oralitura

Dr. Murilo da Costa Ferreira [i]

[i] (UNEB)

Este trabalho de comunicação relata parcialmente a experiência desenvolvida em nosso laboratório de pesquisa, de ensino e de extensão de Educação Literária Afrodescendente (UNEB/CNPq), localizado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - Campus XXI – Ipiaú-BA. Tal empreendimento é produto da solicitação de apoio financeiro à realização de atividades de campo nos Cursos de Graduação da Universidade do Estado da Bahia[72].

A nossa proposta de atividade de campo pretende identificar, analisar e implementar práticas pedagógicas, vinculadas ao fortalecimento da identidade dos povos quilombolas, desenvolvidas por escolas de ensino fundamental e médio, localizadas no município de Maraú/BA. Sem desconsiderar outras legislações mais recentes, destacamos a importância da publicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conforme parágrafo primeiro do Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Este marco político proporciona o aumento significativo de produções educacionais, relacionadas à elaboração de materiais didáticos, objetivando atender aqueles dispositivos legais. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira são ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, de Literatura e História brasileira. Fundamenta-se na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, estabelecendo conexão com os diferentes conteúdos do currículo escolar, considerando a língua portuguesa, as literaturas de língua portuguesa (particularmente, os textos literários que expressem e simbolizem a oralitura da memória das comunidades quilombolas) como componentes curriculares obrigatórias do Núcleo Comum, como focos de avaliação de ensino e aprendizagem. Na atividade de campo, promovemos a formação inicial dos estudantes de graduação do curso de Letras do DCHT do Campus XXI – Ipiaú em conjunto com a formação continuada dos

[72] Nossa proposta foi selecionada pelo Edital nº 23/2016.

professores das escolas das comunidades quilombolas do município de Maraú. A proposta de trabalho estabeleceu parceria interdisciplinar entre as turmas matriculadas nas disciplinas Literatura e Cultura Afro-Brasileira[73] e Prática Pedagógica II[74], de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras que subscreve, no capítulo I, o estágio curricular e seus objetivos no seu Art. 2º. Nele, consta sobre a oferta ao estudante da oportunidade de vivenciar situações reais de seu campo de trabalho, de modo a ampliar o conhecimento e a formação teórico-prática construídos durante o curso; analisar criticamente as condições observadas nos espaços profissionais com base nos conhecimentos adquiridos e propor soluções para os problemas levantados, por meio de projetos de intervenção social.

Contexto da prática pedagógica e implicações para a formação de docência quilombola

A formação de profissionais da educação (inicial e continuada) é um processo importante em uma educação integral em que se pretende discutir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (ARROYO, 2012). A formação deve ter, contudo, caráter permanente e sistemático, com base em pressupostos que asseguram a atuação competente dos docentes. Incluem-se os pressupostos filosóficos que são incorporados às propostas curriculares para a formação dos profissionais aqui considerados, quer seja inicial ou continuada. Dimensiona-se, então, no processo formativo dos docentes, o processo formativo dos estudantes (crianças, jovens e adultos), extensivamente perpassando por diversas situações formativas, da escola a comunidade a que eles pertencem. Esta dimensão de relações situacionais considera as questões existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pressupondo-se a relação da educação com a sociedade, com as práticas sociais dos sujeitos (SEVERINO, 1991).

Procuramos, deste modo, decorrente dos projetos de extensão e pesquisa do nosso grupo (UNEBCNPq), atender às demandas requeridas pela Educação Básica, pela formação continuada do professor e pela formação dos graduandos do curso de Letras, performando objetivos para o modo pelo qual abordamos criticamente a elaboração de

[73] Disciplina ministrada Dr.Murilo da Costa Ferreira
[74] Disciplina ministrada pelas professoras Me. Flávia Barreto e Dra. Márcia Torres.

material didático educacional na construção do currículo, em relação à lei 10.639/2003. O paradigma da proposta diz respeito às questões étnicos-raciais, tomando como base a prática de ensino de literatura afro-brasileira ou dos afrodescendentes (incluindo nela os estudos que incidem sobre negritude das literaturas africanas de língua portuguesa) na Educação Básica e na Universidade, sem desconsiderar as literaturas brasileira e portuguesa como contextos históricos de crítica cultural de diferimento e fontes de pesquisa. Acrescenta-se, ainda, o incentivo ao desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas de elaboração de materiais didáticos de ensino de literatura voltada para Educação Escolar Quilombola e, por conseguinte, que atenda a referida lei e tenha caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

A formação do professor é um ciclo que abrange a experiência e a vivência da pessoa como estudante, como estagiário, como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). A partir deste entendimento, defendemos que estes ciclos se interrelacionam e só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. Por isso, acreditamos que a participação de estudantes e professores das licenciaturas nas escolas públicas possibilita a assunção de que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos reais, que se desenvolve a verdadeira formação (LIBÂNEO, 1994). Tomamos como principal ação a inserção do licenciando no cotidiano das escolas para:

- Desenvolver atividades individuais e partilhadas com os professores da educação básica;
- Vivenciar práticas educativas formais em sala de aula;
- Participar de atividades escolares relacionadas à docência;
- Propor atividades inovadoras de ensino integradas ao cotidiano e as demandas da escola;
- Desenvolver projetos e questionamentos educacionais de forma articulada com a ação da escola;
- Desenvolver habilidades e competências profissionais através de estudos, reflexão e convivência coletiva com os pares e professores da escola básica.

Defendemos que partilhar tarefas, responsabilidades, dilemas e desafios sobre a organização do trabalho pedagógico é fundamental para estimular o debate e a reflexão em torno da escola e da universidade. Por isso, estas ações do presente preveem a construção de uma cultura de cooperação, em que se institua um movimento pedagógico

que reúna sujeitos de origens diversas (estudantes, professores da universidade, professores da escola básica) em torno da construção de um laboratório interdisciplinar de formação de educadores e em busca de uma mesma demanda: Qualificar as ações da escola e das licenciaturas na universidade.

A ideia de formação de professores normalmente está associada a algo pronto e acabado, concluído por uma instituição superior para atender a uma demanda social ligada às necessidades da educação. Pode-se considerar como decorrência desta visão dois aspectos importantes. Primeiro, a distância entre "se formar" e "estar preparado para" é bastante significativa em nossa sociedade; presencia-se cotidianamente a sensação de incapacidade que toma o recém-graduado quando se depara com a realidade escolar, desconhecida por ele, e que, em total desespero, se apoia na reprodução dos conteúdos do livro didático. Segundo, este perfil de formação considera a separação hierarquizada entre os saberes produzidos pela academia, lugar de produção do conhecimento e os saberes reproduzidos pelo professor em sala de aula. Como na divisão racional do trabalho, os que pensam e os que executam. Historicamente, esta concepção de exclusividade à participação da ciência acadêmica no conhecimento escolar tem suas raízes na própria formação da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas como componentes curriculares. Esse distanciamento entre a formação e a profissão, além de contribuir sobremaneira para o desencanto e o desprestígio do professor recém-formado, provoca algumas consequências avaltivas importantes:

- O descrédito da disciplina entre os estudantes dos cursos fundamental e médio.
- A exclusão das recentes pesquisas sobre o ensino de Literaturas de afrodescendência e a realidade educacional.
- Aceitação dos pressupostos do Cânone Literário ainda presente na maioria nos livros didáticos.
- Questionamento à validade social da disciplina, visto que apenas os frequentadores do mundo acadêmico têm acesso à sua produção.
- A própria constituição da identidade nacional entendida como a consciência que temos de participantes de um grupo com um passado em comum.

Outros desafios estão colocados pelo próprio fazer cotidiano do professor. A introdução de novas tecnologias e novas linguagens no espaço escolar (tanto por

iniciativa governamental, quanto por iniciativa dos estudantes) e, especificamente na sala de aula, traz a necessidade de domínio de competências não adquiridas na formação inicial.

A realidade de Ipiaú, cidade sede do curso de Letras da UNEB, corrobora esta análise. De um lado, temos formandos que ainda se sentem temerosos e inseguros em assumir atividades na sala de aula por considerarem precária sua formação; de outro, profissionais da rede pública, experientes e sedentos de "novidades literárias e pedagógicas", mas com reservas diante de uma universidade "produtora do conhecimento". Verifica-se, dessa forma, a ausência de articulação entre os estudos culturais literários e campos de conhecimento da História e da Pedagogia e, por conseguinte, entre a Universidade e a Educação Básica que, esporadicamente, nos momentos de estágio, se aproximam formalmente.

A nossa proposta se relaciona as nossas pesquisas, ações extensionistas e o ensino resultante delas. Centramos na educação integral e em nossas experiências iniciais com essas concepções de educação nas escolas públicas do município de Ipiaú como articulador de práticas pedagógicas entre educação literária afrodescendente e formação de professores no CIE – Centro Integrado de Educação da Bahia, implantado no referido município, sede de nosso departamento da UNEB. Envolvemos, conforme estamos demonstrando, o território do município quilombola de Maraú[i] e as atividades de campo entre a formação inicial dos estudantes de graduação em Letras, do nosso departamento, e a formação continuada dos profissionais das escolas das comunidades quilombolas de Maraú, conforme as atividades desenvolvidas pelo CIE de Ipiaú. Assim, não priorizamos as demarcações físicas territoriais, mas, sobretudo a demarcação e a dimensão política cultural e educacional entre os municípios.

Norteados pela multiculturalidade e, posteriormente, junta-se o termo interculturalidade para atender as relações de reciprocidade entre as literaturas (afro)brasileira, portuguesa e africanas de língua portuguesa. Este entrecruzamento leva a ver a cultura como texto e o texto como discurso e, assim, originam-se os nossos estudos teóricos e metodológicos sobre o tema em questão. Em outro momento desta trajetória, suplementa-se uma perspectiva de relevância social e política do trabalho acadêmico no sentido de relacionar as pesquisas e os conhecimentos resultantes delas a questões educacionais. Esses parâmetros orientam nossas pesquisas sobre literatura como discurso cultural, sobre a literatura e cultura negra brasileira e diaspórica, relacionados

ao universo da LDB, reformulada pela lei 10.639/2003, constantes nos objetivos no nosso grupo de pesquisa, designado como Educação Literária Afrodescendente (CNPq/UNEB).

Deste modo, este trabalho pesquisas e suas questões de atualidade de Literatura e Cultura afro-brasileira e Africanas de língua portuguesa que analisamos e discutimos no ensino das nossas turmas regulares de Graduação em Letras, das turmas de Letras, Pedagogia, História, Matemática da Plataforma Freire e das turmas Universidade Aberta (UAB- PAFOR) de Pedagogia, Letras e Artes da UNEB do Campus XXI – Ipiaú e na orientação de 20 bolsistas da Graduação em Letras/UNEB no Programa de Iniciação à Docência – PIBID (2011 a 2013), três bolsistas de Ação Afirmativa e orientações de mestrado (Pós-Crtica-UNEB).

Procuramos reunir, assim, os requisitos que são necessários para o que estamos desenvolvendo na proposta:

1- Estabelecimentos de balizas teóricas acerca do que torna a escrita e a oralitura afro-brasileiras uma especificidade na produção literária dos brasileiros[75].

2- Relevância a ser considerada para a cultura literária africana em geral e a literatura africana de língua portuguesa, em particular, e sua relação abrangente com a cultura (afro)brasileira.

3- Ensino sobre Cultura Africana e Afro-brasileira, em especial na área de Literatura, prescrito pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamentais e médios, públicos e particulares.

4- Articular contribuições para a adequação materiais didáticos e paradidáticos de Estudo Literário Afro-Brasileiro a um contexto de educação integral, democrático e multi-étnico.

O nosso conteúdo de formação do educador está voltado, contrariamente às abordagens eurocêntricas da história e da literatura afro-brasileiras, não apenas para o preconceito racial que atinge a população negra (infantil e adolescente, principalmente, sem descartar os adultos e idosos) nas escolas, mas também buscamos detectar as distorções da realidade histórica dos povos africanos e do negro brasileiro através da interdisciplinaridade que orienta a criação de um laboratório de formulação e construção

[75] DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira. Elementos para uma conceituação**, 2009.

de materiais didáticos e paradidáticos. Desta forma, o presente trabalho se mantém objetivando a construção de uma nova maneira de "olhar" teórica e metodológica a produção literária afro-brasileira, como um todo, pois nela se encontra uma produção textual que não está incluída nos cânones literários e, por conseguinte, no currículo escolar.

Com isso, esta proposta está visando contribuir para a qualidade do ensino da Literatura na Educação Básica, tornando o ambiente universitário como meio de produção de material didático significativo e de integração educacional dos descendentes africanos no Brasil. A universidade está cumprindo um importante papel na comunidade brasileira, promovendo a formação de profissionais e contribuindo para o desenvolvimento de leitores e escritores proficientes.

A Literatura como vida transformada em linguagem

Inicialmente, consideramos a problematização que os estudiosos atribuem à utilização da literatura reduzida a mero instrumento de ensino em sala de aula. Um dos termos da discussão aponta para sua disciplinaridade com finalidade didática. Outro termo refuta determinações e propõe a quebra de paradigmas estabelecidos e instituídos, estabelecendo conjuntamente a isto a prática da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Envolvidos nestes termos, encontra-se o material didático de literatura referente a textos canônicos, não-canônicos, livros didáticos, softwares, seus modos de validação e utilização no currículo escolar.

Concebida como interpenetrável por todos os elementos constituintes da vida, a literatura formada para se constituir em material com finalidade didática terá que ser elaborada para ser utilizada sempre permeável a alterações, a suplementações constantes, conforme o Projeto Político Pedagógico da escola constituído e construído pela identidade dos sujeitos da comunidade escolar, estabelecendo, assim, mediadores que colaboram na integração e inclusão na formação crítica de sujeitos sociais.

Quando se trata de discutir as comunidades quilombolas, pelos dados de várias pesquisas, por não possuírem registros escritos de sua história, os materiais trabalhados nas escolas quilombolas não refletem os elementos culturais que permeiam as relações que se estabelecem dentro e fora dos territórios demarcados. O ensino apresenta poucos elementos referentes à constituição histórica da comunidade, assim o sentimento de pertença das crianças, dos jovens e adultos a uma comunidade remanescente de

quilombolas se apresenta de forma diluída; o material didático utilizado, os textos literários e histórias disponíveis não refletem a identidade local, justificando assim a necessidade da construção de materiais didáticos que se adequem à realidade desta comunidade.

Consta, então, na realidade da diversidade cultural das comunidades quilombolas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de conformidade com o disposto na alínea c do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79- B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012, Os Princípios da Educação Escolar Quilombola, dentre eles destacamos o Art. 7º que rege as suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

(...)

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

(...)

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção.

Literatura e as Políticas Escolares

Este trabalho propôs, teoricamente, conforme os objetivos que estamos elencando, discutir e planejar a ação da Educação Literária Afrodescendente como uma representação política e cultural. Estudar literatura, segundo nos esclarece Leahy-Dios (2000), é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina

sustentada por um triângulo interdisciplinar, composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais. Cada mudança no ápice do triângulo indica uma mudança de ênfase em certas características socioculturais, política e pedagógicas. Como uma disciplina fronteiriça (Giroux, 2005), a Educação Literária pode ter um papel central na formação sócio-política dos presentes e futuros cidadãos da sociedade brasileira. Por conter uma complexidade de estudos, a literatura lida com a palavra, como forma de cultura e expressão artística da humanidade. A literatura é uma instituição social, utilizando como meio a linguagem, como modo de criação social (Wellek e Warren, 2000). Ao mesmo tempo em que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, a literatura atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos. Além disso, os estudos literários se aliam a estudos sociais, associados a dados históricos e/ou culturais, como no modelo brasileiro.

Os estudos da arte literária na escola de ensino fundamental e médio, dependendo da orientação político-pedagógica de um dado momento no tempo e no espaço, se apoiam abertamente na contextualização histórico-cultural, segundo métodos positivistas. A lacuna entre o conhecimento específico, construído no domínio de língua e literatura como disciplinas acadêmicas, e a construção de tal conhecimento, na forma de material problematizado para uso em salas de aula, se dá pela falta de elementos relevantes ao compromisso político indispensável ao exercício do magistério dentro das escolas e nas práticas sociais. Conscientizar futuros professores de literatura do compromisso com a produção de um conhecimento que possa contribuir para uma sociedade menos desigual, significa trabalhar para que professores de literatura sejam politicamente conscientes em sua prática, com a percepção clara de que educar é uma instituição política. Isto também é lícito quando nos referimos à estudantada. Primeiramente, é esperado que ela adquira experiência literária (modelo implícito) ou conhecimento literário (modelo explícito). Em ambos os casos, não só estão professores despreparados para encorajar a variedade de práticas críticas em seus estudantes, como também existe uma causa nítida e uma consequência mais clara ainda para tal problema: os estudantes não são estimulados a problematizar questões literárias, porque não lhes é dado acesso aos instrumentos que os poderia liberar como críticos, pensadores e fazedores; não conhecem os códigos em que se assenta a produção textual. No entanto, segundo Paulo Freire (1998), todo ser humano, não interessa quão submerso na cultura do silêncio, é capaz de olhar criticamente para o

mundo em um encontro dialógico com os outros, desde que as ferramentas próprias lhe sejam dadas para a percepção gradual da realidade pessoal e social e suas contradições.

Nos bastidores da execução da atividade de campo nos territórios educacionais: da universidade a comunidade escolar das comunidades quilombolas (atividade em andamento)

Tem sido amplamente discutida em diversos contextos sociais, inclusive no âmbito universitário, a reprodução pelos livros e materiais didáticos em currículos escolares da Educação Básica brasileira de distorções, omissões e equívocos em relação à história dos povos africanos e seus descendentes no Brasil e nas Américas. Tais distorções são visíveis nos livros e materiais didáticos de textos literários do ensino fundamental e ensino médio das escolas brasileiras ao se notar a ausência de uma referência explícita de textos literários afro-brasileiros e de uma análise e uma crítica didaticamente correspondente a este assunto.

Nosso trabalho de atividade de campo produz, por meio das disciplinas de Prática Pedagógica II e Literatura e Cultura Afro-brasileira, a orientação metodológica dos estudantes para que possam efetuar as atividades nas escolas das comunidades quilombolas de Tremenbé e Quitundo, localizadas no município quilombola de Maraú. A tentativa de uma atualizada análise dos textos, do currículo e das práticas pedagógica de ensino da Língua Portuguesa (incluindo os textos literários) e de materiais didáticos existentes nas escolas parceiras das comunidades quilombolas, do Fundamental I e II, facultou aos 15 estudantes, que realizaram duas idas, nos meses de setembro e outubro de 2016, um levantamento de exemplos concretos extraídos de experiência com os estudantes e professores das comunidades quilombolas.

Esses exemplos, reunidos e analisados, constituem uma espécie de documento comprobatório da situação vigente. Além do levantamento de exemplos e ilustrações em campo (fotos, filmagens e gravações) realizado, se elaborou também um resumo generalizado da literatura existente sobre a maneira como essas distorções afetam o desempenho acadêmico dos estudantes de origem africana. O objetivo da pesquisa se propôs, então, especificamente a:

- Promover articulação interdisciplinar e transdisciplinar previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a formação de educadores voltados, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola que segue as

orientações das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes: A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente.

- Orientar-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão deliberar, entre outras deliberações, o item que diz: c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos [de literatura] contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

- Fomentar espaço da pesquisa para a elaboração de materiais didáticos de Literatura, discutindo, através de ações participativas de práticas pedagógicas, as estratégias de ensino e leitura literária que faz parte do questionamento do currículo escolar.

- Detectar conexões entre os conteúdos dos materiais didáticos vinculados à diversidade cultural, à disciplina de literatura, à interculturalidade e à transdisciplinaridade com as outras áreas do ensino, pertencentes ao currículo da escola.

- Intervir para atuar na participação dialógica com a comunidade quilombola envolvida na organização de materiais didáticos de Literatura, considerando precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, do âmbito da pesquisa, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

a) da oralitura[76] da memória coletiva[77],

b) das línguas reminiscentes,

c) das práticas culturais de acervos e repertórios orais.

[76] Conforme o termo oralitura, criado por Leda Maria Martins, "ele se constitui da presença de registros e soluções próprias da oralidade em textos da literatura afro-brasileira escrita (em nosso estudo, o samba-enredo), ou seja, a *litera*, letra, que grafa o sujeito no território narratário e enunciativo de uma nação" (1997, p. 21), imprimindo, ainda segundo autora, seu valor de *litura,* rasura da linguagem, alteração significante, constituinte da diferença e da alteridade dos sujeitos, da cultura e de suas representações simbólicas.

[77] Como se concebe a intervenção da oralitura da memória na construção de matérias didáticos para as comunidades quilombolas? Concebe-se através de efeitos de cruzamentos entre culturas. O termo cruzamento ou encruzilhada, utilizado como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos. Nessa via de elaboração, as noções de sujeito híbrido, mestiço e liminar, articuladas pela crítica pós-colonial, podem ser pensadas como indicativas dos efeitos de processo e cruzamentos discursivos diversos, intertextuais e interculturais.

Referências

BRASIL - *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Temas Transversais, Brasília: Ministério da Educação, 2012.

Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 4 v.

FAZENDA, Ivani. (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2003.

GOMES, F. S. **Histórias de Quilombos: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. Jacqueline Moll et al. **Caminho da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.

GOMES, N. L. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, p. 75-85.

HALL, Stuart. *Da Diáspora.* **Identidades e Mediações Culturais**. SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Rosiska D. e OLIVEIRA, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa. Carlos Rodrigues Brandão, (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Vol.1. (Trad. Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DOLL Jr. William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: ArtMed, 2002.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIROUX, Henri. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. São Paulo: ARTMED, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografia da memória**. SP: Perspectiva, 1997.

MORIN, Edgard. **Meus demônios**. (Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles) 3ª edição, Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. (Trad. Eloá Jacobina). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRION, 1999.

PFROMM NETTO, Samuel. **Tecnologia da Educação e Comunicação de Massa**. Rio de Janeiro: Livraria Pioneira, 2001.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. Tomaz Tadeu Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Petronillha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. Kabengele Munanga: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte/Porto Alegre: Autêntica/Artes Médicas, 1999.

1.17 - A Inclusão E a Política de Educação Integral no Brasil: Onde estão os indicadores?

Ingred Luana Souza Rosário Tanihara [i]

[i] Mestranda – GEPALE/FE/UNICAMP/Docente Fumec

Bolsista CAPES

Resumo

Este trabalho foi produzido como trabalho final da disciplina "Políticas Públicas da Educação Básica no Brasil" cursada no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Apresento a legislação básica criada no Brasil após a década de 1990 sobre pessoas com deficiências. Destaco a abordagem do tema nos PNE de 2001 e 2014 e a falta de dados dos Censos de 2000 e 2010 sobre esse público. Realizo uma breve reflexão sobre a necessidade em ter indicadores que reflitam a realidade para que o direito das pessoas com deficiência à educação seja de fato garantido. A metodologia adotada é a análise bibliográfica. Os resultados encontrados são ausências de dados tanto com relação aos Censos de 2000 e 2010, quanto aos indicadores e estratégias dos PNE analisados.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação inclusiva; Política de inclusão; Pessoas com deficiência; Direitos humanos; PNE.

Introdução

O debate em relação à educação especial não é novo, mas o olhar mais voltado à população com deficiência se intensificou durante os governos Lula (2003 – 2006, 2007 – 2010) e Dilma (2011 – 2014, 2015 – 2016). Historicamente, uma parte dos interesses na criação de políticas públicas que garantissem acesso à educação, emprego e renda dessa população partiu de movimentos sociais, no entanto, a influência mais significativa veio de organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS) e Banco Mundial.

Diversas foram as normas que previam direitos a população com deficiências. O marco temporal da profissionalização da pessoa com deficiência ancora-se na

promulgação da Constituição Federal Brasileira no ano de 1988. A partir daí, ocorreram mudanças no âmbito legal. O intuito era assegurar acesso ao mercado de trabalho formal às pessoas com deficiência, foram criadas leis, resoluções, decretos e políticas nacionais durante a década de 1990, dentre outras mudanças, que procuravam favorecer a educação e o trabalho da pessoa com deficiência, também é importante citar que "a reforma da educação profissional brasileira" (OLIVEIRA, 2003, p. 10), ocorreu no mesmo momento histórico, sendo necessário tecer análises mais aprofundadas sobre o tema.

Alguns dos documentos produzidos a partir da década de 1990 estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 1. Marcos Normativos.

Ano	Norma/Denominação	Dispõe sobre
1990	Declaração de Educação Para Todos.	Reafirmou o debate mundial para a questão do direito da educação à todas as pessoas que se iniciou em 1948, com a declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1990).
1994	Declaração de Salamanca.	Dispôs sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que indica que todos os governos participantes adotem práticas e políticas inclusivas (UNESCO, 1994). Marcou a transição do conceito de integração para o de inclusão da pessoa com deficiência no debate mundial (grifo nosso).
1994	**Política Nacional de Educação Especial.**	**Contrariando assim o movimento internacional da inclusão** ao orientar o processo de "integração instrucional" condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" **(BRASIL, 1994)**.
1996	Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).	**Estabeleceu** normas para a educação nacional brasileira e cria dispositivos que procuram promover a inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 1996).
1999	Decreto Federal n. 3.298/1999. Política Nacional de integração da Pessoa com Deficiência.	Dispôs sobre a política nacional de integração da pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
1999	Convenção da Guatemala	Afirmava que as pessoas com deficiência tinham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, sendo assim definia como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que pudesse impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2001	Resolução CNE/CEB n. 02/2001. Diretrizes	Determinava que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, e às escolas caberia a tarefa de

	Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	se organizarem para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Mas ainda admite a possibilidade de substituir o ensino regular, sendo assim acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2001d).
2001	**Lei nº 10.172/2001.** Plano Nacional de Educação (**PNE, 2001-2011).**	Colocou como proposta a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Entendo que nesse documento era proposta uma espécie de expansão do conceito de inclusão, para além das deficiências, mas pensando numa inclusão de todos os indivíduos **(BRASIL, 2001e)**.
2002	Resolução CNE/CP n. 01/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.	Estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002a).
2002	Lei n. 10.436/2002. Língua Brasileira de Sinais.	Reconheceu que a Língua Brasileira de Sinais se trata de meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, e incluiu a disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2002b).
2002	Portaria n. 2.678/2002. Sistema Braille	Definiu normas com relação ao uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002c).
2004	Cartilha "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular".	Ministério Público Federal criou e divulgou a Cartilha "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" (BRASIL, 2004a), com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.
2004	Decreto n. 5.296/2004.	Regulamentou as leis n. 10.048/00 e n. 10.098/00, estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e neste ano implementa o Programa Brasil Acessível (BRASIL, 2004b).
2005	Decreto n. 5.626/2005.	Regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que incluiu a Libras como disciplina curricular, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, organiza a educação bilíngue no ensino regular e a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.	Foi lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Tem como objetivo fomentar as temáticas referentes às pessoas com deficiência, no currículo da educação básica, e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2007a).
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Teve como eixos, as questões da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), da acessibilidade dos prédios escolares e da implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM).
2007	Decreto n. 6.094/2007.	Dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dentre suas diretrizes estava a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007b).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Trousse as diretrizes que fundamentaram uma política pública voltada à inclusão escolar (BRASIL, 2008a).
2008	Decreto n. 6.571/2008.	Diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) no sistema regular de ensino, em escolas públicas e privadas (BRASIL, 2008b).
2009	Resolução CNE/CEB n. 4/2009.	Instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, previa que o mesmo fosse realizado em turno contrário ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2009a).
2009	Decreto n. 6.949/2009. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Concedeu ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira (BRASIL, 2009b).
2012	Lei Federal n. 12.764/2012	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).
2014	Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).	Instituiu o PNE (2014-2024) e deu outras providências. No art. 8º propôs que os entes federados construam seus planos de educação de maneira a garantir diversos princípios, dentre eles o proposto no inciso III, a garantia do "atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades" (BRASIL, 2014).

2015	Lei 13.146/2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.	Dispôs sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência e dá outras providências (BRASIL, 2015).

Fonte: Elaborado pela autora.

Então, entende-se que há em âmbito nacional contradições, com relação a perspectiva adotada pelo Brasil em relação a pessoa com deficiência, uma vez que alguns documentos falavam de inclusão e outros de "integração" da pessoa com deficiência, sendo que alguns deles, mesmo se contrapondo a outro continua com sua vigência válida.

Outra questão a se comentar são as nomenclaturas utilizadas para tratar da pessoa com alguma especificidade, antes dos anos 1990 o termo utilizado era pessoa deficiente, mas após pesquisas realizadas na área, percebeu-se que o termo não os designava corretamente, porque não é a pessoa que é deficiente, mas sim tem necessidades especiais, diferentemente, de outros ditos "normais", então, a partir da LDB n. 9394/1996 o termo utilizado passou a ser "pessoa com necessidades especiais", ou "portadores de necessidades especiais", acontece, que esse termo também foi questionado uma vez que, não refletia a realidade da gravidade da deficiência, sendo que pessoas idosas, grávidas, crianças, são todas portadoras de necessidades especiais. Seria necessário criar um termo que mencionasse a questão da deficiência, passou-se então ao termo "portador de deficiência", que mais uma vez foi refutado questionando a questão do termo "portador", uma vez que a deficiência não é algo a se portar, como um acessório, ela é parte da pessoa, é uma marca da pessoa, então passou-se ao termo "pessoa com deficiência".

Além da questão dos termos para designar a quem se destina as "políticas de inclusão" existe a questão do termo a ser utilizado, ora "educação especial", ora "educação inclusiva". Ambos parecem termos análogos, mas não é bem assim, enquanto o primeiro caracteriza a nomenclatura de praticamente todos os documentos oficiais, chamando a atenção para a importância de mecanismos que possibilitem as pessoas com deficiência serem incluídas de fato na escola, como criação de salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado entre outros. O segundo termo se refere ao contexto amplo da educação, não considerando sujeitos da inclusão somente pessoas com deficiência, mas todas as pessoas, esta perspectiva leva em conta que a escola é para todos.

Para Lancillotti (2003), os defensores da inclusão, diferentemente da perspectiva da integração da pessoa com deficiência, "a inclusão implica um movimento bilateral, superando a perspectiva da integração, que previa um esforço unilateral da pessoa com

deficiência e seus aliados para superar a condição de exclusão a que estão sujeitos" (LANCILLOTTI, 2003, p.87), sedo assim, pode-se inferir que a educação especial promove a integração, enquanto que a educação inclusiva promove a inserção de todos, superando um modelo excludente, que deixa a margem pessoas que por determinadas situações são excluídas por suas especificidades.

Agora, sobre os Planos Nacionais de Educação (PNE), vou considerar neste trabalho somente os dois que se tornaram Lei, ou seja, o PNE (2001-2011) e o PNE (2014 – 2024).

A Constituição Federal de 1988, previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei. E, alguns anos depois, a LDB (Lei nº 9.394/1996) em seu art. 9º, inciso I, dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º).

Análise das metas de inclusão nos PNE

Pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação era instituído por lei – a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010. Com isso, responsabilidade jurídica foi gerada e as ações para o alcance das metas passaram a ser exigíveis. O plano aprovado por lei deixa de ser uma mera carta de intenções para ser um rol de obrigações, passando a ser imperativo para o setor público.

Com relação ao termo inclusão, no PNE (2001-2011) há a previsão somente de "inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem".

O termo empregado em relação a escolarização das pessoas com deficiência é "educação especial". No item 8 do plano, intitulado "Educação Especial" observa que a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 2008, inciso III, estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à

educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto, com as demais pessoas nas escolas "regulares" (PNE, 2001).

As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, salas de recursos, sala especial e escola especial. Como há o termo “preferencialmente” ao se referir ao atendimento das pessoas com necessidades especiais de serem atendidas na rede regular de ensino, não há uma obrigatoriedade, sendo assim, abre-se a possibilidade para continuidade de instituições públicas e privadas continuarem mantendo classes especiais.

Organizações da sociedade civil também podem ser percebidas no atendimento à esse público, como Instituto Dorina Nowill, para pessoas cegas, Instituto Pestalozzi, para deficiência intelectual, inúmeras instituições que atendem pessoas surdas e pessoas com transtorno do espectro autista (TEA).

Há a necessidade em se pesquisar mais sobre as datas de fundações das instituições, mas é possível perceber que há um aumento após a década de 1990, esse aumento parece estar atrelado a repasses de recursos públicos para essas instituições, uma vez que escolas públicas não conseguem atender estudantes com deficiências mais acentuadas.

No PNE (2014-2024) há uma intensificação da possibilidade de privatização no atendimento a pessoas com deficiências. Na meta 4,

> “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Novamente, o termo “preferencialmente é reafirmado” em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as APAES, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente”.

Embora pareça um avanço no atendimento às pessoas com deficiência na verdade o que ocorre é um apoio a iniciativa privada, por meio de repasse de recursos públicos a fundações da sociedade civil organizada.

Nas estratégias 4.17, 4.18 e 4.19 fica clara a questão do interesse em parcerias com instituições privadas:

> 4.17. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
>
> 4.18. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
>
> 4.19. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Então há uma busca por parcerias com instituições "comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público" para ampliar o atendimento educacional, oferta de formação continuada, acredito que para os professores, embora o plano não descreva para quem seria essa formação, a questão da produção de materiais didáticos acessíveis e para favorecer a participação das famílias e da sociedade. Vejo essas questões com muita desconfiança, por quê seria necessária a formação continuada de professores por meio de instituições privadas com investimento público? Ou como essas instituições farão para favorecer a participação das famílias na construção de um sistema educacional inclusivo? enfim, questões não me faltam.

A forma de controle do cumprimento dessas metas segundo o observatório do PNE não foram criados indicadores que aferissem de fato a situação da oferta e permanência de vagas no ensino regular para pessoas com deficiência, se realmente estão sendo atendidas. Não há um dado real da demanda por escolarização dessas pessoas. Esse é um descaso histórico com relação a essa população. Acontece que os censos demográficos no

Brasil parecem ter andado na contramão até então. Somente no ano 2000 temos um censo que contabiliza alguns dados sobre as pessoas com deficiências.

Para citar apenas um exemplo, a estratégia 4.15 está diretamente relacionada com o parágrafo único do artigo 4 do PNE (2014-2024):

> Estratégia 4.15. Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;
>
> Parágrafo único (do artigo 4). O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Em uma primeira leitura poderia se pensar que os textos são redundantes e, portanto, se trata apenas de uma questão de redação. Mas não é bem assim. O que é relevante é a falta de informações sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os dados atualmente disponíveis ainda não são suficientes e muitas vezes são imprecisos. Por exemplo, o último Censo do IBGE (2010) que apesar da tentativa de avançar numa metodologia que absorva contribuições internacionais, a coleta de dados se mostrou bastante ineficiente porque há pouquíssimas informações desse público, com relação a escolarização, tipos de serviços que são beneficiários, dados mais profundos sobre empregabilidade. O que o PNE faz é resgatar o anseio deste segmento por informações fidedignas para que as políticas públicas destinadas a essas pessoas tenham maior eficácia.

Para Bobbio (2004), o maior argumento dos reacionários se dá quando há a tentativa de colocar-se no plano da ação um direito,

> "quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições" (BOBBIO, 2004, p.43).

Trata-se de um problema político, pois não se trata de justificar os direitos, mas de protegê-los.

Somente depois da Declaração universal dos Direitos Humanos, podemos ter a certeza de que nós como humanidade partilhamos alguns valores comuns, e podemos,

finalmente, crer na universalidade dos valores, no "único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens" (BOBBIO, 2004, p.48).

Refletindo ainda um pouco mais sobre o pensamento de Norberto Bobbio, os direitos do homem, são mais que os direitos do cidadão.

Direitos do cidadão implicam num determinado estado nacional. Já do homem é mais abrangente, porque "os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais" (BOBBIO, 2004, p.50).

Para Duarte (2004) direito se exterioriza sob as formas de direito objetivo e subjetivo. O direito objetivo traça as normas de conduta que todos devem observar, a fim de que haja ordem e segurança nas relações sociais. Os que obedecem a essas normas e desenvolvem suas atividades dentro das raias por elas traçadas, ficam sob a proteção do direito e podem utilizá-lo em seu interesse; o direito torna-se assim seu direito. Tal poder conferido pelo direito para a realização de interesses humanos é o que constitui o direito subjetivo.

Então, o direito subjetivo constitui uma prerrogativa conferida e disciplinada pelo direito objetivo. Embora distintos quanto à sua natureza específica, o direito objetivo e o direito subjetivo, juntam-se, formando uma unidade que é a do próprio direito, em razão dos fins que ambos tendem a realizar, quais sejam: a disciplina e o desenvolvimento da convivência, ou da ordem social, mediante a coexistência harmônica dos poderes de ação que às pessoas, desse modo, são reconhecidos, conferidos e assegurados.

Sobre os direitos subjetivos, pode-se dizer que todos tem o direito a educação ao longo da vida, e nesse todos estão todas as pessoas, inclusive as com deficiência.

O direito subjetivo trata-se de uma situação jurídica, através da qual um indivíduo tem direito a algo ou ato face ao destinatário. Implica numa situação trilateral, ou seja, conciliando uma parte portadora do direito, uma que deve cumpri-lo e outra constituída do próprio objeto do direito em si.

É o poder que o ser humano detém de exigir garantias para a realização de seus interesses. Mas com dados tão mal coletados e mal definidos não é possível de fato conhecer a realidade do Brasil, como então o povo poderá cobrar que os direitos sejam garantidos, se não há dados, ou dados insuficientes?

Uma reportagem de Luciana Nunes Leal e Clarissa Thomé no jornal digital Agência Estado em 29 de junho de 2012 trouxe a seguinte notícia

> O Censo 2010 divulgado nesta sexta-feira pelo IBGE aponta que 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. A maior parte delas vive em áreas urbanas - 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais. E mostra ainda que são muitas as desigualdades em relação aos sem deficiência. A deficiência visual foi a mais apontada, atinge 18,8% da população. Em seguida vêm as deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%). A taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais entre as que têm deficiência é de 81,7% - mais baixa do que a observada na população total na mesma faixa etária, que é de 90,6%. A Região Nordeste tem a menor taxa de alfabetização entre os que declararam alguma deficiência - 69,7%. E também a maior diferença em comparação com a taxa da população total (81,4%).
>
> O Censo 2010 mostra ainda que há diferença significativa no nível de escolaridade entre pessoas com deficiência e a população geral - 61,1% da população com 15 anos ou mais com deficiência não têm instrução ou tem apenas o fundamental incompleto. Esse porcentual cai 38,2% para as pessoas sem deficiência.
>
> No mercado de trabalho também há diferenças importantes. Dos 44 milhões de deficientes que estão em idade ativa, 53,8% estão desocupados ou fora do mercado de trabalho. A população ocupada com pelo menos uma das deficiências investigadas representava 23,6% (20,3 milhões) do total de ocupados (86,3 milhões) - 40,2% tinham a carteira de trabalho assinada; na população geral, esse índice é de 49,2%.
>
> O porcentual de trabalhadores com deficiência que trabalha por conta própria (27,4%) e sem carteira assinada (22,5%) também é maior do que o registrado no total da população, de 20,8% e 20,6%, respectivamente (LEAL; THOMÉ, 2012).

Os dados obtidos no Censo de 2010 se limitam aos apresentados na reportagem acima, infelizmente, não há outros dados como tipo de atendimento que frequenta ou frequentou.

No PNE (2014-2024) a meta 4 “Educação Especial/Inclusiva”, que pretende universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, mostra que em 2016 o número de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculadas em classes comuns era de 82%, ou seja, do total de matriculados 18% estão em escolas privadas, sejam instituições filantrópicas ou escolas particulares.

Sobre os indicadores não são apresentados, pois,

> O indicador mais adequado para o acompanhamento desta meta seria a taxa de escolarização das crianças e jovens entre 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede regular de ensino. A taxa de escolarização indica a proporção de pessoas de um grupo etário frequentando a escola em relação ao total da população do mesmo grupo etário. No caso do segmento da população citado acima, a fonte de dados disponível para a medição da parcela de pessoas que estão frequentando a escola é o Censo Escolar, enquanto que a fonte disponível para a medição do total desse segmento da população é o Censo Demográfico, realizado pelo IBGE. Essas fontes de dados inviabilizam comparações pelo fato de adotarem critérios significativamente diferentes para a caracterização da deficiência. Além disso, o Censo Demográfico não faz nenhuma referência à população com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Consequentemente, por enquanto, não é possível construir indicadores precisos para o acompanhamento da Meta 4, tendo em vista que não estão disponíveis ainda fontes de dados fidedignos para esse fim (Observatório do PNE, 2017).

Não há dados suficientes também para analisar com profundidade a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas de tempo integral, porque a última atualização da estratégia 6.8 “Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais” é de 2013 e contava com apenas 7,7% de matrículas de pessoas com necessidades especiais matriculadas em escolas de tempo integral. Infelizmente, não há mais informações sobre essa estratégia.

Considerações finais

Observando o panorama da educação especial e/ou inclusiva brasileira é possível perceber as inúmeras contradições e até mesmo divergências existentes tanto na questão das normas, resoluções, decretos e leis publicados como na questão da própria política educacional para a pessoa com deficiência.

Os termos utilizados ainda passam por frequente revisão, e parece que não está clara a concepção de escolarização da pessoa com deficiência, se é num viés mais integrativo ou propriamente num inclusivo.

Enfim, este trabalho termina sem um fim, mas com muitas perguntas, por exemplo, qual a agenda que colocou em discussão a questão das políticas da pessoa com deficiência internacionalmente? Quanto aos indicadores do PNE em relação a meta 4 serão criados e garantidos de fato?

E sobre a meta 6, não há sequer dados atualizados. O cenário da inclusão é tenebroso, pois, percebe-se que se encontra em um mar obscuro de incertezas, dada a falta de importância que se percebe que o poder público dispensa à área.

Incluir pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é parte de um compromisso do Estado brasileiro, mas, parece que ainda está longe de ser prioridade nas políticas públicas.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de outubro de 1989, Seção 1, p. 19209.

_____. LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de julho de 1991, Seção 1, p. 14809.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política

Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Série Diretrizes, n. 11. Brasília, 1995.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27833.

_____. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 10.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001a.

_____. Decreto N. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas

Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 de outubro, 2001, Seção 1, p. 1. 2001b.

_____. Resolução CNE/CEB n. 17, de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 de agosto de 2001c.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001d.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Seção 1, p. 1. 2001e.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1, de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 8. 2002a.

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. 2002b.

_____. Portaria Ministério da Educação n. 2.678 de 24 de setembro de 2002. Define normas com relação ao uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille. Brasília, DF, 2002c.

_____. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

_____. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 3 de dezembro de 2004. Seção 1, p. 5. 2004b.

_____. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. Seção 1, p. 28.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007a.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de maio de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de abril de 2007.Seção 1. P. 5.2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008a.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de setembro de 2008. 2008b.

_____. Resolução CNE/CEB n. 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. 2009a.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 de agosto de 2008. Seção 1, p. 3. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF. 2010a.

_____. Lei Complementar 130, de 14 de Julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de julho de 2010. 2010b

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Seção 1, p. 12.

_____. Lei n. 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 de dezembro de 2012. Seção 1, p. 2.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 de abril de 2013. Seção 1, p. 13.

_____. 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, Edição Extra, 26 de Junho de 2014. Seção 1, p. 1.

_____. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de julho de 2015, Seção 1, p. 2.

_____. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/Brasília, 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em 21 novembro 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 113-118, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília, DF: IPEA, n.25, 2015, p. 183-234.

LEAL, Luciana Nunes; THOMÉ, Clarissa. Agência Estado. 29 Junho 2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-45-6-milhoes-de-deficientes,893424> Acesso em: 14 de dezembro de 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 29 de dezembro de 2017.

Eixo 2 – Dimensão Avaliativa da Educação Integral

2.1 - A Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Municipais de Presidente Prudente

Alana Paula de Oliveira [i]
Maria Suzana De Stefano Menin [ii]
Renata Portela Rinaldi [iii]

[i] [ii] [iii] FCT/UNESP

O presente trabalho é decorrente de uma pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT-UNESP. Abordaremos a educação em tempo integral em âmbito municipal, localizando a cidade de Presidente Prudente, com o objetivo de apresentar e discutir os objetivos dessa proposta de educação, as formas de organização das oficinas pedagógicas, no que se refere a conteúdos e metodologias, e o perfil de alunos. As discussões terão como base a literatura da área, bem como os resultados de observações realizadas em duas escolas de anos iniciais de ensino fundamental. Em 2010, a educação em tempo integral, por meio do Programa Mais Educação, foi instituída em Presidente Prudente com a denominação de Programa Cidadescola, com o objetivo de desenvolver a formação integral das crianças e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares para ampliar a oferta de saberes e de atividades sócio-educativas. Entretanto, observamos que, a partir de 2017, alguns fatores e intenções que tiveram fundamento na mudança instituída pelo Ministério da Educação com a proposta do Novo Mais Educação influenciaram o planejamento e a organização da educação integral no município. Contatamos que houve um esvaziamento desta educação em seus objetivos e estrutura, em prol do fortalecimento de um modelo instrucional que se resume à complementação de estudos, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa, com finalidade de obtenção de melhora nos índices de desempenho escolar. A ampliação da jornada escolar tem se caracterizado como mais tempo de permanência da criança na escola para se realizar atividades concomitantes às do ensino regular. Portanto, consideramos que o Programa Cidadescola não tem contemplado uma educação integral em seu sentido amplo, que possibilite uma formação global, que forme pessoas para atuarem de forma reflexiva e crítica em sociedade, que aperfeiçoe as relações interpessoais e que amplie o conhecimento de mundo.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Programa Cidadescola; Escola Pública.

2.2 - Formação de professores para a educação integral

Prof. Ms. Cláudio Barbosa Ventura [i]

[i] FASP- Faculdade de Santana de Parnaiba

O surgimento de novas concepções, pedagogias e termos relacionados à educação integral, exige uma constante revisão de paradigmas na prática dos docentes. Nota-se uma enorme profusão de experiências no que concerne a educação e á processos de escolarização. Diversos autores tem debruçando-se sobre essas experiências e construído teorias respeito dos sujeitos aos quais se destinam, porém, é necessário, ampliar o campo teórico no que se refere a função do professor seus processo formativo e sua profissionalização em consonância com a busca por uma educação integral. (Pérez Gómez, 2007, p. 353).

Arroyo (2004, p. 74) destaca a necessidade de que professores ampliem sua visão em relação aos alunos, compreendendo-os —Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social.

O artigo 34 da no seu parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantem a ampliação da jornada escolar ao dizer: "a jornada escolar de ensino fundamental inclui 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 do sistema de ensino". (BRASIL, 1996). Ao ampliar o tempo, a escola também ampliou a identidade e as funções do professor, nesse sentido a ampliação da identidade não deve levar à descaracterização mas à legitimação da profissão docente de forma organizada e racional (MOURA, 2003, p. 129).

É preciso pensar que perfil de sujeito formar para que o trabalho na escola de tempo integral ocasione uma formação integral e não apenas mais do mesmo na escola. A escola "deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora" (GIROUX, 1997, p. 28). Urgem assim, pensar o currículo da formação inicial docente, e como as disciplinas tem ajudado o estudante a se construir como profissional docente hábil a se desenvolver e desenvolver sua pratica educativa com efetividade na escola de tempo integral.

Referências

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G; ARROYO, Miguel González. Atualidade da educação popular. In: Revista de Educação Pública, v 11, nº 19 (Cuiabá, jan. /jun. 2002).

ARROYO, Miguel Gonzalez; A escola do campo e a pesquisa do campo: In: MOLINA, Mônica C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004, p.103-116

ARROYO, Miguel Gonzalez; A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.103-116

MOURA, Manoel O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. *Concepções e práticas em formação de professores*: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-145.

GIROUX, Henry A*. Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

2.3 - Avaliações em Educação são recursos valiosos para quem?

Welington Luis Sachetti [i]
José Vitório Sacilotto [ii]

[i] [ii] CEET Paula Souza

Introdução

Iniciamos com uma pergunta para a qual a maioria das pessoas tem uma resposta aparentemente óbvia: A quem compete a avaliação dos alunos? A resposta óbvia a que nos referimos é: A avaliação dos alunos é de responsabilidade dos seus professores. Podemos acrescentar um slogan recorrente no discurso educacional e, sobretudo, na regulação da educação brasileira: A avaliação dos alunos é prerrogativa da escola. Embora os professores integrem a escola enquanto instituição, de qual escola estamos falando? Quando afirmamos que a avaliação é prerrogativa da escola estamos inequivocamente afirmando que a avaliação dos alunos compete aos seus professores?

Este trabalho cuida da avaliação em educação, na e da escola, no território da educação básica, com foco no ensino médio, no horizonte da nova organização desta etapa de ensino, decorrente das alterações legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 2017.

Recentemente, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, editou nova deliberação sobre "avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo" (SÃO PAULO, 2017), em sequência a outras deliberações anteriores sobre recursos de alunos contra avaliações finais das escolas. Além de estabelecer uma concepção de avalição para conformar a prática escolar, o documento formula a responsabilidade institucional da escola na avaliação dos alunos, a título de "avaliação interna". Essa concepção apresenta implicações relevantes para a escola enquanto instituição, para prática docente e para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, sobretudo, neste momento em que se inicia a implantação do ensino médio em período integral no Brasil.

Diretrizes e normas sobre avaliação de alunos, autoavaliação das escolas, desempenho global, autonomia da escola, papel do professor – associados a determinados conceitos que os embasam – incidem diretamente na organização do processo didático

pedagógico e no quotidiano escolar, nomeadamente quando o tempo de escola se estende e se ampliam suas finalidades.

Sobre formas e finalidades da avaliação no contexto educacional

Inicialmente passamos pelas várias formas – em busca de suas definições -- de avaliação no âmbito educacional: avaliação formativa (controle), somativa (classificatória), diagnóstica, interna, externa, autoavaliação.

Em geral, nos dicionários, as definições de avaliação trabalham com o universo da quantificação: "determinação do valor, determinação de resultados, apreciação, determinação de justo preço" (Dicionário UNESP do Português Contemporâneo, in BORBA, 2012, p. 144). É compreensível que essas definições bem pouco se apliquem ao processo avaliatório educacional, ademais, limitam-no. Ao pensarmos em avaliação em educação como mediadora de um processo de formação de um sujeito protagonista e que saiba construir seu percurso social e profissional vislumbrando uma sociedade melhor, quantificar, certamente, não é o melhor caminho. De qualquer forma, a quantificação ainda é referência ao se falar em avaliação, independentemente de sua aplicação.

A **avaliação somativa** cumpre o papel da quantificação. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora classifica tal avaliação como "uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.) ". Para tanto, realiza um trabalho somatório das etapas, visando determinar o grau de domínio dos estudantes em relação à proposta de formação inicial (CAED, 2018).

A **avaliação diagnóstica** é descrita como sendo um processo avaliativo que ocorre no "início de um processo de aprendizagem", tendo como caraterística o aspecto preventivo, uma vez que permite "conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo" e desenvolver planos de trabalho para que o discente as supere (CAED, 2018).

Villas Boas (2004) afirma que "a avaliação está a serviço da aprendizagem". Defende a **avaliação formativa** como sendo aquela que "promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos". A avaliação formativa permite aos docentes identificar o que "os alunos aprenderam ou não

aprenderam para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico". Reforça, ainda, que o aluno seja tomado como referência, considerando aspectos como esforço despendido, os contextos que envolvem seu trabalho e as aprendizagens ao longo do tempo (VILAS BOAS, 2004, p.3-5).

Santos (2002) trata **autoavaliação** como sendo "um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva" (SANTOS, 2002, p.2). Certamente, esse processo de tomada consciência é eficaz tanto para docentes, discentes e para escola. Para os docentes, à medida que toma ou retoma a consciência das forças e fraquezas do processo de ensino-aprendizagem, pode ressignificar seu trabalho pedagógico com vistas a atingir melhores resultados junto aos alunos; para os discentes, o reconhecimento do que aprendeu, como aprendeu, como estudou, em que medida avançou para superar os desafios cotidianos na escola, em que ponto deve melhorar, faz com que reconheçam o processo de aprendizagem como muito maior que a resposta correta ou incorreta numa avaliação qualquer. Tal reflexão contribui com o amadurecimento do estudante.

Brandalise (2010, p. 317) indica a autoavaliação da escola (por ela também denominada avaliação interna) como um processo desenvolvido pelos membros da comunidade educativa. Como consequência, identificam-se os pontos fortes e fracos da escola para a possível elaboração de planos de intervenção e melhorias. Segundo a autora, não é fácil de se operacionalizar, pois "não é fácil construir formas de autoavaliação que consigam lidar com os efeitos e tensões que são decorrentes da pluralidade de sentidos, poderes, dilemas e perspectivas que se estabelecem/interagem num contexto escolar" (BRANDALISE, 2010, p.322).

Avaliação externa é aquela que realizada por agentes externos à escola. Alguns exemplos: Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo, Enad - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, entre outros. Como exemplo de avaliação externa internacional, temos o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Segundo o CAED, "a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares". Aponta ainda que "as avaliações em larga escala buscam assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos" e "(...) fornecem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias no sistema de ensino e nas escolas" (CAED, 2018). Em que pesem tais resultados das avaliações externas como explicitadoras do desempenho educacional numa *regula* pré-estabelecida, deve-se, também, observar que delas advém, ora de maneira implícita ou explicita, a providência da responsabilização para os gestores e professores.

O tema avaliação é importante à medida que mostra a evolução de suas "prescrições" nos documentos legais orientadores da educação, sejam federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sejam estaduais, como os dos Conselhos Estaduais de Educação.

A avaliação de alunos e de escolas nas diretrizes e normas brasileiras

Descreveremos inicialmente as normativas referentes a avaliação dos alunos e das escolas especialmente em 3 dos documentos legais mais importantes para a organização da educação básica brasileira: a Leis Federais 4024/1961, 5692/1971 e 9394/1996. A análise desses dispositivos em sua trajetória normativa histórica permitirá compreender a evolução das concepções ensejadas na regulação, com atenção a 3 aspectos: a autorização e reconhecimento de estabelecimentos escolares (e sua potencial avaliação de qualidade do ensino); a autonomia das escolas e a avalição didática do aluno.

A organização da educação no Brasil esteve sempre condicionada regime de federalismo instituído e vigente. Assim, a autorização e o reconhecimento das escolas de educação básica, na história republicana da educação brasileira, competem aos estados federados, cujas diretrizes gerais são estabelecidas pela União. A avaliação das escolas na primeira LDB (1961)[78] esteve circunscrita a aspectos de autorização ("instituição") e

[78] Neste trabalho, consideramos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apenas as Leis Federais 4024/1961 e 9394/1996, por abranger todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A Lei Federal 5692/1971 regulamenta apenas o ensino de 1º e 2º graus, duas das etapas da educação básica.

reconhecimento; de acordo com o artigo 17, "a instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diploma que expedirem" (BRASIL, 1961). O termo "qualidade" é empregado originalmente para aferição da relação custo-benefício-produtividade (Vide BRASIL, 1961, artigo 96)[79]. A aplicação dos recursos oriundos dos percentuais estabelecidos constitucionalmente pelas esferas federativas está condicionada, entre outros, à "a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação" (BRASIL, 1961, artigo 93, inciso 2).

Na Lei Federal 5692/1971, a autorização e reconhecimento dos estabelecimentos de ensino permanecem compartilhados pelas esferas federativas, guardadas suas competências legislativas e administrativas e alcança a iniciativa privada (BRASIL, 1971, artigo 41). A Lei estabelece uma forma precária de avaliação dos estabelecimentos privados, ao subordinar os subsídios à regularidade do seu funcionamento e à eficiência do uso dos recursos (BRASIL, 1971, artigo 45). Na esfera oficial, estipula a aplicação dos recursos públicos "preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem", entre outros, "a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação" (BRASIL, 1971, artigo 43).

Na Lei Federal 9394/1996, cabe aos entes federados "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, [e os cursos das instituições de educação superior, quando couber] os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (BRASIL, 1996, artigos 9º a 11)[80]. Essas ações administrativas – porquanto inerentes à função de Estado dos governos dos entes federativos, são fundamentalmente ações de política estatal – estão vinculadas à "garantia de padrão de qualidade" princípio manifestado logo no início da Lei (BRASIL, 1996, artigo 3º, inciso IX). Essa relação abrange a autorização do funcionamento das próprias instituições particulares (BRASIL, 1996, artigo 7º). A Lei assinala que "o dever do Estado com educação escolar pública será

[79] Posteriormente, em 1995, ao extinguir o Conselho Federal de Educação e substituí-lo pelo atual Conselho Nacional de Educação - CNE, a Lei Federal 9131/1995 prescreve que o "Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino [g.n.] e velar pelo cumprimento das leis que o regem" (BRASIL, 1996, artigo 6º).

[80] A atual LDB (BRASIL, 1996) define os sistemas de ensino, vinculados aos entes federativos, pelas instituições que os compõem, nos artigos 15 a17.

efetivado mediante a garantia", inclusive, de "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1996, artigo 4º, inciso IX). A qualidade de ensino provém de um "processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino", de responsabilidade da União (BRASIL, 1996, artigo 9º, inciso VI). Ao regular os recursos públicos destinados à educação, a Lei Federal estabelece a relação custo-aluno-qualidade em diferentes dispositivos. Além disso, a ação supletiva e redistributiva, seja da União, seja dos Estados, pretende "corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino" (BRASIL, 1996, artigos 70 a 75).

A proclamada autonomia das escolas, na legislação educacional, está baseada formalmente na liberdade de elaborar seus próprios regimentos escolares. Todavia, a autonomia se circunscreve a parcelas da organização curricular, a aspectos da organização didática (sistema de avaliação e controle de frequência dos alunos) e a organização administrativa. Para a Lei Federal 4024/1961, "cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático". Embora se questione sua autonomia financeira e administrativa, a liberdade de escolha se restringe a "escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso" (BRASIL, 1961, artigo 40, alínea b) e a diversificação da terceira série do curso colegial, permitindo a opção por um "currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores" (BRASIL, 1961, artigo 46, §2º).

Na Lei Federal 5692/1971, a regulamentação é semelhante: "a organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação" (BRASIL, 1971, artigo 2º, parágrafo único). Embora o texto legal proclame certa liberdade, a flexibilidade curricular é restringida pela fixação pelo Conselho Federal de Educação da nomenclatura, objetivos e amplitude de todas as matérias relativas ao núcleo comum e da "escolha" dentre um rol de disciplinas para a parte diversificada, previamente definidas em listagem elaborada pelos conselhos estaduais de educação.

Na atual organização da educação brasileira, advinda da LDB vigente e de sua legislação complementar, o regimento escolar constitui o documento que deve consolidar formalmente a autonomia da escola. Entretanto, para que essa autonomia não seja apenas formal, ela é fundamentada na construção de sua proposta pedagógica, elaborada por cada estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996, artigo 12), com a participação da comunidade escolar, nomeadamente dos seus docentes (BRASIL, 1996, artigo 13). A participação da comunidade escolar e "a gestão democrática do ensino público na educação básica" devem se realizar mediante a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" e a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996, artigo 14). Além disso, a Lei acomete aos respectivos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar "às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (BRASIL, 1996, artigo 15).

Em seguida descreveremos as normas referentes ao sistema de avaliação dos alunos presentes nas 3 leis citadas. Verifica-se a ocorrência de terminologias e conceitos recorrentes, embora se identifique mudanças (evolução) na concepção de avaliação da aprendizagem. Desde a primeira LDB fica claro que a avaliação dos alunos é prerrogativa da escola, no exercício de sua autonomia, desde que previsto no regimento escolar. Em consequência, os resultados dessa avaliação de cada aluno devem ser atestados pela escola mediante a expedição de certificados e diplomas. O regimento escolar é o documento que regula as relações entre os participantes do processo escolar e legitima as ações dos gestores escolares, entre as quais o registro e a expedição de documentação escolar de seus alunos.

A Lei Federal 4024/1961, em seu artigo 39, determina que "a apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos". A Lei exige que na avaliação do aproveitamento do aluno prepondere "os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares" e assegura "ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento"

(BRASIL, 1961, artigo 39). Portanto, a decisão sobre a promoção ou retenção do aluno é de responsabilidade do professor[81].

A verificação do rendimento escolar[82] do aluno, na Lei Federal 5692/1971, está disciplinada no artigo 14; reitera alguns dispositivos da Lei anterior: a avaliação do aproveitamento escolar do aluno e a apuração de sua frequência às aulas como competência da escola; preponderância dos resultados obtidos durante o ano letivo sobre os resultados de exame final; exigência da frequência mínima de 75% às aulas dadas de cada disciplina, área de estudo ou atividade (BRASIL, 1971).

Por outro lado, a Lei 5692/1971 acrescenta outras regulações no processo de avaliação dos alunos, normas estas que se repetem na segunda LDB, por vezes com nomenclaturas diversas: a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de rendimento insuficiente e a possibilidade de promoção em regime de dependência (BRASIL, 1971, artigos 14 e 15).

A Lei Federal 9394/1996, ao flexibilizar normativas referentes à organização didática e curricular das escolas, amplia dispositivos da legislação anterior que podem ser interpretados como aprofundamento da descentralização escolar nas esferas dos sistemas e em contrapartida, do alargamento da responsabilização das escolas. Ao tratar da verificação do rendimento escolar, prescreve "a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno" e reitera sua aplicação "com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". Insiste na "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos". À escola compete o controle de frequência dos alunos, "exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação". Por conseguinte, atribui "a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis".

[81] A Lei ainda preceitua que os exames finais "serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente", condicionados à comprovação de "frequência obrigatória, (...), no mínimo, a 75% das aulas dadas" (BRASIL, 1961, artigos 38 e 39).

[82] Por rendimento escolar, a Lei Federal 5692/1971 compreende o aproveitamento (desempenho intelectual do aluno nas disciplinas do curso) e frequência.

Sobre avaliação de alunos e recursos no sistema estadual de ensino

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, pós-Constituição de 1988, legislando sobre os temas avaliação e pedidos de reconsideração e recursos sobre resultados finais de avaliação dos alunos, editou várias deliberações, das quais selecionamos as Deliberações: 03/1991, 11/1996, 120/2013 e 155/2017.

A Deliberação 03/1991 dispõe que "o resultado da avaliação final deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos" (artigo 1º) e que "o resultado da avaliação final será registrado, nos termos regimentais, em documento escolar próprio e deverá expressar o desempenho global do aluno" (SÃO PAULO, 1991). Esta deliberação não traz diretamente uma menção ou conceituação de Avaliação. Entretanto, a introdução da Indicação, que a acompanha, assinala que "a avaliação do aproveitamento escolar, enquanto processo e produto, é tema dos mais complexos e afeta diretamente a trajetória escolar de cada aluno, determinando seu fracasso ou sucesso" (SÃO PAULO, 1991).

A Deliberação subsequente, nº. 11/1996, cinco anos depois, indica em artigo 1º que

> O resultado final da avaliação feita pela Escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos (SÃO PAULO, 1996, p.1).

A menção à necessidade de "preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno" merece destaque, pois lança um outro olhar sobre a maneira de se analisar a avaliação.

Outrossim, a Deliberação indica que, após cada avaliação periódica, o professor responsável registrará em ficha individual, num modelo prescrito pelo próprio documento, as dificuldades de aprendizagem e as recomendações aos próprios alunos, responsáveis e as providências a serem tomadas. Também prescreve que "é obrigatório o

registro das observações [...] no caso de alunos com nota abaixo da média da classe ou com conceito insatisfatório e, nos demais casos, ficará a juízo do diretor, ouvido o órgão próprio. Em seguida assinala que "as fichas individuais das avaliações periódicas constituem documentos indispensáveis para decisão do recurso pela autoridade responsável" (SÃO PAULO, 1996, p.1-2). Embora os fins sejam os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais, nota-se um avanço com relação à Deliberação 03/1991, ao demonstrar preocupação com o processo que antecede o resultado final da avaliação, o registro e acompanhamento da avaliação periódica.

A Indicação 12/1996, que justifica a deliberação em análise, reforça a importância e aprofunda mais o tema. Retrata que a operacionalização do atendimento de pedidos de reconsideração e recursos impetrados contra resultados da avaliação impele reflexões sobre a complexidade da própria avaliação. Para a Indicação, a avaliação não constitui "um fim em si mesma, mas um meio de se conseguir que todos os alunos atinjam os objetivos da escolaridade básica". Tece críticas à avaliação classificatória -- a qual visa separar os alunos em aprovados e reprovados -- e reforça que a avaliação formativa deve estar comprometida com aspecto social e construtivo da aprendizagem, bem como ser entendida pelo professor como o processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, limites e dificuldades dos alunos (SÃO PAULO, 1996, p.9).

A Deliberação 120/2013, em seu artigo 2º, indica que "as formas de avaliação, incluído o seu resultado final, realizadas pela escola, assim como os critérios de promoção e retenção dos estudantes devem estar expressos no seu Projeto Pedagógico e explicitados no Regimento Escolar" (SÃO PAULO, 2013, p.1). Este artigo apresenta uma diferença bastante significativa entre o mesmo artigo da deliberação que a antecede. Nesta Deliberação "As formas de avaliação [...] realizadas pela escola"; já na Deliberação 11/1996 "após cada avaliação periódica, o professor responsável registrará em ficha individual, as dificuldades de aprendizagem" [g.n.] (SÃO PAULO, 1996, p.1). Em 1996, a avaliação do aluno competia ao professor; em 2013, essa competência é atribuída à escola, enquanto instituição educativa.

A Indicação 121/2013 justifica que a Deliberação busca estabelecer "o mínimo necessário para preservar o compromisso com o projeto pedagógico explicitado no regimento escolar e a garantia de não discriminação dos estudantes". Finaliza reforçando a ligação com a LDB e a autonomia das escolas, ao destacar que "evidentemente, a

autonomia das escolas não exclui observar rigorosamente o preconizado da Lei Nº 9.394/96, notadamente o estabelecido para os processos de avaliação" (SÃO PAULO, 2013, p.4).

A Deliberação 155/2017, ao indicar logo de início os "Fundamentos e Pressupostos", reforça o direito à educação com progresso nos estudos, observando temas caros à educação como qualidade, equidade no tratamento dos desiguais, promoção de aprendizagens significativas, acesso ao conhecimento para desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade (SÃO PAULO, 2017). Indica que a avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola, deverá ser redimensionadora da ação pedagógica. Após, prescreve como a avaliação deve ser encarada por professores e pela escola, tendo caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica; com identificação das potencialidades e dificuldades na aprendizagem; subsidiária de estratégias de abordagens para intervenção e redirecionamento do trabalho docente; com variedade de instrumentos e procedimentos e com prevalecimento, à vista da a alínea "a" do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96, do aspecto qualitativo sobre o quantitativo (SÃO PAULO, 2017, p.3). Obriga a escola a "divulgar para pais e estudantes, no ato da matricula, as modalidades e instrumentos de avaliação utilizados, bem como os critérios de promoção e retenção"; a "manter a família informada sobre o desempenho dos alunos" e a "reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados da avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola", entre outras exigências (SÃO PAULO, 2017, p. 4).

Ao voltar sua atenção para o resultado final, a Deliberação adverte para a necessidade de considerar "o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (...)" para prosseguimento de estudos. Destaca, como exigência, que a decisão sobre a promoção ou retenção dos alunos seja atribuída a um órgão colegiado (em geral o conselho de classe turma, série etc.), formado pelo corpo docente, de acordo com o regimento escolar; devida e amplamente registrado e divulgado aos alunos e responsáveis, o resultado final (SÃO PAULO, 2017, p.4). A convocação de um órgão colegiado docente retira do professor, enquanto indivíduo, e transfere institucionalmente a decisão final de classificação dos alunos.

A Indicação CEE 161/2017 apresenta uma frase emblemática em sua introdução, especialmente, se a relacionarmos com uma avaliação ampla com vistas ao progresso na aprendizagem do educando e contrária à avaliação classificatória; afirma: "À escola não é dado segregar, discriminar. O dever da escola é ensinar e incluir". E assevera que "a avaliação constitui-se em um campo de estudo que reúne uma gama significativa de conhecimentos científicos e técnicos relativos às suas diferentes modalidades, processos, estratégias e utilização de seus resultados" e finaliza ressaltando que "No âmbito da avaliação educacional, os processos avaliativos devem estar a serviço da aprendizagem e sucesso dos alunos, bem como da melhoria da qualidade do ensino – e nunca associados a propósitos de exclusão" (SÃO PAULO, 2017, p.12).

Enfim, a avaliação, conforme o avanço das reflexões presentes nas deliberações ora analisadas, entre 1991 e 2017, foi ganhando corpo, sobretudo, ao discutir os resultados finais para pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados. Para as análises de interposições de recursos, direito dos alunos, deve-se ter o registro de uma avaliação bem elaborado à luz dos regimentos escolares, sobretudo, com vistas a indicar as aprendizagens, os avanços ou as dificuldades que não permitiram a promoção. A avaliação se protagoniza como objeto integrador do movimento de ensino aprendizagem de alunos, professores e escola com vistas a colaborar para o sucesso de um cidadão capaz de guiar seus próprios caminhos de maneira independente, ética e cidadã.

Considerações finais a respeito da avaliação dos alunos e da escola em período integral

A Deliberação CEE/SP 155 e Indicação CEE/SP 161/2017 vinculam o direito à educação escolar, "entendido como um direito inalienável do ser humano", ao conceito de progresso (continuidade e progressão) nos estudos. Assim "a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem torna imperativa a articulação de todas as etapas [...], garantindo a progressão ao longo da Educação Básica", mediante alguns instrumentos previstos na LDB: progressão continuada, classificação, reclassificação e progressão parcial[83] (SÃO PAULO, 2017, p. 2). A LDB, ao introduzir e

[83] A Indicação CEE 8/1997 justifica a instituição do regime de progressão continuada no ensino fundamental do sistema de ensino do Estado de São Paulo nos artigos 23 e 24 e, especialmente, o §2º do artigo 32 da LDB. Os institutos da classificação e reclassificação estão previstos no artigo 24 (inciso II) e 23 (§1º), respectivamente, e a progressão parcial no inciso II do artigo 24 da LDB (BRASIL, 1996).

flexibilizar “as formas de organização do ensino em séries, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados, sempre no interesse do processo de aprendizagem”, “libertou o sistema de amarras legais e burocráticas que poderiam impedir o avanço escolar e a aprendizagem progressiva dos alunos”, declara a Indicação (SÃO PAULO, 2017, p. 13).

A garantia do direito, segundo a Indicação CEE/SP 161/2017, depende do reforço ao

> caráter diagnóstico, formativo e qualitativo da avaliação, na expectativa de superar eventuais práticas de uma cultura seletiva, excludente e classificatória que, entre outros aspectos, pode se expressar em processos de avaliação que inviabilizam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano escolar (SÃO PAULO, 2017, p. 12).

A Indicação alerta ainda que

> não é de todo incomum o uso da expressão ‘avaliação do aluno’, indicando que a comunidade escolar (professores, equipe de gestão escolar, alunos e pais de alunos) referem-se à avaliação apenas como o instrumento que verifica até que ponto cada aluno conseguiu atingir determinados objetivos ou consolidar determinadas competências e habilidades previstas para um determinado período de tempo e componente escolar (SÃO PAULO, 2017, p. 16).

Esta citação, de qualquer modo, pode englobar as diferentes formas e finalidades de avaliação do aluno (diagnóstica, formativa e classificatória). A Deliberação e a Indicação do Conselho Estadual de São Paulo, contudo, vão além destas finalidades de educação e estabelecem a necessidade de estatuir a avaliação interna. Há necessidade, preliminarmente, de identificar o que esses documentos entendem por avaliação interna. As “avaliações internas são de responsabilidade da escola e devem ser realizadas de forma contínua, cumulativa e sistemática”, “ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem”, com vistas a produzir o “conhecimento criterioso da turma e de cada aluno”. Um de seus objetivos é o “diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade” e, em sequência, fundamentar as decisões de um órgão escolar colegiado “quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos” (SÃO PAULO, 2017, p. 21), instrumentos indicados para garantir o direito ao “progresso nos estudos”.

Fazer preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, segundo a Indicação, significa superar o entendimento de que os resultados das avaliações sejam usados "como medidas exatas da 'quantidade' de conhecimentos dominados ou não pelos alunos", comumente utilizada para "componentes curriculares, em que a avaliação tende a ser encarada como resultado de aferições 'matematicamente exatas', com base nas quais decide-se o futuro de cada aluno". Considerar a prevalência do desempenho global na avaliação classificatória, implica considerar que a "avaliação do desempenho do aluno não pode se restringir aos seus aspectos meramente quantitativos, já que avaliar não é medir", que esse desempenho "deve resultar da análise do desempenho do aluno no conjunto dos componentes curriculares – não em termos de componentes curriculares isolados" e, finalmente, que o "desempenho global não pode ser reduzido a uma média global" (SÃO PAULO, 2017, p. 19-20).

A Deliberação e Indicação pretendem ultrapassar os limites de avaliação da aprendizagem dos alunos para alcançar uma proposta de autoavaliação da escola, no sentido que se aproxima da avaliação institucional. O trecho seguinte é elucidativo, quando, ao criticar o entendimento de avalição do aluno ao *quantum* de conhecimento demonstrado, acrescenta:

> Portanto, deixa-se fora de consideração a finalidade básica desse processo, que é a de oferecer informações aos professores e à equipe escolar sobre até que ponto a atuação docente permitiu que os resultados esperados fossem alcançados e sobre o que precisa ser alterado para que as aprendizagens planejadas possam ser efetivamente consolidadas (SÃO PAULO, 2017, p. 16).

Isso faz sentido quando a avaliação da aprendizagem dos alunos começa a escapar da área de competência do professor e é remetida ao colegiado docente e, *in fine*, à instituição-escola. A decisão sobre a classificação do aluno, ao final de um período letivo, está a depender menos do seu desempenho escolar, verificado pelo professor[84], e mais sobre os esforços desenvolvidos institucionalmente para que a aprendizagem fosse satisfatória. No cenário da escola em período integral, pode valer menos o domínio dos conhecimentos dos conteúdos disciplinares que o progresso nos estudos, este quando aprioristicamente legitimado como direito. Neste estado, as disciplinas curriculares se

[84] Importa mencionar que os pedidos de reconsideração dos resultados finais, em primeira instância, são decididos pelo Diretor, "ouvido o conselho de classe", e não, por decisão deste. As outras instâncias de decisão dos recursos são superiores e, delas, a escola não participa.

esvaem – e com elas, as singularidades e as identidades das áreas de conhecimento e das respectivas práticas docentes -- para conformar um conjunto, por vezes indiferenciado, de práticas que sustentam o pretendido desempenho global do aluno e a prevalência da qualidade em educação.

No cenário do "novo" ensino médio, ainda, a diferenciação e opção de escolha de itinerários formativos pelos alunos (BRASIL, 1996, artigo 36) exigem das escolas a capacidade de construir um projeto pedagógico em que a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem sejam emancipadoras em direção à educação integral de qualidade. E um projeto político de atendimento às necessidades e interesses comunitários.

Ao delegar à escola-instituição a competência para decisão, a título de descentralização ou a título de autonomia, mediante a exigência da avaliação interna (ou autoavaliação), a regulação responsabiliza a escola-coletivo de educadores pelos eventuais insucessos dos alunos, desconsiderando outros fatores, oriundos da sua situação socioeconômica, das condições de trabalho disponíveis, dos investimentos realizados, da organização do próprio sistema etc., ou seja, de fatores externos à escola. Os resultados do desempenho escolar do corpo discente constituem critérios utilizados para avaliação externa da escola; desta maneira se legitimam uma à outra, a avaliação externa e a autoavaliação.

Apontar os riscos e possíveis distorções das formas e funções de avaliação, na sua trajetória normativa, manifesta expressamente a defesa de uma escola democrática, inteiramente voltada para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e para a formação integral destes, democrática na sua organização e nas suas ações. A avaliação pode constituir recurso para a qualidade da educação integral.

Referências

BRASIL, **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 11 jan. 2018.

_____. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 11 jan. 2018.

_____. **Lei Federal nº 9.495, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 11 jan. 2018.

BRANDALISE, M.A.T. A Avaliação Institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Revista Olhar do Professor**, v. 12. n.2, UEPG, 2010. Disponível em < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3220/2360> Acesso em 08 jan. de 2018.

BORBA, Francisco S. (org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2012.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Avaliaçã**o. Disponível em <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/> Acesso em 05 jan.2018

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?** Repositório Universidade de Lisboa, 2003. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>. Acesso em 08 de jan. 2018.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação 03/1991 e Indicação 02/1991.** Disponível em <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/1991/del_03_91_s_andre_c_mari_w_mari.pdf>. Acesso em 09 de jan. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação 11/1996 e Indicação 12/1996.** Disponível em <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/1996/del_11_96_s_mari_c_carol_w_carol.pdf>. Acesso em 09 de jan. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação 120/2013 e Indicação 121/2013.** Disponível em

<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2013/Del%20CEE%20120-2013.pdf>. Acesso em 09 de jan. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação 155/2017 e Indicação 161/2017**. Disponível em <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2017/673-88-Delib-155-17-Indic-161-17.pdf>. Acesso em 09 de jan. 2018.

VILLAS BOAS, M.B. Avaliação formativa e Formação de Professores: ainda um desafio. **Revista Linhas Críticas**, v.12, n.22, UNB, Brasília, 2006. Disponível em

Eixo 3 – Dimensão Comparada Da Educação Integral

3.1 - A presença das Geociências no ensino integrado profissionalizante de Brasil e Portugal

Gleise R. B. dos Santos [(i)]
Celso Dal Ré Carneiro [(ii)] [(iii)]
Jorge Bonito [(iv)]

[(i)] Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Pós-graduação, doutorado. Campinas, SP, Brasil.

[(ii)] Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, Campinas, SP, Brasil.

[(iii)] Pesquisador do CNPq.

[(iv)] Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Portugal.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Resumo

O ensino médio no Brasil tem sido alvo de grandes discussões entre a sociedade, especialistas e políticos, culminando na recente "reforma do ensino médio". Essa crise educacional brasileira é só o ponto de partida para a necessidade de se avaliar os conteúdos geocientíficos nos currículos escolares da educação básica, em especial a modalidade de cursos de educação técnica integrada ao ensino médio (ETIM), pertencentes aos eixos tecnológicos "Ambiente e Saúde" e "Recursos Naturais", os quais possibilita amplo desenvolvimento de uma visão integrada da natureza e da interferência humana. Entretanto, a atual situação é de conteúdos fragmentados e diversificação das abordagens no processo de ensino-aprendizagem. O presente projeto tem como objetivo realizar um levantamento de temas geocientíficos presentes no currículo oficial brasileiro dos cursos ETIM e nos currículos de ensino profissional secundário de escolas públicas em Portugal, traçando um comparativo legal e pedagógico da integração curricular em relação aos conteúdos das geociências. Este projeto propõe a discussão das convergências e divergências curriculares no contexto dos seguintes cursos: Meio Ambiente, Controle Ambiental, Topografia, Geodesia e Cartografia, Geoprocessamento, Hidrologia, Saneamento, Agricultura, Agroecologia, Agropecuária, Florestas, Geologia, Mineração, Recursos Minerais. O debate trará à tona a recomposição dos currículos de ensino técnico profissionalizante diante das necessidades básicas dos cidadãos configurarem-se como elementos decisivos nas mudanças socioeconômicas, políticas e ambientais.

Palavras-chave: Ciências da Terra, Educação Profissional, Currículo.

1. Introdução

Em tempos de transição curricular da educação básica no Brasil, em especial o currículo do ensino médio, ressalta-se a importância de comparação curricular da educação brasileira com segmentos aclamados da educação europeia, bem como uma discussão profunda dos dados produzidos por esta comparação em níveis documental e empírico. Uma pesquisa dessa envergadura seria demasiadamente longa, devendo ser mais bem delimitada. Assim, o foco desta pesquisa situa-se nos conteúdos das Ciências da Terra (entendidas como sinônimo de Geociências) presentes nos currículos do ensino técnico profissionalizante, ainda em vigor no Brasil, e em Portugal.

Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e História em Ciências da Terra, oferecido pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, Brasil, em parceria com o Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Portugal, o objetivo da pesquisa é avaliar a abordagem de conteúdos geocientíficos nos currículos de Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) no Brasil e nos currículos de ensino secundário profissional, de escolas públicas de Portugal. Os dados coletados no Brasil referem-se aos dos currículos oficiais de secretarias de educação dos estados da região Sudeste, e também dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) presentes nesta região.

Já em Portugal, a pesquisa sobre os currículos oficiais estendeu-se a todas as escolas secundárias profissionais do país, visando garantir um equilíbrio amostral entre as duas nações.

Procura-se encontrar pontos comuns e disparidades entre as políticas públicas das nações, e, por intermédio dos docentes, identificar pormenores dos currículos oficiais, o que está sendo realizado por meio de questionários quali-quantitativos. A ferramenta ajuda a coletar opiniões de professores diretamente mergulhados no ambiente de aprendizagem, o que pode oferecer relevante contribuição para repensar a formação do profissional técnico e sua incorporação pelo mercado de trabalho. Os resultados produzirão um panorama consistente de informações, e poderão indicar novos rumos no planejamento curricular para a formação de jovens na condição de cidadãos e profissionais técnicos, bem como indicar melhorias significativas na educação científica relacionadas às Geociências, tanto para o Brasil quanto para Portugal.

2. Metodologia

O trabalho teve início com as descrições pormenorizadas dos conteúdos de Geografia e Biologia que compõem o currículo da Base Nacional Comum (Santos, 2011) e conteúdos das disciplinas específicas de cursos relacionados à área de recursos naturais. Os currículos analisados formam o que se denominou Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) no Brasil. A modalidade está prevista na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já alterada pela Lei 13.415/17, artigo 36-B, inciso I. Em Portugal, a regulamentação da educação secundária profissional foi formalizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, já alterada pela Lei nº 49/2005, artigo 5º, denominando-se cursos secundários técnicos e secundários profissionalizantes.

2.1 Cursos Pesquisados

No universo da pesquisa foram identificados, a partir dos currículos vigentes em cada país, os cursos relacionados à área de recursos naturais (Tab. 1).

Tabela 1. Cursos Investigados

Brasil	Portugal
Agricultura	Gestão do Ambiente
Agrimensura	Produção Agropecuária
Agropecuária	Recursos Florestais e Ambientais
Controle Ambiental	Turismo
Florestas	Turismo Ambiental e Rural
Meio Ambiente	Vitivinícola
Mineração	
Petróleo e Gás	

As escolas selecionadas e a população total de docentes que estão sendo consultados apresentam o panorama a seguir:

- 81 unidades escolares e 503 docentes no Brasil;
- 164 unidades escolares e 781 docentes em Portugal.

A territorialidade é causa da disparidade apresentada, ou seja, a área geográfica da região Sudeste do Brasil é dez vezes maior que Portugal; caso fosse selecionada apenas uma das regiões geográficas portuguesas não haveria número representativo de escolas e docentes para a pesquisa. Portugal conta número expressivo de escolas de ensino

secundário profissional de Técnico de Turismo, sendo 98 unidades espalhadas pelo país, o que também justifica a disparidade entre a população total da pesquisa.

2.2 Etapas e Instrumentos de Pesquisa

Desenvolveu-se, para atingir os objetivos do trabalho, o seguinte conjunto de etapas, além do levantamento dos conteúdos dos currículos oficiais de ambos os países:

- Levantamento bibliográfico sobre ensino de Geociências no ensino técnico integrado ao médio ou seu equivalente em Portugal.
- Inventário quantitativo a respeito do universo de docentes que lecionam as disciplinas de Geografia e Biologia, e as disciplinas específicas da parte curricular técnica.
- Envio de questionário quali-quantitativo aos docentes das disciplinas de Geografia e Biologia, e disciplinas específicas da área técnica, visando colher informações sobre as qualidades e deficiências principais que reconhecem no currículo.

Para participação docente na pesquisa, foi necessário obter autorizações superiores, representados por secretários de educação estaduais e diretores de cada unidade de ensino, bem como a autorização a priori do Ministério da Educação, representado pela Direcção-Geral de Educação, e ainda pelos diretores das unidades escolares, respectivamente no Brasil e em Portugal.

Os questionários foram elaborados segundo as normas de investigação em Ciências Sociais, utilizando a Escala Likert como método de interpretação e síntese de informações (Gabriel 2014, Vallejo 2010, Moreira, 2009). Empregou-se ferramenta de coleta de dados qualitativos e quantitativos impressa, na qual os docentes deverão registrar suas ideias e opiniões de forma declaratória e por meio de respostas de múltipla escolha e também algumas questões dissertativas. O instrumento foi encaminhado às unidades escolares pelos serviços de correios brasileiro e português, respectivamente, nos meses de setembro e outubro de 2017. Junto ao instrumento de pesquisa foi encaminhada uma carta de solicitação de autorização aos diretores, e as instruções de preenchimento e devolução dos questionários.

3. A necessidade de uma visão sistêmica

A relação da humanidade com o planeta vem sendo questionada há tempos. A cada dia surgem novos desafios, requerendo investimentos, profissionais e cientistas habilitados para lidar com os problemas e procurar soluções.

Marques, Praia e Trindade (2001) alertam que

> "É necessário sensibilizar e conscientizar os cidadãos-alunos para tomadas de posição mais esclarecidas, mais interveniente em relação ao futuro, alertando-os para as consequências, muitas já irreparáveis de natureza ambiental. " (Marque, Praia e Trindade, 2001, pp:18-19)

As Geociências acham-se na base de grande parte dos desafios e iniciativas na educação de qualidade para este milênio. Estudos de 55 especialistas na área de educação, realizados para a Associação Americana de Administradores Escolares, prenunciam que uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes neste século é a de fazer pesquisas, aplicar e interpretar dados; Dimenstein (2006) assinala que, para desenvolver esta habilidade é fundamental a aquisição de conhecimentos sobre a geografia mundial. Indo mais além do que o conhecimento geográfico puro, as Geociências devem ser entendidas como componentes essenciais da educação científica, porque são capazes de transpor para o ensino vertentes como a epistemologia, a história, o conteúdo, a metodologia, que se ligam ao processo científico do pensar, promovendo abordagens interativas entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (Marques, Praia e Trindade, 2001), e desenvolvendo uma forma mais abrangente de pensar e equacionar as questões do cotidiano.

Sabendo-se que as Geociências envolvem conhecimentos sobre Geologia, Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática, e concordando com os autores acima citados, Santos (2011) afirma que os estudantes de hoje devem desenvolver uma

> "(...) ação organizada que ultrapassa as atividades de conhecer, identificar, classificar, reconhecer agentes, atores, fatos, locais e acontecimentos que descrevam a Terra em sua totalidade estrutural, física, química, biológica, humana. Eles devem desenvolver processos de raciocínios, estabelecimento de relações, avaliação e análise de processos atuantes no planeta, desde sua formação até hoje". (Santos, 2011, p.16)

Para Pedrinaci et al. (2013), para concretização dessa aprendizagem é necessário promover uma "alfabetização nas ciências da natureza", isto é, a necessidade de uma conscientização de cada indivíduo sobre os processos atuantes nas diversas esferas que

compõem o planeta. A escola básica é o início de um processo científico a ser explorado pelos estudantes, de modo a proporcionar a construção de uma visão sistêmica da Terra.

Desenvolver nos estudantes a chamada "alfabetização em Ciências da Terra" deveria ser objetivo básico da educação obrigatória (Pedrinaci et al., 2013). Entretanto, no Brasil, seguindo os modelos europeus e norte-americanos de educação, os conceitos geocientíficos encontram-se fragmentados entre as disciplinas de Geografia e Biologia, e ainda entre os Temas Transversais, que apresentam-se nas matrizes curriculares do ensino fundamental e o ensino médio.

Como observado por Beviá (2001), os conceitos de desenvolvimento sustentável e educação ambiental não satisfazem as necessidades humanas, expondo os currículos e seus conteúdos geocientíficos a uma miséria conceitual e sistêmica:

> "(...) para el currículo, donde la idea de las innovaciones científicas y tecnológicas se examinen no solo em términos de médio ambiente sino também em cuanto a crecimiento y desarrollo económico; (...)" (Beviá, 2001, p.85).

Para Bonito (1970),

> "A inclusão das Geociências na formação geral e específica do cidadão, desde os níveis básicos da educação, contribui com uma forte componente do meio ambiente, conhecimentos básicos acerca de processos físicos, químicos e biológicos que têm lugar nas proximidades do indivíduo, desenvolvendo-se um respeito pela natureza, evitando acções que supõem alterações indesejadas e irreversíveis do meio ambiente" (Bonito, 1970, p.20).

Assim, alfabetização em Ciências da Terra pode ser desenvolvida adotando-se concepções de várias ciências, "constituindo-se as Geociências como a articulação e desenvolvimento de ciências dedicadas a entender o funcionamento do planeta e determinar as causas dos fenômenos ocorridos" (Santos, 2011).

A questão ambiental mundial coloca-se como fator educativo emergencial relevante, e é por intermédio das Geociências e da alfabetização em Ciências da Terra, que se une o social com o natural, isto porque "as Ciências da Terra estão hoje passando da periferia para o centro da conscientização e dos debates públicos, tornando-se o limite entre ecológico e geológico" muito tênue em uma discussão na qual todo processo é global (Frodeman, 2001).

Assim, como citado por Vesentini (2009), é na educação que se une

> "(...) a sociedade humana (com sua produção e consumo, suas civilizações, seu perfil demográfico, seus Estados com suas geopolíticas) com o mundo físico (a biosfera com seus ecossistemas, a interação do clima com o relevo, com as águas, com os solos, com a vegetação). "

A concepção sistêmica de Ciência do Sistema Terra auxilia a compreensão dos fenômenos terrestres além de ajudar professores e pesquisadores de geografia, em especial, a realizar análises espaciais. Christopherson (2012) define claramente o uso de sistemas em Ciências da Terra:

> "Dito de forma simples, um sistema é qualquer conjunto ordenado e inter-relacionado de coisas e seus atributos, conectado por fluxos de energia e matéria, distinto do ambiente circundante fora do sistema. Os elementos dentro de um sistema podem ser dispostos em uma série ou entrelaçados entre si. Um sistema compreende qualquer número de subsistemas. Nos sistemas terrestres, tanto a matéria quanto à energia são armazenadas e recuperadas, e a energia é transformada de um tipo para outro" (Christopherson 2012, p.5).

A concepção de sistemas reúne inter-relações, fluxos e transformações, todos eles abrigados no conceito de Christopherson (2012). São conceitos essenciais para a compreensão dos processos terrestres. As complexas interações presentes no planeta podem ainda se agrupar em sub-sistemas, segundo Christopherson (2012) e Christofoletti (1979).

A visão holística do Sistema Terra oferece relevante contribuição no processo de ensino-aprendizagem tanto para Geografia quanto para Biologia, que são disciplinas do currículo do ensino médio, o que torna as Ciências do Sistema Terra um conhecimento essencial para a formação docente nessas áreas e, por conseguinte, para os alunos de ETIM. Para tanto, esses alunos devem receber um tipo diferente de educação em Geociências, ou seja, esta deve incluir economia, teoria política, retórica e ética, e experiência científica, como parte de seu cotidiano (Frodeman, 2001).

4. Resultados

De forma geral, os currículos do ETIM apresentam dois conjuntos de componentes curriculares/disciplinas. Deve-se ressaltar que a temporalidade curricular dos cursos investigados corresponde às matrizes curriculares ofertadas até 2016. O primeiro conjunto é formado pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo este obrigatório, e o segundo pelas disciplinas denominadas técnicas, ou de formação, de

acordo com a instituição educacional de cada estado da região Sudeste do Brasil, sendo: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo; ou ainda em Portugal.

Todos os cursos apresentam matrizes curriculares de três anos de ensino diurno, com carga horária total variando entre 3.200 a 5.280 horas-aulas, já adicionadas as horas de estágio supervisionado quando houver. Somente uma instituição, pertencente à Secretaria de Educação do Espírito Santo, apresenta o curso ETIM em Meio Ambiente com duração de quatro anos, sendo ministrado no período noturno.

Todas as matrizes curriculares apresentam as disciplinas de Geografia e Biologia, com carga horária variando de 150 a 360 horas-aulas, e as disciplinas técnicas e de formação, voltadas às Geociências, variando entre 40 a 160 horas-aulas, distribuídas, respectivamente, por um ano de curso ou pelos três anos de curso.

A variação resulta da autonomia que as instituições de ensino possuem para compor suas matrizes curriculares, levando-se em conta o curso a que se destinam, em especial pelas unidades escolares dos IF. Já as matrizes curriculares são de caráter padrão, independente da unidade escolar e de sua localização, para o caso dos cursos vinculados ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), responsável pela educação profissional no estado de São Paulo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE nº 4/2010, MEC livro-2013, p.244),

"A estruturação curricular dos cursos, que conduzem à realização do perfil definido, é de livre concepção e direta responsabilidade da instituição educacional, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas complementares do respectivo sistema de ensino, de forma aliada às exigências da própria instituição educacional, nos termos do respectivo projeto pedagógico, devendo contar com a efetiva participação da comunidade escolar, em especial dos seus docentes".

A investigação concentra-se nas disciplinas de Geografia e Biologia, uma vez que foram instituídas como obrigatórias pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE Nº 2/2012). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) os conteúdos das disciplinas apresentam estreita ligação com as Geociências. Já as disciplinas técnicas e de formação, apesar de receberem inúmeras denominações, dependendo da instituição de origem, podem ser classificadas em nove grupos de estudos: hidrosfera (ou hidrologia), litosfera, pedologia, climatologia, cartografia, geomorfologia,

ecossistemas, fontes de energia e gestão ambiental. As disciplinas chegam a totalizar 2,4%, em média cada uma, da carga horária total dos cursos, sendo ministradas semestralmente ou anualmente. A tabela 2 apresenta o quadro geral das disciplinas técnicas e de formação perante o currículo de cada uma das instituições escolares analisadas.

Tabela 2. Distribuição de disciplinas técnicas e de formação X curso X instituição escolar

CURSOS	INSTITUIÇÕES	DISCIPLINAS TÉCNICAS
Meio Ambiente	Centro Paula Souza São Paulo	Práticas em ciências da terra
		Dinâmica de sistemas
		Localização espacial e interpretação de imagens
		Uso, ocupação e conservação do solo
		Energia e meio ambiente
		Prática em química ambiental
		Gestão, qualidade e impactos ambientais
Agropecuária		Uso sustentável do solo e da água
		Agricultura orgânica
		levantamento e representação topográfica
Florestas		planejamento e uso do solo
Meio Ambiente	E. E. Helber Muniz - RJ	geomorfologia costeira
		ecologia geral e humana
		cartografia
		recursos naturais e gestão do território
Agropecuária - Montanha	Instituto Federal do Espírito Santo	produção vegetal I
Mineração – Nova Venécia		geologia geral e estrutural aplicada
		mineralogia e petrologia
		recursos hídricos e energéticos
		cartografia e topografia
		geoprocessamento
		prospecção e produção mineral
		desmonte de rochas
Meio Ambiente - Vitória		recursos hídricos
		solo e ar
Agropecuária - Muzambinho	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	solos
		topografia
Agropecuária - Uberaba	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	solos
		manejo e conservação do solo e água
		desenho técnico e topografia
Meio Ambiente - Uberlândia		hidrologia e gestão de recursos hídricos
		dinâmica da paisagem

		recursos naturais
		cartografia e geoprocessamento
		produção de mudas e recuperação de áreas degradadas
Agropecuária - Uberlândia		cartografia básica
		manejo solo-agua-planta
		solos
Agropecuária - Barretos	Instituto Federal de São Paulo	produção vegetal: olericultura e solos
		infraestrutura: topografia, irrigação e drenagem
Meio Ambiente - EE Irmã Dulce	Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo	meteorologia climatizada
Agropecuária- CEIER		produção vegetal I
		irrigação e drenagem
		topografia

Em Portugal, os currículos de formação secundária técnica/profissional são definidos pela ANQEP (Agência Nacional para Qualificação e Ensino Profissional) juntamente com a Direção-Geral de Educação, órgão do Ministério da Educação. É editado um "Referencial de Formação" para cada curso técnico/profissional, sendo composto por três grupos de disciplinas: (a) componentes de formação sociocultural; (b) componentes de formação científica; (c) formação tecnológica, constituída por unidades de formação de curta duração pré-definidas (UFCD). A carga horária total dos cursos varia de 3.100 a 3.500 horas em três anos, já adicionadas as 600 horas mínimas de estágio obrigatório.

O grupo de componentes de formação sociocultural é formado pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologia de Informação e Comunicação, e Educação Física, sendo estes componentes ministrados nos três anos de curso.

As disciplinas que compõem o grupo de formação científica vão se diversificar conforme a área temática do curso, mas em geral apresentam-se as disciplinas de Biologia, Física/Química, Matemática, História Cultural e das Artes e Biologia/Geologia, também lecionadas nos três anos de curso. Com exceção dos cursos de Técnico de Turismo e de Técnico de Turismo Ambiental e Rural que apresenta como formação científica a Geografia, além da Matemática e da História Cultural e das Artes.

Já as UFCD são lecionadas em módulos de 25 ou 50 horas por disciplina específica da formação tecnológica, apresentadas na tabela 3. Podem-se classificar as UFCD nos mesmos nove grupos utilizados para a classificação das disciplinas das matrizes curriculares brasileiras.

Tabela 3. Distribuição de disciplinas técnicas e de formação X curso

CURSOS	DISCIPLINAS TÉCNICAS
Técnico de Turismo Ambiental e Rural	estrutura e dinâmica dos ecossistemas
	geografia do turismo
	ambientes e recursos naturais
Técnico de Produção Agropecuária	agricultura sustentável
	agrimensura
	rega e drenagem
Técnico de Recursos Florestais e Ambientais	clima-fatores e caracterização
	ecossistemas florestais
	solo e fertilidade
	topografia
	ecologia geral
Técnico de Vitivinícola	solo e clima
	rega e drenagem da vinha
Técnico de Turismo	turismo: informação e animação
Técnico de Gestão do Ambiente	o planeta e o Homem
	ecologia geral
	recursos hídricos e qualidade da água
	solos
	energia e alterações climáticas
	atmosfera e qualidade do ar
	geodésia e cartografia
	agricultura sustentável
	gestão de recursos hídricos e controle de qualidade da água

Observa-se na análise dos conteúdos da disciplina "Área de Integração", componente obrigatório nos três anos dos cursos, uma diversidade de temática entre geografia, história, sociologia e ecologia. Diante da fragmentação apresentada pelos referenciais de formação, optou-se por analisar as disciplinas de Biologia e Área de Integração para todos os cursos, já que são obrigatórias e de conteúdo padrão, além das UFCD específicas de cada curso em análise. Em geral, os conteúdos não ultrapassam 4,5%, 1,0%, e 1,1% da carga horária total dos cursos, respectivamente.

Como no Brasil, ao finalizar um curso secundário técnico/profissional, os jovens portugueses também adquirem dupla certificação.

5. Conclusão

Embora a pesquisa esteja em curso, os resultados preliminares do estudo comparativo entre a documentação legal que rege os sistemas de educação profissional no Brasil e em Portugal, permite encontrar diferenças nítidas entre o que se chama "currículo formador", apontadas a seguir:

- A carga horária total dos cursos, em três anos, é maior nos currículos brasileiros bem como a carga horária total das disciplinas investigadas.
- A presença das disciplinas de Geografia e Biologia nos currículos brasileiros, obrigatória para todos os cursos durante os três anos, evidencia maior conteúdo científico a ser desenvolvido em aula, com bom potencial de oferecer um suporte mais sólido às disciplinas técnicas e de formação.
- A BNCC obrigatória, presente nos três anos de curso, no Brasil, auxilia o processo de aprendizagem das disciplinas técnicas e de formação, tanto teórica como prática, dos alunos.

Em contrapartida, no contexto de Portugal, os Referenciais de Formação da Educação Profissional revelam uma contradição e uma minimização de conteúdos científicos, tecnológicos, bem como a redução da carga horária dos alunos durante os anos letivos. Todavia, o aporte do estágio obrigatório possa ser um diferencial na formação prática dos discentes, uma vez que introduz enfoque construtivista nos Referenciais de Formação, sugerindo ênfases na demanda cognitiva dos conceitos e aumentando sua importância na prática educacional.

Há que se ressaltar a redução de tempo hábil para o desenvolvimento dos conteúdos científicos e tecnológicos em relação às Geociências, bem como o desenvolvimento de competências de habilidades previstas nos Referenciais de Formação.

As características do ensino de Geociências apontadas pelos autores indicam a necessidade de um tempo maior com as Ciências da Terra, para vinculá-las estreitamente com o desenvolvimento prático de competências e habilidades requeridas em cursos profissionais. É necessário que haja integração entre as bases científica, técnica e tecnológica para que o mercado de trabalho receba profissionais mais bem preparados

para enfrentar as situações diversas que aparecem em cada uma das profissões analisadas.

Abre-se, portanto, a discussão para um novo currículo formador, no qual as Geociências, tanto na condição de conteúdo científico como de prática cotidiana, devem ser reveladas por linhas de investigação presentes nas práticas pedagógicas, adaptando-se este currículo as necessidades sociais.

Diz o senso comum que “quantidade não é qualidade”; a segunda parte desta pesquisa de doutorado se debruça sobre este fato, ou seja, a análise crítica dos currículos pelos docentes que ministram suas aulas e trabalham com o que se chama ensino integrado.

Referências

Bonito, J. 1970. Ensino e Educação em Geociências. In: Bonito, J. *As atividades práticas no ensino das geociências: um estudo que procura a conceptualização*. Temas de investigação, 17. Ministério da Educação, 1º Edição, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Alterada pela Lei nº 13.415/17*. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil. Ministério da Educação. 2013. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI. 562p.

Brasil. Ministério da Educação. 2012. *Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília, MEC URL: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, 2000. 109p.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília, 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

Carneiro C.D.R. & Santos G.R.B. 2012. Ensino de geociências na formação profissional em meio ambiente no estado de São Paulo. *Rev. Bras. Geoc,* **42**(Suppl. 1):84-95. URL: http://ppegeo.igc.usp.br/index.php/rbg/article/view/8002

Beviá, J. L. 2001. El papel de la investigación didáctica en la organización del nuevo currículo de geociências. In: Marques, L. e Praia (coords), J. *Geociências nos currículos dos ensinos básico e secundário*. Aveiro: Universidade, 2001, pp: 59-92.

Christofoletti A. 1979. *Análise de Sistemas em Geografia*. São Paulo: Hucitec. 106p.

Christopherson R.W. 2012. *Geossistemas: uma introdução à geografia física.* 7 ed. Trad: F.E. Aquino, I.D. Abreu, J.C.Simões, R.B.Braga, R. Menegat, U.F. Bremer. Porto Alegre: Bookman. 727p.

Dimenstein, G. *O que os estudantes precisam saber para serem bem-sucedidos no próximo século*. Centro de Referência Virtual do Professor CRV. Secr. Est. Educ. MG. 2006.

URL:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=30661&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educacionais&n4=&b=s

Frodeman, R. 2001. A Epistemologia das Geociências. In: Marques, L. e Praia (coords), J. *Geociências nos currículos dos ensinos básico e secundário*. Aveiro: Universidade, 2001, pp 39-57.

Gabriel M.L.D. 2014. Métodos quantitativos em Ciências Sociais. Sugestão para elaboração do relatório de pesquisa. *Desenvolvimento em Questão*, **12**(28):348-369).

Marques, L., Praia, J. Trindade, V. Situação da Educação em Geociências em Portugal: Um confronto com a investigação didáctica. In: Marques, L. e Praia (coords), J. *Geociências nos currículos dos ensinos básico e secundário*. Aveiro: Universidade, 2001, pp 17-38.

Moreira J.M. 1964. *Questionários*: teoria e prática. Reimpressão 2009. Coimbra: Edições Almedina.

Pedrinaci E., Alcalde S., Alfaro P. et al. 2013. Alfabetización en Ciencias de la Tierra. *Rev. de la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra.* **21**(2):117-129. URL: http://www.raco.cat/index.php/ECT/ article/view/274145/362238.

Portugal. Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, Alterada pela Lei nº 49/2005.* Disponível em: http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/lei-de-bases-do-sistema-educativo.pdf.

Santos G.R.B. 2011. *A disciplina Geociências na formação de técnicos ambientais: prospecção de práticas pedagógicas.* Campinas: IG-Unicamp. (Dissert. Mestr. PEHCT). URL: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000807040&opt=4.

Vallejo P.M. 2010. *Guía para construir escalas de actitudes.* Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

Vesentini J. W. 2009. Repensando a geografia escolar para o século XXI. São Paulo: Plêiade. 161p.

3.2 - Experiências Latino-Americanas de Programas de Ampliação da Jornada Escolar

Camila Raquel Benevenuto de Andrade [i]
Cibelle de Souza Braga [ii]

[i] [ii] FAE/UFMG

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o cenário internacional e nacional de programas de extensão de jornada escolar, contextualizando experiências latino-americanas, que envolvem países como Chile, Uruguai, Argentina, Venezuela e Brasil. Para cumprir esse objetivo foi feita uma revisão bibliográfica sobre a ampliação da jornada escolar nesses países. Vários autores foram mobilizados para este estudo, destacando-se: Tenti Fanfani (2007), Fanfani; Meo; Gunturiz, (2010) e Moll (2010). A desigualdade educacional histórica nos países da América Latina tem reflexos até nos dias atuais, quando programas e projetos de ampliação da jornada escolar são justificados pelos governos nacionais, estaduais e locais como estratégia para garantir a equidade, ao igualar as oportunidades educacionais. Em todos esses países a implementação de programas desse tipo vem acompanhada do discurso de melhoramento da qualidade educativa e maior equidade social. Em todos os programas abordados neste trabalho nota-se a que a extensão do horário escolar permitiu novas formas de trabalho docente, com novos sujeitos docentes.

Palavras Chave: Experiências Latino-Americanas; Ampliação Jornada; Programas de Tempo Integral;

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o cenário internacional e nacional de programas de extensão de jornada escolar, contextualizando experiências latino-americanas. Essa descrição foi realizada considerando distintas realidades socioculturais, políticas e econômicas, diferentes propostas, mas também traços que se aproximam, principalmente entre os países da América Latina, guardando as suas especificidades. Nesse sentido, buscou-se mapear linhas de políticas, programas, projetos e experiências de Educação Integral.

Para cumprir esse objetivo foi feita uma revisão bibliográfica que compreendeu a experiência de países da América Latina como Chile, Uruguai, Argentina e Venezuela. A discussão foi complementada com a apresentação do Movimento das Cidades Educadoras, iniciado em Barcelona, no início da década de 1990, considerando que ele se disseminou

em vários países, sendo inclusive utilizado como modelo para construção de experiências no Brasil.

Na exposição das políticas de Educação Integral no Brasil foi realizada uma breve retrospectiva histórica do surgimento de programas e projetos, apresentando os conceitos formulados pelos movimentos anarquista, integralista e liberal, buscando demarcar as principais influências desses movimentos na construção do arcabouço conceitual da educação integral. Em seguida, trata-se da transformação da legislação sobre a ampliação da jornada escolar, demarcando os principais aspectos que têm colaborado para o esboço atual da educação em tempo integral em nosso país.

A extensão da jornada escolar nos países da América Latina

Os sistemas educativos na América Latina tiveram, segundo Tenti Fanfani (2007), uma clara missão de converter a "barbárie em civilização". Em termos educacionais, os países latino-americanos se caracterizaram por apresentar um processo tardio de escolarização, agravado pela desigualdade em termos de oportunidades de acesso à Educação Básica, ao rendimento e à qualidade (DUARTE, 2010). Nesse sentido, pode-se dizer que essa região processou a combinação de escolarização com pobreza e exclusão social (GENTILI, 2006).

A desigualdade educacional histórica nos países da América Latina tem reflexos até nos dias atuais, quando programas e projetos de ampliação da jornada escolar são justificados pelos governos nacionais, estaduais e locais como estratégia para garantir a equidade, ao igualar as oportunidades educacionais. Alega-se também que esses programas visam melhorar a qualidade educacional, por meio de mais tempo na escola, para o processo de ensino/aprendizagem de novos conteúdos curriculares. Toda essa política de ampliação da jornada escolar nos países latino-americanos tem sido justificada, por um lado, pela existência de uma associação positiva entre o tempo pedagógico e as oportunidades educativas; por outro, pela necessidade de diminuir os conflitos existentes entre a escola e a cultura popular e proteger as crianças e adolescentes da vulnerabilidade diante dos riscos sociais, tais como: drogas, trabalho infantil, violência e outros (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 51).

As análises realizadas por Fanfani, Meo e Gunturiz (2010) mostram que a ampliação do tempo escolar nos países da América Latina tem como fator preponderante o melhoramento da qualidade educativa e da equidade. No entanto, esses autores ressalvam que se tratam de diferentes padrões, com suas especificidades, como o modelo universalista, implantado no Chile, e o focalizado, encontrado nas experiências da Argentina e Uruguai. São esses modelos que apresentaremos a seguir.

Na América Latina, o primeiro país a ampliar sua jornada escolar foi o Chile, em 1997, a partir de um processo de reforma educacional mais amplo, iniciado com a recuperação democrática e aprofundado em meados dos anos 1990. Esse processo se propunha a corrigir as profundas desigualdades educativas e a baixa qualidade educacional existente (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 51).

No Chile, a lei nacional n. 19.532 de 1997, que estabeleceu a implementação da jornada escolar completa (JEC) em todas as escolas primárias, públicas ou particulares subvencionadas pelo governo, garantia que os alunos do 3º ao 8º ano fossem incluídos nessa nova jornada. Assim, a JEC alargou a quantidade de tempo disponível para a aprendizagem a partir da extensão da jornada dos alunos e dos docentes nos estabelecimentos de ensino. A JEC no Chile trouxe uma mudança mais global na forma como se usa o tempo na escola, na prática docente, nas condições de trabalho e na gestão escolar (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 51).

Quanto ao aumento da jornada escolar do docente, a JEC exigiu maior tempo dedicado ao trabalho pedagógico considerando a exigência legal de se ter ao menos duas horas semanais ou seu equivalente quinzenal ou mensal no estabelecimento de ensino para realizar atividades técnico-pedagógicas em equipe, tais como oficinas, projetos e avaliações de projetos curriculares e de melhoramento educacional (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 52).

No Chile, cada escola, uma vez garantido os tempos mínimos exigidos por lei, tem autonomia para estabelecer a duração do tempo diário e semanal de permanência dos alunos, a hora de início e término da jornada, o número de horas de aula, o tempo de interação dos estudantes no recreio e os períodos de alimentação, assim como o tempo de trabalho em equipe dos docentes (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 53).

O prazo inicial para implantação do regime de JEC foi até 2002. No entanto, desde 1997 houve um ritmo lento de incorporação da ampliação da jornada pelos

estabelecimentos escolares. Por esse motivo, o governo nacional promulgou a Lei n. 1.997/2004, pela qual os estabelecimentos subvencionados públicos considerados vulneráveis socioeconômica e educativamente deveriam implantar a JEC até o início do ano letivo de 2007 e os demais estabelecimentos educacionais deveriam incorporar a JEC a partir do início do ano letivo de 2010 (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 57).

No Chile, as escolas enfrentaram o problema da falta de professores para a ampliação da extensão da jornada de trabalho, o que precisou ser enfrentado com a contratação de novo pessoal. Antes da implantação da JEC, somente 38% dos professores tinham contrato de 30 horas ou mais; depois da JEC, esse percentual atingiu 83%. Os docentes dedicam o maior tempo da sua jornada (68%) à realização das aulas; o tempo restante é distribuído em diversas atividades complementares, organizadas como oficinas livres, que normalmente abordam os temas formação de valores, desenvolvimento pessoal, atividades esportivas, recreativas, artísticas, tecnológicas e de informática (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

No Uruguai, também as chamadas escolas de tempo completo (ETC) foram criadas focalizando grupos social e educacionalmente vulneráveis. Esse modelo de escola foi implantado em final de 1998[85], quando se definiu que 59 escolas públicas passariam a apresentar o modelo de ETC. No entanto, esse processo não alterou muito o formato de escola tradicional que já vinha sendo desenvolvido e não foi acompanhado de uma política de capacitação docente.

A ETC exigia a permanência dos alunos na escola durante sete horas e meia por dia, ou seja, trinta e sete horas por semana, durante os seis anos da educação primária. No entanto, 75% desse tempo deveria ser coberto com atividades de trabalho em aula e os 25% restantes em alimentação, recreios, jogos, oficinas de projetos e educação física. Como norma geral, no turno da manhã, os professores trabalham nas suas classes tradicionais, com objetivos e conteúdos do programa escolar vigente; no tempo adicional, as outras atividades já citadas, contemplando alimentação e recreio. Os professores passaram a uma carga horária de 40 horas semanais de trabalho, das quais duas horas e meia por semana deviam ser dedicadas à reunião da equipe de docentes (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 92).

[85] Resolução 12, de 24 de dezembro de 1998, da Central da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP), em acordo com o Conselho Nacional de Educação Primária.

Na Argentina, as chamadas jornada estendida (JE) e jornada completa[86] (JC) foram introduzidas a partir da Lei de Financiamento Educativo de dezembro de 2005. Essa lei priorizou o investimento público em educação e, entre outros fatores, estabeleceu como meta elevar para 30% dos alunos da Educação Básica, em 2010, a oferta de escolas de JE e JC, além da jornada simples.

Em 2006, a Lei de Educação Nacional na Argentina ampliou ainda mais esse horizonte, expressando a vontade de ampliar o tempo escolar em todas as escolas primárias comuns. Mas enquanto isso não era possível, a prioridade foi o atendimento para os alunos das famílias em condições de vulnerabilidade social. Uma exceção foi a cidade de Buenos Aires, onde o programa de ampliação do tempo escolar propunha o melhoramento da aprendizagem de todos os alunos, independente da sua condição social. Atualmente, as experiências de maior relevância estão em Mendoza, cidade de Buenos Aires e Córdoba; ainda são incipientes as de San Juan, Rio Negro e Santa Cruz (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 64). É importante destacar que os programas são heterogêneos em sua origem, cobertura, ritmo e modalidades de implementação.

A modalidade mais importante de extensão escolar, na Argentina, é a Jornada Completa (manhã e tarde). Em relação ao conteúdo desenvolvido no período da extensão da jornada (normalmente no período da tarde), há uma diferenciação entre as províncias, pois as escolas devem seguir os desenhos e documentos curriculares estabelecidos pelas autoridades educativas provinciais. Nesse sentido, em algumas províncias há uma maior liberdade para as escolas definirem as atividades que devem ocorrer no tempo adicional, mais próximo do seu projeto pedagógico. Em outras, as autoridades provinciais propõem o ensino de conteúdos específicos, como o inglês ou outra língua estrangeira, computação/informática, e/ou ofertas de oficinas com temas mais gerais: literatura, teatro, música, educação física, entre outros. Do mesmo modo, adota-se o tempo estendido, em algumas províncias, para o reforço de áreas das disciplinas básicas (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

Também varia entre as províncias o tempo disponível para reuniões de coordenação, planejamento e formação dos professores que atuam nessas escolas de jornada completa. Em algumas jurisdições esse tempo adicional, durante o qual o docente

[86] No final da década de 50, havia, na Argentina, as Escolas de Jornada Completa (EJC), onde os alunos eram atendidos pelos mesmos professores nos turnos da manhã e da tarde.

se dedica a outras tarefas para além da sala de aula, é estabelecido normativamente. Mas de forma geral registra-se mais tempo para os docentes se dedicarem a essas atividades (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 68).

Na Venezuela, desde 1999, se estabeleceu a extensão da jornada escolar por meio do programa Escola Bolivariana, que se iniciou com uma proposta experimental, pretendendo se estender progressivamente a todas as escolas, do pré-escolar ao básico. As primeiras escolas integrais foram implantadas em locais de maior vulnerabilidade social, indicados no mapa da pobreza[87], no princípio da década de 1990. Os principais objetivos das Escolas Bolivarianas eram complementar o currículo com atividades culturais e desportivas e atender as necessidades nutricionais e de atenção preventiva à saúde dos estudantes (EDUCERE, 2005).

As Escolas Bolivarianas dividem as atividades de acordo com a seguinte carga horária: 25 horas semanais para desenvolver conteúdos programáticos curriculares (matemática, língua materna, ciências, história, entre outras disciplinas); cinco horas para música, arte, dança, esporte, educação física etc.; 10 horas para atividades de alimentação. Os docentes que atuam nas Escolas Bolivarianas têm uma dedicação exclusiva de oito horas diárias, trata-se do chamado professor integral. Esse docente deve estar capacitado para orientar o processo de ensino em quase todas as áreas, como em esportes, educação física, música, folclore. O docente integral desempenha seu trabalho de aula em 35 horas por semana e cinco horas estão reservadas para o planejamento.

Em 2005, o governo venezuelano fez um acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o financiamento de um plano para a ampliação e melhoramento da qualidade da educação inicial e básica de jornada completa e atenção integral. Esses programas tinham como objetivo atender crianças de zero a seis anos (inicial) e de seis a doze anos (básico), das zonas rural, indígena e de fronteira, consideradas também áreas vulneráveis (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 110).

[87] Realizado pelo Escritório Central de Estatística e Informática (OCEI) do governo da Venezuela.

Panorama da Educação de Tempo Integral no cenário nacional

Nos últimos anos, o Brasil vem conquistando destaque no contexto internacional, chegando a ser considerado como a maior potência econômica da América Latina. Encontra-se também no agrupamento de países em desenvolvimento - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS) -, que se destacaram no cenário mundial, considerando o rápido crescimento de suas economias. Em contraste com esse crescimento econômico, o Brasil está entre as doze nações mais desiguais do mundo (NERI, 2012).

Em meio a esse cenário, a educação vem sendo apontada como o setor capaz de responder e revelar condições para formar os cidadãos que deverão contribuir para a continuidade do processo de desenvolvimento. Nesse sentido, cabe a análise de Charlot (2013) quando afirma que na sociedade moderna tem-se o discurso sobre o direito de todos à educação; no entanto, a escola é pensada em termos de desenvolvimento econômico e de mais êxito para uns do que para outros. Segundo Gentili (2006), o avanço educacional das últimas cinco décadas nos países da América Latina, com o crescimento dos sistemas nacionais e a ampliação da cobertura, teve pouco efeito sobre a crise social produzida por um modelo de desenvolvimento excludente e desigual.

O debate em torno da formação integral, ou seja, de uma ação educacional que envolve as diversas dimensões dos indivíduos, caminha no Brasil também na direção do reconhecimento de que os sujeitos populares que chegam à escola são uma "totalidade quebrada" nos seus direitos a uma vida digna (ARROYO, 2012, p. 45). Dessa forma, ainda segundo Arroyo, a concepção de educação integral no Brasil deve englobar as políticas sociais voltadas para assegurar os direitos sociais de cidadania e a participação das comunidades locais na melhoria da qualidade da educação. Para Cavaliere (2010), essa questão pode ser identificada na própria legislação atual que contempla o tempo integral no Brasil, unindo esforços do Estado na oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza, com o objetivo de enfrentar a situação de vulnerabilidade e risco social das crianças e jovens que ainda persiste nos dias atuais.

Balanço histórico sobre iniciativas públicas de Educação Integral

No Brasil, as discussões sobre a educação integral manifestaram-se nas primeiras décadas do século XX, quando diferentes correntes de pensamento buscaram apresentar as suas concepções de educação integral. De acordo com Pinheiro (2009), já nessa época, encontravam-se proposições a favor da Educação Integral de correntes ligadas aos católicos, aos anarquistas, aos integralistas e aos liberais, tanto no que se refere às concepções quanto às ações desenvolvidas. No entanto, cabe ressaltar que se tratavam de propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante distintas e, por vezes, contraditórias.

A educação integral difundida pelos anarquistas era fundada na igualdade e na liberdade humana, o projeto educativo dessa corrente, denominado homem todo, primava pelo desenvolvimento moral, físico, cívico (PINHEIRO, 2009). Já a concepção liberal, defendia que a escola não deveria servir a uma classe em especial, os indivíduos, ao serem tratados igualmente, sem considerar classe ou religião, levariam à hierarquização da sociedade com base no mérito individual, o talento estaria no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material. Esta concepção esteve presente nas bases do pensamento educacional brasileiro desde a primeira metade do século XX, destacando-se nesse período a grande obra de Anísio Teixeira, por sua significativa contribuição no campo educacional (PINHEIRO, 2009).

Com base no ideário liberal foi inaugurado em 1950 em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficou mais conhecido como Escola-Parque, sendo considerado o modelo de escola integral defendida no Manifesto dos Pioneiros de 1932. Esse modelo de escola teria inspirado Darcy Ribeiro, nos anos 1980/1990, a criar o Centro Integrado de Escola Pública (CIEP). Visto como um projeto inovador, o CIEP localizava-se preferencialmente em regiões onde havia maior concentração da população de baixa renda, oferecendo aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudos dirigidos, atividades esportivas e eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno. (MOLL, 2010)

As duas experiências de tempo integral, as Escolas-Parque (1950) e os CIEP (1983), segundo Giolo (2012), não se transformaram em políticas públicas nacionais para a educação. No entanto, para Moll (2009), essas experiências tiveram repercussões,

mesmo que de forma isolada, na construção das legislações mais democráticas que sucederam a Constituição de 1988. Nas palavras da autora:

> Se as políticas de educação básica no Brasil, não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas, foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (MOLL, 2012, p. 130).

Atualmente, verifica-se uma tendência na mobilização de práticas de ampliação da jornada escolar ao examinarmos as políticas contemporâneas de escolarização, no contexto nacional. Para Cavaliere (2007) e Coelho (2009), tais políticas consideram a ampliação do tempo escolar em uma perspectiva de ressignificação das culturas escolares, tanto no que se refere a uma multiplicação de programas de proteção social, quanto no que se refere a deslocamentos nos sentidos da qualidade pedagógica dos processos formativos na Educação Básica.

Será a partir da Constituição de 1988, que iniciaremos a discussão sobre aparato legal que tange à educação de tempo integral no Brasil. Faremos a discussão sobre a evolução da legislação em relação à ampliação da jornada escolar, demarcando os principais aspectos que têm colaborado para o esboço atual da educação em tempo integral em nosso país.

O aparato legal e as concepções de educação integral no Brasil: da Constituição de 1988 aos tempos atuais

Podemos considerar que a Constituição Federal (CF), de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, mesmo não fazendo menção literal aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, levantam em alguns artigos os princípios da educação integral compreendida como a formação completa do homem.

Na CF/1988 isso pode ser constatado quando a educação é apresentada como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

O ECA (Lei n. 8.069/1990), seguindo os preceitos da CF/1988 assume que é preciso oferecer condições básicas de vida para que crianças e adolescentes possam se desenvolver de forma integral. Para o Estatuto, cabe à família, juntamente com a comunidade, a sociedade em geral e o poder público, assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Art. 4°). Para isso, o ECA propõe uma política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente que trabalhe de forma articulada por meio de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Art. 86), que ofereça políticas sociais básicas e programas de assistência social para aqueles que necessitem. (BRASIL, 1990).

Apesar de inovarem ao tratar dos princípios da educação integral, a CF/88 e o ECA não fazem menção à educação em tempo integral, ou seja, a ampliação da jornada educativa diária. Esse tema passa a ser tratado legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996.

A LDB/96 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino (artigos 34 e 87). Afirma, ainda, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art.1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes.

É importante destacar que quando a LDB/96 aborda a questão do tempo integral no artigo 34, que trata da jornada escolar, o considera como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares. Além de prever a ampliação para tempo integral para o Ensino Fundamental, a Lei 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (art. 3°, inciso X), que podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola (COELHO, 2011).

Outra contribuição da LDB/96 que impacta diretamente na discussão atual de educação em tempo integral é o reconhecimento de que os processos formativos dos estudantes não se dão apenas nas instituições escolares:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1°) (BRASIL, 1996).

Tal artigo, combinado ao artigo 3º, inciso X, que dispõe sobre a valorização das experiências extraescolares, abre caminho para organizações da sociedade civil participarem do processo educativo. No entanto, a LDB/96 mantém a centralidade da escola nesse processo (Art. 34), ou seja, reconhece que as instituições escolares detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino/aprendizagem.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, instituído pela Lei n. 10.172 de 2001, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas principais diretrizes e avança para além do texto da LDB/96 ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de no mínimo sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares. Nesse plano, a progressiva ampliação do tempo escolar estava voltada às "[...] crianças das camadas sociais mais necessitadas, às crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa". Nesse sentido, esse PNE valorizava a educação em tempo integral, relacionando-a aos aspectos pertinentes à política de assistência social (COELHO, 2011).

Em 2007, com a promulgação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei 11.494, de 20 de junho de 2007), no segundo mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), iniciou-se um processo amplo, de dimensões nacionais, de implantação da escola em tempo integral, inaugurando uma nova fase para a educação pública brasileira ao estabelecer valores diferenciados para a educação em tempo parcial e em tempo integral, em todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), modalidades e tipos de estabelecimento de ensino (MOLL, 2012). Desse modo, o

FUNDEB incluiu, de forma inédita, recursos para as matrículas de tempo integral, sendo considerado por Menezes (2012) como um divisor de águas no que se refere à garantia do direito à educação em tempo integral, uma vez que o direito só se realiza de fato quando associado a fontes de financiamento significativas e estáveis.

Também em 2007, o governo federal instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando a melhoria da qualidade da educação por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais. Composto por mais de quarenta programas/ações, visando constituir o que foi denominado pelo MEC de "visão sistêmica da educação", o PDE está disposto em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. (BRASIL, 2007a).

Uma das ações do PDE visando ainda à educação em tempo integral foi a criação do Programa Mais Educação (PME) em 2007 pelo Ministério da Educação. Trata-se fundamentalmente de dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliem a jornada escolar até o mínimo permitido de sete horas, habilitando-se para receber recursos do FUNDEB e caminhando, a partir daí, dentro da dinâmica do fundo. A legislação regulamentar do PME é a Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2011).

Um aspecto estruturante da identidade do PME é sua preocupação em ampliar a jornada escolar, modificando a rotina da escola e pautando novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes, professores e estudantes. O Programa é um exemplo de experiência de jornada estendida em que os alunos realizam atividades dentro e fora do espaço escolar, chamadas de atividades complementares - atividades de livre escolha da escola que se enquadram como complementares ao currículo obrigatório, tais como: atividades recreativas, artesanais, artísticas, de esporte, lazer, culturais, de acompanhamento e reforço escolar, aulas de informática, educação para a cidadania e direitos humanos, entre outras atividades. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação, algumas características são essenciais para que se considere uma atividade como complementar: não é uma atividade regular presente no currículo, acontece no contraturno escolar, é de responsabilidade da escola e sua periodicidade pode ser variável, uma vez por semana, duas, três, durante uma hora, duas, no fim de semana etc. (INEP, 2013).

O PNE, aprovado em junho de 2014, em sua meta seis, que dispõe sobre a educação integral, destaca a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica. O documento apresenta ainda nove estratégias para que essa meta seja alcançada. A proposta é que, até 2024, pelo menos metade das escolas de Ensino Básico ofereçam ensino em tempo integral. O panorama atual não está muito distante disto, já que, em 2013, 34% das escolas possuíam jornada estendida, atendendo a 13% dos alunos, segundo dados do Observatório do PNE (BRASIL, 2014, p. 60).

A respeito dessa meta, Carvalho (2014) indica que a ampliação da jornada escolar é uma oportunidade para a escola olhar de maneira mais integral para as crianças e que este pode ser um momento de repensar o papel da escola e seu significado, tendo assim a possibilidade de arejar e criar novas formas de utilização do tempo.

A própria meta seis já indica, em suas estratégias, que o modelo escolar deve ser repensado. Na jornada ampliada de no mínimo sete horas diárias devem ser ofertadas "atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas". Para isto, segundo o texto do plano, é necessário realizar a "articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos" (BRASIL, 2014, p. 61).

De acordo com Natacha Costa (*apud* SADA, 2014), a necessidade de reformulação da escola para além do desenvolvimento cognitivo, que é a dimensão sobre a qual o modelo escolar se consolidou, é preciso e também importante olhar para outras dimensões como a física, a emocional e a social. Para que isto ocorra, é preciso rever o modelo escolar, que se baseia na transmissão de conteúdos, para chegarmos a um modelo que incorpore novas oportunidades educativas. Isto implica repensar que a escola não é o único espaço e o professor não é o único agente educativo.

O PNE (2014-2014), dentre suas 20 metas e 245 estratégias, não menciona a ampliação da jornada escolar do professor, o que de certo modo faz com que as unidades educacionais busquem outros tipos de profissionais para atuarem com os alunos em atividades de extensão da jornada.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar o cenário internacional e nacional de programas de extensão de jornada escolar, contextualizando algumas experiências latino-americanas. Como se viu, o Chile (1997), o Uruguai (1998), a Argentina (2006) e a Venezuela (1999) têm apresentado distintos programas de ampliação da jornada escolar, mas mantendo traços que são comuns. Em todos esses países a implementação de programas desse tipo vem acompanhada do discurso de melhoramento da qualidade educativa e maior equidade social. No Chile, o programa de extensão da jornada é universalista, dirigido a transformar o tempo escolar em todas as escolas primárias e secundárias, apesar da prioridade da implantação ter sido focalizada nas escolas mais vulneráveis. No Uruguai, as escolas de tempo completo foram focalizadas diretamente para os grupos de vulnerabilidade social e educacional. Na Venezuela, temos a extensão da jornada iniciada de forma experimental nas áreas rural, indígena e de fronteira, com pretensão de estender-se para todas as escolas venezuelanas. Na Argentina a ampliação da jornada escolar apresenta um modelo misto com variantes universalistas e também focalizadas (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

Cabe destacar que, em todos os programas, a extensão do horário escolar permitiu novas formas de trabalho docente, com novos sujeitos docentes. Podemos destacar no Chile a presença de docentes da escola, professores de apoio, professores de matérias especiais, como línguas estrangeiras, tecnologias da informação e conhecimento (TIC), artes e esportes, oficineiros de projetos de ciências, jornalismo escolar, agricultura e outros. No Uruguai encontramos docentes das escolas, professores especializados, professores de apoio fixos e itinerantes, professores oficineiros e auxiliares, como o monitor educativo. Na Venezuela é possível encontrar o professor integral, o assistente ou auxiliar de educação inicial. Na Argentina encontramos docentes das escolas, professores de apoio, professor bibliotecário, professor de matérias especiais, professores coordenadores de oficinas, estagiários e oficineiros, de acordo com os projetos e oficinas (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

De acordo com Martinic (2008), podemos considerar que a ampliação da jornada escolar nos países latino-americanos em horas anuais, como por exemplo o Chile[88], supera

[88] Em 2010, o Chile passou a ser o primeiro país da América do Sul a fazer parte da OCDE.

a média de horas dos países da OCDE – que dispõe de um programa regular típico de 14 anos de escolaridade, com 944 horas anuais ou uma média de ensino oficial entre 6767 até 7470horas (MARTINIC, 2008, p. 126).

Já o Brasil vem ampliando a sua jornada escolar desde 2007, em experiências ainda pontuais, atendendo apenas uma parcela dos estudantes das escolas brasileiras. Países como o Uruguai e a Argentina, que têm carga horária inferior à brasileira, já apresentavam seus projetos de extensão de jornada escolar anteriores às experiências mais recentes no Brasil.

Ressalta-se o fato de que a ampliação da jornada escolar no Brasil segue a perspectiva apresentada pelos países latino-americanos, ou seja, melhorar a qualidade da educação básica ao atender as necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Referências

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al*. (Orgs.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de julho de 1990, e retificado em 27 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, seção 1, p. 1, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2014

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE. Diário Oficial da União. Brasília, DF, seção 1, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Institui o Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 27 de abril de 2007b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf>. Acesso em: 13 nov 2017.

CARVALHO, Paulo F. L. de. A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA. D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 14 nov. 2017.

CHARLOT, Bernard. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 259-262.

COELHO, José Silvestre. O trabalho docente na Educação Integrada. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DUARTE, Adriana M. Cancella. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* (Orgs.). Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 161-185.

EDUCERE - La Revista Venezolana de Educación, Meridad, v. 9, n. 28, marzo 2005. La educación bolivarina: Escuela bolivarianas. Disponível em: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 nov. 2017.

FANFANI, Emilio Tenti; MEO, Analía Inés; GUNTURIZ, Angélica. Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar e nel contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública de México, IIPE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires, junio 2010. Disponível em:

<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

GENTILI, Pablo. Educação. In: JINKINGS, Ivana *et al*. (Orgs.). Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. Rio de Janeiro: UERJ, ALPAC; São Paulo: Editora Boitempo, 2006. p. 440-449.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Básica: 2012. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. Educar em revista, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul.-set. 2012.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. *et al*. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, J.; LEITE, Lúcia H. A. Educação integral/educação integrada e(em) tempo integral: Concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

NERI, Marcelo Côrtes. A década inclusiva (2001-2011): desigualdade, pobreza e políticas de renda. Comunicados do IPEA, Brasília, n. 155, p. 3-44, set. 2012.

PINHEIRO, Fernanda P. da S. Z. Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TENTI FANFANI, E. La escuela y lacuestión social: ensayos de sociologia de la educación. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

3.3 - O Tempo Integral no Censo Escolar

Adriana Persiani [i]

[i] Diretora Educacional na rede municipal de Campinas/SP
Doutoranda em Educação / Unicamp

Resumo

A consolidação e o fortalecimento de uma política educacional requerem diagnósticos sociais bem construídos e o conhecimento dos aspectos mais relevantes da realidade do contexto educacional, muitas vezes expressos na forma de dados estatísticos, que orientem as conclusões, recomendações e a retroalimentação do saber gerado, possibilitando reflexões que levem à melhora dos níveis educacionais. No Brasil, o principal instrumento de coleta de dados sobre a educação básica é o Censo Escolar, pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Inep, da qual participam todas as escolas públicas e privadas do país. Conhecer a metodologia do Censo Escolar é, portanto, indispensável para aqueles que desejam utilizar seus dados em análises sobre a realidade educacional brasileira.

Palavras-Chaves: Censo Escolar, Tempo Integral, Jornada Integral, Educação Básica.

Introdução

O debate em torno da educação integral e do tempo integral no Brasil não é novo, ele remonta à reforma da instrução pública paulista entre 1892 e 1896, que organizou a oferta dos serviços educacionais na forma de um sistema, no qual os grupos escolares tinham um "... projeto de educação integral na instrução elementar" (SOUZA, 1998, p. 182), proposta que acabou suplantada pelo desdobramento de turnos, no início da década de 1920, que reduziu o funcionamento das escolas de cinco para quatro horas diárias em cada turno, e para três horas diárias em 1928.

Desde então, essa concepção de escola nunca deixou de estar presente, seja no campo da política educacional, com a implantação de diversas experiências de educação integral e tempo integral em diferentes redes de ensino (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b),

e com a formulação explícita de um ordenamento legal em torno da questão[89], seja no campo da pesquisa educacional, fomentando discussões em torno de temas como: concepções de práticas pedagógicas; organização e qualificação dos espaços e tempos escolares; formação e trabalho docente; relação entre ampliação do tempo escolar e aprendizagem; direito, universalidade e obrigatoriedade; financiamento; e análise das políticas educacionais.

Da análise da literatura sobre a temática[90] dois pontos se destacam, revelando que existe um consenso social em torno dos princípios, mas não em relação aos meios: por um lado, há um consenso de que a educação integral só se realiza num tempo integral, e de que este tempo integral, por sua vez, é condição para a garantia do direito à educação e à igualdade de oportunidades; por outro lado existe um dissenso envolvendo os diferentes conceitos presentes no debate (educação integral, educação integral/integrada, jornada escolar ampliada, tempo integral, escola em tempo integral, aluno em tempo integral).

Essa pluralidade de concepções e de experiências, desejável e positiva desde que concorram para o alcance dos objetivos almejados, reflete as variadas perspectivas e posicionamentos epistemológicos e pedagógicos, uma vez que existem distintas maneiras de se ver a realidade.

Neste contexto, a consolidação e o fortalecimento de uma política educacional requerem diagnósticos sociais bem construídos e o conhecimento dos aspectos mais relevantes da realidade do contexto educacional, muitas vezes expressos na forma de dados estatísticos, que orientem as conclusões, recomendações e a retroalimentação do saber gerado, possibilitando reflexões que levem à melhora dos níveis educacionais. Ao mesmo tempo, suas terminologias e indicadores devem estar dentro de um padrão que permita a comparação internacional.

O Brasil dispõe de importantes órgãos responsáveis pela coleta, sistematização e análise de informações sobre variados aspectos da realidade nacional, dos quais destacamos, no campo da educação, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As estatísticas oficiais por ele produzidas são base para a gestão, o

[89] Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96; Plano Nacional de Educação (Leis nº 10.172/2001 e 13.005/2014); Fundeb; Programa Mais Educação, entre outros.

[90] Dentre os diversos trabalhos que abordam a questão destacamos: Brasil 2010ª; Brasil 2010b; Coelho, Cavaliere, 2002; Coelho, 2009ª; Coelho 2009b; Coelho, 2013; Cavaliere, 2009; Leclerc, Moll, 2012; Maurício, 2014; Schmitz, Souza, 2016.

acompanhamento e a avaliação de políticas públicas e de planos e programas governamentais, sendo indispensáveis para a garantia da transparência numa sociedade democrática.

O principal instrumento de coleta de dados do Inep sobre a educação básica é o Censo Escolar, pesquisa declaratória realizada anualmente, da qual participam todas as escolas públicas e privadas do país. Conhecer a metodologia do Censo Escolar é, portanto, indispensável para aqueles que desejam utilizar seus dados em análises sobre a realidade educacional brasileira.

O objetivo deste trabalho é apresentar a metodologia de coleta dos dados referentes à educação integral, no Censo Escolar, especificamente para as etapas do Ensino Fundamental e Médio.

O Censo Escolar

No campo da educação, a preocupação com a produção de dados padronizados, frequentes e regulares sobre a educação brasileira foi alvo de debate na IV Conferência Nacional de Educação, realizada após a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931, da qual resultou a assinatura de um *Convênio Inter-Administrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas* para a coleta e disseminação de dados sobre as condições gerais dos diversos níveis de ensino do Brasil (GIL, 2012; LIMA E SOUSA, 2014).

Os primeiros dados estatísticos sobre a educação no Brasil elaborados pelo então Serviço de Estatística da Educação e Saúde (criado em 1937 pela Lei nº 378) de acordo com as normas estabelecidas no *Convênio* foram publicados em 1939 na série *O Ensino no Brasil*, que apresentou, em seu primeiro número, os dados referentes ao ano de 1932 (LIMA E SOUSA, 2014), publicação que deu origem à atual *Sinopse Estatística*.

Pelo Decreto nº 38.661 de 1956, o Serviço de Estatística da Educação e Saúde foi transformado no Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec), o qual foi transferido para Brasília em 1980, subordinado à Secretaria de Informática do Ministério da Educação e Cultura (Seinf/MEC). Em 1985 o Seec foi transferido para a Secretária-Geral (SG/MEC) e, em 1987, novamente transferido, desta vez para a Secretaria de Planejamento (Seplan/MEC).

Em 1991, com a reforma administrativa do governo Collor, o Seec foi rebaixado na estrutura organizacional do MEC, sendo transformado em uma Coordenação vinculada à Coordenação-Geral de Planejamento Setorial, uma unidade da Secretaria de Assuntos Administrativos do MEC. Não havia uma padronização das informações e indicadores, sendo que alguns estados possuíam um sistema próprio para o processamento dos dados coletados.

O atraso no desenvolvimento dos trabalhos era grande (em 1995 foram publicados os resultados do último censo finalizado, o de 1989, e a última coleta de dados finalizada era a do ano de 1991). De acordo com Gomes Neto (1999, p. 112) "... Os dados existentes tinham baixa confiabilidade e eram insuficientes para o planejamento de ações destinadas a promover a evolução do sistema educacional".

Em 1996 a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae/MEC) incorporou o Seec, e implantou o SIEd (Sistema Integrado de Informações Educacionais), o qual interligou as Secretarias Estaduais de Educação ao Inep por meio de um sistema informatizado, possibilitando uma maior agilidade na coleta dos dados educacionais. Neste mesmo ano teve início a padronização da data de referência para a resposta do censo escolar, estipulada para a última quarta-feira do mês de março, Dia Nacional do Censo Escolar, instituído pela Portaria nº 1.496, de 06 de dezembro de 1995.

Em 1997 a Sediae foi integrada ao Inep, e este passou a ser, na esfera federal, o órgão oficial responsável pelas pesquisas, avaliações e estatísticas educacionais. Esta nova organização possibilitou o fortalecimento do Censo Escolar cujos resultados, a partir de então, passaram a ser divulgados no mesmo ano da coleta.

O levantamento dos dados do Censo Escolar era realizado por meio de um questionário padronizado, elaborado pelo Inep e encaminhado às Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, tendo como unidade básica de coleta a escola.

Em 2007 o SIEd foi substituído por um novo sistema *on-line*, o Educacenso, instituído pela Portaria nº 316, de 04 de abril de 2007, do qual participam todas as escolas públicas e privadas. O sistema trouxe uma mudança metodológica importante, uma vez que a unidade de coleta passou a abranger além da escola, a turma, o aluno e os profissionais da educação, aumentando a precisão dos dados (com a exclusão de matrículas duplicadas), e viabilizando estudos longitudinais sobre as trajetórias de alunos e profissionais da educação, e de seus vínculos com cada escola.

Outra mudança importante foi a transferência do Dia Nacional do Censo Escolar para a última quarta-feira do mês de maio (Portaria nº 264, de 26 de março de 2007), data considerada mais adequada, uma vez que no início no ano letivo ocorrem muitas transferências de alunos entre os estabelecimentos de ensino.

O questionário do Censo Escolar sofreu várias mudanças ao longo dos anos, tanto no formato quanto no conteúdo, as quais permitiram a padronização das variáveis coletadas para uma melhor adequação das informações levantadas, com vistas ao aprimoramento das análises.

Atualmente o Censo Escolar se constitui no principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no Brasil, sendo realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, sob a coordenação do Inep. Ele abrange todas as etapas e modalidades da educação básica e profissional: ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio); educação especial – modalidade substitutiva; educação de Jovens e Adultos (EJA); educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

As informações levantadas pelo Censo servem de base para o cálculo dos indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb[91]), além de subsidiar a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas, e de programas setoriais incluindo os de transferência de recursos públicos tais como: alimentação e transporte escolar, distribuição de livros, uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de equipamentos de tecnologia da informação, energia elétrica, água potável, Dinheiro Direto na Escola, Fundeb, Mais Educação, entre outros.

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter declaratório, a responsabilidade pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas é de responsabilidade dos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino, ou seja, das autoridades do poder executivo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, no caso das escolas públicas, e, nas escolas privadas, do seu representante legal (Decreto Nº 6.425, de 4 de abril de 2008, Artigo 2º, § 1 e 2).

[91] Associados com os resultados de outras avaliações do Inep (SAEB e Prova Brasil).

A coleta de dados é realizada em duas etapas: na primeira ocorre o preenchimento da **Matrícula Inicial**, e são coletadas informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais da educação em sala de aula; na segunda etapa ocorre o preenchimento da **Situação do Aluno**, com dados sobre o movimento dos alunos e seu rendimento escolar, ao final do ano letivo.

As atividades, prazos e responsáveis em cada etapa do Censo são regulamentados anualmente pelo Inep por meio de Portaria específica. Tomaremos como exemplo a Portaria nº 269, de 23 de março de 2017, que regulamentou os trabalhos necessários para a realização do Censo Escolar em 2017, da qual destacaremos os pontos mais importantes para compreendermos como são declaradas as matrículas.

> "... I - na 1ª etapa do Censo Escolar, ficam definidas as seguintes atividades:
>
> [...] b) período de coleta, digitação e exportação dos dados pela Internet, tendo como data de referência para as informações prestadas até o dia 31 de maio de 2017, denominado Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica.
>
> Data Inicial: 31/05/17
>
> Data Final: 31/07/17
>
> Responsáveis: Diretor, responsável pela escola ou pelo Sistema Educacional Informatizado".

Nesta etapa devem ser informados ao Censo os alunos matriculados na escola na data de referência (em 2017 o dia 31 de maio correspondeu à última quarta-feira). Se o aluno frequentou a escola, mas pediu transferência antes do dia de referência, ele não será informado ao Censo da escola em questão.

Se a escola receber um aluno transferido de outra escola após a data de referência, ele não será declarado na primeira etapa (pois sua matrícula será informada pela escola de origem), porém os dados sobre seu movimento e rendimento escolar serão informados na segunda etapa, sendo que, no campo "Situação do Aluno" deverá constar a informação "Admitido após o Censo".

Alunos que ingressaram na escola após a data de referência (fato que ocorre com maior frequência na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos), e que, portanto, não foram informados na Matrícula Inicial, não podem ser incluídos na opção "Admitido

após o Censo", ou seja, suas matrículas não são computadas nem são declarados seu movimento e rendimento escolar no ano em questão.

Os dados declarados ao Censo Escolar devem ter como referência registros administrativos e acadêmicos que contenham a identificação dos alunos, tais como ficha de matrícula preenchida e assinada pelo seu responsável e histórico escolar, e documentos (diário de classe ou livro de frequência) que comprovem a frequência escolar na data de referência do Censo (Portaria nº 235, de 04 de agosto de 2011).

> "... c) envio dos dados preliminares ao Ministério da Educação para publicação no Diário Oficial da União.
>
> Data: 17/08/17
>
> Responsável: Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED/INEP;
>
> [...]
>
> e) envio de ofício aos gestores municipais e estaduais informando sobre a disponibilização de relatórios por escola no Sistema Educacenso para conferência.
>
> Data: até, no máximo, 5 dias úteis após a publicação preliminar dos resultados no Diário Oficial da União.
>
> Responsável: DEED/INEP;
>
> f) reabertura do Sistema "Educacenso" na Internet somente para conferência e correção, se for o caso, de erros de informações prestadas no período de coleta definido na alínea b.
>
> Data Inicial: a partir da data da publicação dos resultados preliminares no Diário Oficial da União.
>
> Data Final: 30 dias após a publicação dos resultados preliminares no Diário Oficial da União.
>
> Responsável: DTDIE/INEP;
>
> g) período para conferência e retificação, se for o caso, de erros de informações diretamente no sistema Educacenso, via Internet.
>
> Data Inicial: a partir da data da publicação dos resultados preliminares no Diário Oficial da União.
>
> Data Final: 30 dias após a publicação dos resultados preliminares no Diário Oficial da União.
>
> Responsáveis: Diretor, responsável pela escola ou pelo Sistema Educacional Informatizado, Municípios, Estados e Distrito Federal".

Os dados informados no Educacenso são publicados preliminarmente no Diário Oficial da União e no site do Inep, na forma de "Resultados Preliminares da Matrícula

Inicial". A partir desta data o Inep tem um prazo de cinco dias úteis para enviar aos gestores municipais e estaduais os relatórios, por escola, informando sobre as inconsistências nas informações prestadas ao Censo pois, o Inep é responsável por "... verificar os dados declarados pelos estabelecimentos escolares com base nos procedimentos de controle de qualidade das informações" (Portaria MEC Nº 316, de 4 de abril de 2007, Artigo 4º V).

Após o período de coleta das informações as escolas não podem mais incluir dados novos, apenas conferir todas as informações declaradas ao censo e fazer as retificações necessárias.

> "... j) período exclusivo para confirmação de matrículas duplicadas diretamente no módulo de confirmação de matrícula no sistema Educacenso, via Internet.
>
> Data: 10 dias a contar do prazo final para verificações das Coordenações Estaduais do Censo Escolar e da Coordenação Setec/MEC;
>
> Responsável: Diretor, Responsável pela escola, Municípios, Estados e Distrito Federal".

O principal problema destacado nos relatórios das escolas pela equipe do Inep refere-se às matrículas duplicadas, ou seja, alunos que estão vinculados a mais de uma escola[92]. A identificação destes casos ficou mais fácil a partir de 2007, quando o Inep passou a atribuir, para cada aluno e profissional da educação vinculado ao Censo Escolar, um código único que é mantido ao longo dos anos.

A Portaria Inep nº 235/2011 estabelece os procedimentos que devem ser feitos pelos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino nos casos em que forem constatas as duplas matrículas (grifos nossos):

> "... Art. 2º Caberá às Secretarias de Educação Estaduais, do Distrito Federal, Municipais, e aos estabelecimentos de ensino público e privado prestar as informações com base na data de referência do Censo Escolar definida pela Portaria MEC nº 264, de 26 de março de 2007.
>
> §1º São atribuições dos estabelecimentos de ensino público e privado:
>
> I - verificar e corrigir as inconsistências encontradas nas informações da escola;

[92] A dupla matrícula é admitida em alguns casos específicos, como o dos alunos com necessidades especiais que podem ter matrícula em uma escola regular e outra no atendimento educacional especializado (AEE), o que acarreta financiamento duplicado para o atendimento destes alunos.

> II - verificar e corrigir as inconsistências encontradas nas informações dos alunos com mais de um vínculo de escolarização, diretamente no sistema Educacenso, executando os seguintes procedimentos:
>
> a) proceder à desconsideração da matrícula informada indevidamente a partir das informações consolidadas nos relatórios gerenciais de duplicidade de vínculo de escolarização ou desvincular essa matrícula, à medida que essas inconsistências forem constatadas;
>
> b) proceder à confirmação da matrícula informada corretamente, a partir das informações consolidadas nos relatórios gerenciais de duplicidade de vínculo de escolarização.
>
> Art. 4º [...]
>
> § 1º Para confirmação da matrícula correta, o que implicará permanência dessa matrícula no banco de dados do sistema Educacenso, deve-se ter como referência documentos que contenham dados de identificação dos alunos, tais como ficha de matrícula do aluno devidamente preenchida e assinada pelo seu responsável ou histórico escolar e documentos que contenham dados de frequência dos alunos, tais como diário de classe ou livro de frequência ou documento emitido por sistema próprio que informe a frequência escolar na data de referência do Censo Escolar.
>
> § 2º Os estabelecimentos de ensino público e privado, as Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal, as Secretarias de Educação Municipais e a Setec/MEC, ao procederem à confirmação da matrícula correta, diretamente no sistema Educacenso, deverão manter arquivada toda a documentação comprobatória descrita no § 1º, deste artigo, conforme as atribuições dos responsáveis pelas informações a que se refere o artigo 2º, para possibilitar, a qualquer momento, verificações pelo Ministério da Educação (MEC), Inep, órgãos de controle, órgãos de acompanhamento, controle social e fiscalização dos recursos do Fundeb e Ministério Público, respondendo administrativa, civil e penalmente, pela inclusão de informação inadequada, se comprovada a omissão ou comissão, dolo ou culpa, nos termos da Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992".

Quando todos os campos obrigatórios do Educacenso são devidamente preenchidos, o sistema é finalizado com a emissão de um comprovante que a escolar deve manter arquivado, pois, "... serão considerados para publicação final somente os dados inseridos em estabelecimentos de ensino que tenham alcançado os requisitos solicitados pelo sistema Educacenso para o fechamento do Censo Escolar" (artigo 6º da Portaria 235).

> "... k) verificação final dos dados processados após análise e correção de inconsistências no sistema Educacenso.
>
> Data: 32 dias a contar do prazo final para confirmação de matrículas.
>
> Responsável: DEED/INEP;

> [...] o) divulgação dos resultados finais e microdados públicos da pesquisa pelo Inep.
>
> Data: 31/01/2018
>
> Responsável: DEED/INEP.
>
> p) divulgação das Sinopse Estatística da Educação Básica pelo Inep.
>
> Data: 28/02/2018
>
> Responsável: DEED/INEP".

Após o período de conferência e retificação dos dados pelas escolas e pelas Secretarias de Educação, o Inep faz nova verificação para garantir que todas as inconsistências apontadas nos relatórios das escolas tenham sido corrigidas. Caso sejam averiguados casos de omissão na correção dos vínculos inconsistentes indicados nos relatórios gerenciais de duplicidade de vínculo de escolarização, essas matrículas não são computadas na estatística oficial e, portanto, não são contabilizadas para o repasse de recursos do Fundeb (Portaria 235, Art. 5º).

O Tempo Integral No Censo Escolar

O conceito de tempo integral adotado pelo Inep é aquele definido no artigo 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007:

> "... 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 que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares".

As atividades escolares podem ser realizadas nas **turmas de escolarização**, nas quais são abordados os conteúdos do currículo obrigatório, de acordo com a etapa/nível de ensino dos alunos ou nas **turmas de atividade complementar**, constituídas por atividades de livre escolha que complementam a escolarização e o currículo obrigatório.

Para o cálculo da jornada integral é considerada a soma da carga horária das matrículas de escolarização e de atividades complementares realizadas pelo aluno, desde que a média para cinco dias da semana alcance o mínimo de 7 horas diárias (ou 35 horas semanais). Os alunos que não completarem a jornada mínima exigida têm suas matrículas computadas como tempo parcial, ainda que realizem atividades complementares.

Existem duas maneiras para as escolas declararem as turmas em jornada integral no Censo Escolar, sendo que a escolha depende de como a escola organiza as turmas para a realização das atividades. São elas:

- **Apenas na turma de escolarização:** quando todos os alunos da turma de escolarização realizam as mesmas atividades complementares, permanecendo em atividades escolares no mesmo horário, incluindo o almoço que deve ser oferecido pela escola.

Neste caso, a escola informa como horário de funcionamento, na própria turma de escolarização, o período total em que os alunos permanecem em atividades escolares (escolarização e atividades complementares).

Ao cadastrar a turma desta forma, a escola deve informar todas as disciplinas ministradas na turma, porém não será possível cadastrar o tipo de atividade complementar realizada pelos alunos, nem vincular à turma os docentes ou profissionais/monitores responsáveis pelo desenvolvimento destas atividades.

- **Na turma de escolarização e de atividade complementar:** esta forma de declarar a jornada em tempo integral abrange três situações:

1ª: Quando todos os alunos da turma de escolarização realizam as mesmas atividades complementares, permanecendo em atividades escolares no mesmo horário, porém a escola não oferece o almoço;

2ª: Quando todos os alunos da turma de escolarização realizam atividades complementares, mas em horários e/ou atividades diferentes;

3ª: Quando parte dos alunos da turma de escolarização realizam atividades complementares.

Nestes casos, a escola precisa cadastrar uma turma de escolarização, informando as disciplinas oferecidas, o horário de funcionamento e vincular a ela todos os alunos.

Também deve cadastrar as turmas de atividade complementar, indicar o seu horário de funcionamento e informar o tipo de atividade complementar[93] oferecida, sendo que para cada turma podem ser informados até seis tipos de atividade complementar.

[93] O tipo de atividade complementar somente passou a ser informada no Censo Escolar a partir de 2008.

Para cada turma de atividade complementar devem ser vinculados os docentes ou profissionais/monitores responsáveis pelo desenvolvimento destas atividades e todos os alunos que dela participam (podendo os alunos serem oriundos de distintas turmas de escolarização).

A partir de 2012 as escolas passaram a declarar se a turma é participante do Programa Mais Educação[94]/Ensino Médio Inovador. Neste caso, se a escola não conseguir separar, nas turmas de escolarização ou nas de atividades complementares, os alunos que participam do programa daqueles cujas atividades complementares sejam financiadas de outra forma, ela pode cadastrar uma turma única, indicando que a mesma participa do Programa Mais Educação/Ensino Médio Inovador, porém, pelo Censo Escolar, não será possível contabilizar quantos alunos são financiados pelo programa[95].

A Divulgação Dos Dados Do Censo Escolar

A partir de 2011 o Inep incluiu na Sinopse Estatística da Educação Básica uma tabela com o quantitativo de matrículas presenciais em tempo integral para as etapas de ensino, por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada), por região geográfica, Unidade da Federação e Município.

As informações detalhadas sobre escola, turma, matrícula e docente são divulgadas nos microdados do Censo Escolar a partir de 2007[96]. Os arquivos disponibilizados para *download* pelo Inep estão estruturados em formato CSV (*Comma-Separated Values*), permitindo que qualquer software estatístico, incluindo os *open source*, consiga importar as bases de dados.

Junto com os microdados, o Inep publica um "Dicionário de Variáveis" arquivo que contém informações importantes para a correta extração e manipulação dos dados. É a

[94] Em 2016 o programa foi substituído pelo programa Novo Mais Educação (criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016), porém a forma de declarar as turmas no Censo Escolar não sofreu alterações.

[95] Quando a escola declara as atividades complementares de uma turma do Mais Educação/Ensino Médio Inovador apenas na turma de escolarização, ou quando não consegue colocar em turmas exclusivas os alunos participantes do programa, as informações sobre docentes, profissionais/monitores responsáveis pela atividade complementar e sobre o número de alunos vinculados ao programa serão declaradas no momento da adesão das escolas ao programa, pelo Simec - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação.

[96] Estão disponíveis para download os microdados a partir do ano de 1995, porém até 2006 eles contêm apenas as informações sobre a escola, que era a unidade básica de coleta dos dados.

partir da análise criteriosa deste material que conseguimos saber se e como a informação que desejamos está presente no Censo Escolar.

No caso da Educação Integral, esta informação não aparece de forma explícita, sendo necessário a manipulação dos dados (inclusive com a junção dos arquivos Turmas e Matrículas) para chegarmos na informação desejada, uma vez que para filtrar essa informação é preciso antes somar, para cada aluno, a carga horária da turma de escolarização com a turma de atividade complementar e fazer a média para os cinco dias da semana, o que permite identificar os alunos que completam 07 horas diárias de atividades escolares (tempo integral). Esta tarefa exige um razoável conhecimento de softwares estatísticos, bem como de estatística.

Para análises que requeiram as informações sobre a Situação do Aluno (movimento e rendimento escolar), ou que visem relacionar os dados sobre os alunos em tempo integral e seu desempenho na Prova Brasil, no Saeb ou no Enem, é necessário requisitar o acesso ao Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), pois eles compõem a base de dados protegidos produzidos pelo Inep, com o objetivo de manter o sigilo sobre a identidade dos indivíduos e das instituições.

Caso o acesso seja permitido, o interessado deve comparecer pessoalmente à sede do Inep, em Brasília, para acessar os dados em uma sala segura equipada com computadores com os pacotes estatísticos para a realização da pesquisa. Os resultados obtidos passam, então, por uma análise técnica e, se aprovados, são enviados ao pesquisador titular.

Considerações Finais

Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações sobre a realidade educacional do Brasil, e com base nele são definidos os quantitativos de matrículas que servem de referência para o repasse de recursos do governo federal. A divulgação dos seus dados é um importante meio para o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas e dos planos e programas governamentais, garantindo a transparência e o controle social.

Porém, apesar do potencial enorme que os microdados do Censo Escolar apresentam para análises mais detalhadas e que visem a qualificação do tempo integral,

tanto em estudos transversais como em estudos longitudinais, são raros os estudos que façam uso dele.

Uma das causas disso pode estar no fato de que manipular os microdados exige conhecimentos razoáveis de softwares estatísticos. Além disso, o deslocamento para Brasília, necessário para acessar os dados classificados como protegidos, pode se revelar num impedimento para a realização de pesquisas mais detalhadas, devido aos custos envolvidos com o deslocamento e permanência na cidade.

Dentre as várias alterações realizadas pela equipe do Inep ao longo dos anos no Censo Escolar, destacam-se aquelas efetivadas a partir de 2007 com a implementação do Educacenso: a transferência do Dia Nacional do Censo Escolar para a última quarta-feira do mês de maio, período em que as transferências de alunos entre os estabelecimentos de ensino são relativamente baixas; e a inclusão da coleta de dados sobre a turma, o aluno e profissionais da educação, o que possibilita a realização de estudos longitudinais sobre as trajetórias de alunos e profissionais da educação, e de seus vínculos com cada escola.

Mas no contexto específico da educação integral, alguns ajustes na metodologia ainda precisam ser incorporados para possibilitar, por exemplo, a identificação do programa que financia o tempo integral do aluno, as atividades complementares por ele realizadas e os profissionais responsáveis por elas, quando o tempo integral é declarado apenas na turma de escolarização.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** (atualizada até a EC 19/98). 2ª ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

BRASIL. Decreto nº 38.661, de 26 de janeiro de 1956. Aprova o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Disp. em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38661-26-janeiro-1956-327877-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em 20 de set. 2017.

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

BRASIL. Lei Nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministerio da Educação e Saude Publica. Disp. em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 18 de set. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em 25 de set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o Censo Anual da Educação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/Decreto_n_6425.pdf>. Acesso em 26 jul. 2017.

BRASIL. 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: estudo quantitativo. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 de maio 2017.

BRASIL. 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: estudo qualitativo. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 demaio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Disp. em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 235, de 4 de agosto de 2011. Estabelece parâmetros para a validação e a publicação das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica com vistas ao controle de qualidade e define as atribuições dos responsáveis pela declaração das informações. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_documentos/2011/portaria_n235_04082011.pdf>. Acesso em 23 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Portaria Nº 269, De 23 De Março De 2017. Estabelece as datas e os respectivos responsáveis para as duas etapas de coleta e atividades do processo de execução do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. **Diário Oficial da União**, 27 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.496, de 06 de dezembro de 1995. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar. **Diário Oficial da União**. 07 dez. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 264, de 26 de março de 2007. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica como a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. **Diário Oficial da União**. 27 de março de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 316, de 4 de abril de 2007. Regulamenta o Censo Escolar da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. 5 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, 11 de out. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, 2009.

COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiência em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

COELHO, L. M. C. C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-98, abr. 2009b. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>. Acesso em: 09 out. 2017.

COELHO, L. M. C. (Org.) **Educação integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovelle, Faperj, 2013.

GIL, N. L. Campo Educacional e Campo Estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 511-526, maio/ago. 2012. Disp. em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/10.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017.

GOMES NETO, J. B. O Sistema Integrado de Informações Educacionais – Sied. Revista Informática Pública, Belo Horizonte/MG, n. 2, p. 111-119, dez. 1999. Disp. em: <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO1_N2_PDF/ip0102gomesneto.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disp. em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583. Acesso em: 09 out. 2017.

LIMA, A. A. A. A.; SOUSA, F. P. Censo Escolar da Educação Básica: Uma Referência para Elaboração de Políticas Públicas e Transferência de Recursos para Educação Pública. **Rev. ComCenso Estudos Educacionais**. Brasília/DF, v. 1, n. 1, 1ª ed., dez. 2014. Disp. em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/revista_comcenso/edicao1_completa.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

MAURÍCIO, L. V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***,* Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

SCHMITZ, H.; SOUZA, M. C. R. F. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. **Est. Aval. Educ***.,* São Paulo, v. 27, n. 65, p. 552-581, maio/ago. 2016. Disp. em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/3661/3199>. Acesso em: 09 out. 2017.

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

3.4 - Olhares para a Educação em Tempo Integral no Estado do Rio Grande Sul

Gelci Rostirolla [i][97]
Taís Aline Eble [ii][98]

[i] UFSC
[ii] Furb

O presente artigo tem como objetivo caracterizar um panorama de como se apresenta no ano de 2007 até agosto de 2017 a Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais no estado do Rio Grande do Sul, situado na região sul do Brasil, por meio de coleta de dados realizada na Secretaria Estadual de Educação, e se refere aos seguintes tópicos, a saber: o surgimento da educação em tempo integral; parcerias com empresas, ONGs, forma de direção e de ingresso dos profissionais, jornada de trabalho dos docentes e dos especialistas; programas e ações e atividades complementares no Estado do Rio Grande do Sul e foram os tópicos mencionados que possibilitaram a organização e desenvolvimento deste estudo.
Palavras Chave: Educação; Integral, Rio Grande do Sul; Escola Estadual; Ensino Público.

1. Introdução

A pesquisa deste estudo é parte do Projeto: Trajetória da Educação Integral no Brasil (2007 a 2016): análise da política educacional em estados brasileiros, idealizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE) em parceria com o Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação (EDUCOGITANS) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). O Projeto em questão tem a finalidade de analisar a trajetória da política de educação integral em estados brasileiros, entre os anos de 2007 a 2016 e possui como metas subsidiar o debate acadêmico e no âmbito das políticas públicas a questão da educação integral no Brasil e mapear as experiências de educação integral no país, de modo a favorecer um diagnóstico da abrangência e caracterização das experiências, junto as Secretarias de Educação. (GEPALE, 2017, p.14).

Neste artigo buscamos identificar como a Educação em tempo integral se construiu entre os anos de 2007 a 2017 no Rio Grande do Sul ao que se refere nos seguintes tópicos, a saber: seu surgimento; parcerias com empresas, ONGs, forma de direção e forma de

[97] Mestre em Ciências da Informação – UFSC
[98] Mestre em Educação - FURB

ingresso dos profissionais, jornada de trabalho dos docentes e dos especialistas; programas e ações e atividades complementares presentes no Estado do Rio Grande do Sul.

Na coleta de dados da pesquisa sobre o estado do Rio Grande do Sul inicialmente buscamos por meio da página eletrônica da Secretaria de Educação da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e obtivemos as informações dos nomes dos coordenadores responsáveis pelo programa no estado. Fizemos contato por telefone com a coordenadora que respondeu por endereço eletrônico e pediu que fosse formalizado um questionário com as informações que necessitávamos.

Repassou posteriormente os dados de quantidades de alunos, início da escola de tempo integral na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, dois documentos oficiais, sendo um o Projeto Escolar em Tempo Integral: Proposta Pedagógica (2016) e o outro a Matriz Curricular, Plano de Estudo, Regimento Escolar (2017) e nos informou a quantidade de alunos matriculados em 2017 e o número de escolas da rede Estadual que possuem ensino em Escola em tempo Integral.

O período da coleta de dados foi entre os meses de junho a novembro de 2017 e esse mapeamento realizado por meio de contato estabelecido com a Secretária Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Esses dados nos permitiram analisar como se constitui a realidade da Educação em Tempo integral no Estado do Rio Grande do Sul.

Os dados coletados estão dispostos nos quadros e analisados e se apresentarão no desenvolvimento deste artigo.

2. Educação Integral

A educação em tempo integral no Brasil vem sendo idealizada desde a década de 1930 e se manifesta sob um desejo de uma concepção de educação que vai além de pretender constituir as necessidades básicas do ser humano que buscar contemplar muito mais do que o currículo escolar.

E a Educação integral segundo os documentos oficiais é entendida como:

> [...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de

> direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2009).

Nesse sentido a opção da educação em tempo integral se torna uma prática inclusiva que respeita o aluno e que visa uma educação de forma a promover a capacitação de modo a integrar o desenvolvimento intelectual, ao físico agregando a produção artística, valorização histórica cultural com o principio de fomentar uma convivência com a finalidade de desenvolver o aluno como um todo.

No Brasil durante a década de 80 e depois em 90 surgiram os Centros Integrados de Educação Públicas, os CIEPS, que foram concebidos pelo antropólogo Darcy Ribeiro durante a gestão no governo do estado do Rio de Janeiro de Leonel Brizola. Darcy Ribeiro teve influência de Anísio.

Darcy Ribeiro acreditava que a escola brasileira pública não poderia ser considerada pública, pois para o antropólogo o modelo de escola pública no Brasil era elitista e seletiva e que:

> não estava preparada para receber aqueles que não tivessem acesso a bens materiais e simbólicos, que interferem diretamente no desempenho da criança, exigindo dessa criança pobre o rendimento da criança abastada (BOMENY, 2009, p.115). Por isso, acreditava que a escola de horário integral, como a que países desenvolvidos oferecem, poderia tirar às crianças provenientes das famílias de baixa renda do abandono das ruas e dos lares em que os pais não podem estar. (RIO GRANDE DO SUL. 2016. P.07)

E nesse sentido os CIEPS foram criados como um projeto para atender os alunos em tempo integral e a criança como seu público alvo.

> Foram implantadas 500 unidades escolares no RJ, com projeto arquitetônico idealizado por Oscar Niemayer, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do estado, tornando-se referência para discussões sobre a escola em tempo integral. Talvez seja esta a maior distinção entre os projetos de Darcy e Anísio: Darcy ousa massificar um experimento, enquanto Anísio defendia

> gradualmente o modelo pedagógico (BOMENY, 2009 p.117). (RIO GRANDE DO SUL. 2016. P.07)

O arquiteto Oscar Niemeyer foi quem projetou os CIEPS, o primeiro CIEP batizado com o nome Tancredo Neves está situado no bairro do Catete no Rio de Janeiro e foi inaugurado em 1985. E foram mais de 500 unidades nos anos 80.

> Sendo um projeto arrojado, com prédios localizados preferencialmente nas regiões de baixa renda, foi projetado para funcionar de 07h/dia à8h/dia, com aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura, acesso a livros e vídeos e participação efetiva em eventos culturais. Além do atendimento médico-odontológico para cerca de 1.000 alunos (600 em turno único e 400 à noite na educação juvenil), além do projeto dos alunos residentes. (RIO GRANDE DO SUL. 2016. P.08)

Referente a ação pedagógica os CIEPS tinham em sua criação como

> [..]objetivo era que crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental tivessem um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, para uma atuação eficaz na sociedade letrada. Para tanto, o horário integral obviamente também abrangia os professores, e a eles cabia à tarefa pedagógica com muito mais envolvimento com os projetos da escola, tempos de planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional. (RIO GRANDE DO SUL. 2016. P.09)

Podemos observar que no Brasil os CIEPS tiveram um enorme destaque para as escolas em tempo integral e nosso trabalho tem como objetivo apresentar os dados e análise referentes a escola em tempo integral especificamente no Rio Grande do Sul.

No RS a fundamentação teórica de base para a concepção da escola de tempo integral são as ideias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira aliadas e contextualizadas à realidade da atualidade.

2.1 A Educação em Tempo Integral: sob a pespectiva do Rio Grande Do Sul

Os dados coletados em nossa pesquisa foram obtidos junto a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a partir desses expomos como se dá os elementos observados em nosso estudo as parcerias com empresas, ONGs, forma de direção e de ingresso trabalho dos profissionais docentes, jornada de trabalho docente e dos especialistas, projetos, programas, ações e atividades complementares.

No Estado do Rio Grande do Sul a Escola em tempo integral surgiu em 2004.

A Secretarias de Educação do Estado do Rio Grande do Sul mantém parceria com o Instituto Ayrton Senna. O Instituto Ayrton Senna é parceria da rede privada com fim filantrópico.

No estado do Rio Grande do Sul a forma de ingresso do cargo de direção escolar se dá por meio de eleição democrática, na qual os professores e juntamente com a comunidade escolar escolher o diretor da unidade escolar. Os candidatos a gestor devem elaborar um projeto de trabalho que desenvolva uma gestão escolar e apresenta para a comunidade.

Sobre a jornada de trabalho dos docentes e dos Especialistas em Assuntos Educacionais No estado do Rio Grande do Sul, os profissionais envolvidos possuem cargas variadas e o profissional que se destina a estar na hora do almoço aumenta a sua carga horária para passar esse tempo com os alunos, no caso os professores de 20h para 30h ou 30h para 40h, sempre 10h de aumento; os especialistas possuem carga horária de 40 horas semanais.

A realidade da carga horária é determinada com o número de alunos e especificidade de cada escola em todas as escolas de acordo com os dados obtidos neste estudo.

Apresentamos os dados recolhidos em nossa pesquisa e dispusemos as informações em quadros que seguem abaixo:

2.1.1 Quadro 1 - A Educação Integral No Estado do Rio Grande do Sul

Estado da Região Sul- Brasil	Rio Grande do Sul
Ano de criação do tempo integral	2004
Parceria com empresas	Fundação Ayrton Senna (Programa Se Liga)
Direção: forma de ingresso	Eleição
Jornada de Trabalho docente e dos especialistas	Docentes:10h,20h. 30h e 40h. Especialistas: 40h.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

2.1.2 Quadro 2 – Programas e ações da escola de Tempo Integral no Estado do Rio Grande Do Sul

Programas e ações no estado do Rio Grande do Sul - Política educacional	1- Restruturação da proposta pedagógica das 46 escolas em tempo integral. 2- Ampliação do número de alunos das escolas que já desenvolvem o projeto Escola em Tempo Integral, priorizando os CIEPS. 3- Implantação do Tempo Integral nas Escolas Técnicas Agrícolas. 4- Implantação gradativa do Projeto Escola em Tempo Integral na rede pública estadual, iniciando pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. 5- Implementação e adequação do Projeto Politico Pedagógico das escolas que integram o projeto Escola em Tempo Integral. 6- Implantação do Programa Estadual de Gestão de Conflitos e combate ao bullyng em todas as escolas em tempo integral. 7- Estabelecer relações de interface com o Programa Mais Educação. 8- Organização da Matriz Curricular para a definição das atividades pedagógicas em cada uma das escolas selecionadas para o projeto Escola de Tempo Integral. 9- Readequação do quadro de recursos humanos das escolas candidatas ao projeto Escola em Tempo integral (professores, funcionários e monitores). 10- Estudos analíticos para a elaboração do Regimento das escolas em Tempo Integral em colaboração com as CRE. 11- Criar acordo entre a escola/ CRE/SEDUC com base na melhoria do processo ensino e aprendizagem. 12- Participação dos professores que atuam no Projeto Escola em Tempo Integral no (PNAIC) Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAC), do Ministério da Educação. 13- Participação dos professores que atendem os alunos no Projeto Escola em Tempo Integral nos Programas Acelera e Se Liga (Fundação Ayrton Senna). 14- Criar sistema de Gestão do Projeto (SGP), específico para o projeto, com a finalidade de acompanhar e qualificar as atividades desenvolvidas nas Escolas do Projeto Escola em Tempo Integral.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

3 Atividades Complementares Rio Grande do Sul;

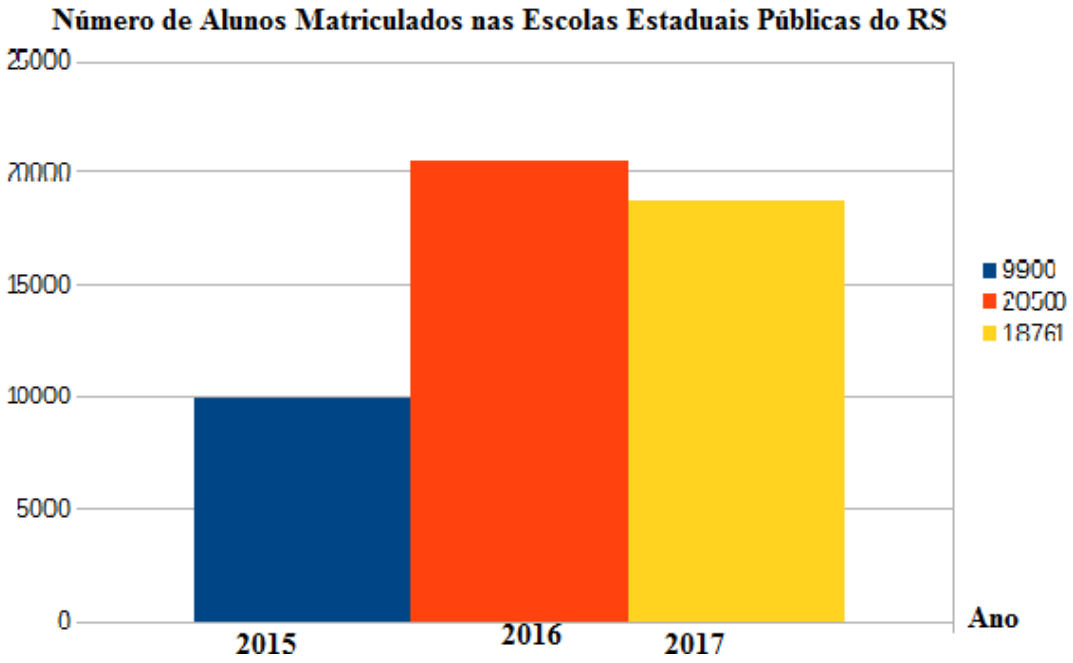
No estado do Rio Grande do Sul os alunos permanecem nas escolas no período mínimo de sete horas diárias, nos turnos matutino e vespertino, a proposta pedagógica tem como base comum as áreas do conhecimento que são: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Ambiental e Direitos Humanos e elaborada pelo Departamento Pedagógico da Secretária da Educação em consonância com as propostas de Educação Integral do MEC.

O Estado do Rio Grande do Sul optou por desenvolver uma pedagogia de projetos integrando todas as atividades, desta forma as atividades complementares desenvolvidas nas escolas em tempo integral se relacionam com os projetos desenvolvidos de cada unidade escolar, os dois documentos oficiais que orientam a Projeto Escolar em Tempo Integral: Proposta Pedagógica (2016) e Matriz Curricular, Plano de Estudo, Regimento Escolar (2017) conceitua e expõe a pedagógica de projeto como práticas primordiais para as atividades curriculares e integrando as atividades complementares, sendo assim aulas são planejadas de maneira interdisciplinar.

Na Matriz Curricular, Plano de Estudo, Regimento Escolar (2017) as tecnologias Educacionais são entendidas como ferramenta tecnológica das aprendizagens, portanto devem compor em todas as áreas do conhecimento da Matriz Curricular (anos iniciais e anos finais).

São oferecidas diferenciadas atividades complementares dependendo do espaço e das necessidades de cada unidade escolar como: aula de idioma, tecnologia da alfabetização, aula de práticas esportivas diversas como: vôlei, basquete, natação entre outras, aulas de lutas como taekwond, judô, aulas de ballet, hip hop, de violão, xadrez etc.

Gráfico 3: Números de Matrículas dos Alunos em Educação em Tempo Integral no Estado do Rio Grande do Sul 2015, 2016, 2017.



Fonte: Dados da Pesquisa 2017

No ano de 2015 foram matriculados nas escolas de tempo integral 9,9 mil alunos, no aluno de 2016 houve um considerável aumento no número de matrículas 20,5 mil e até outubro de 2017 estavam matriculados 18.761 mil alunos.

Considerações Finais

Neste trabalho buscamos identificar como a educação em tempo integral se construiu entre os anos de 2007 até novembro de 2017 no estado brasileiro do Rio Grande do Sul.

No Rio Grande do Sul ao pensar e propor uma escola em tempo integral busca articular as ações do momento cognitivo e do lazer e esporte na escola pensando cada momento como uma ação pedagógica, a escola integral idealizada, não como uma escola de turno e contra turno, mas longe de seguir os parâmetros tradicionais, uma escola que se diference e que se propõe como um novo modelo de ensino que contemple um aluno e como um todo e integral e não somente no tempo em que esteja na escola.

O estado quer ampliar as vagas em ensino integral e incentiva essa proposta e tem como grande percursor e idealizador o gaúcho Leonel Brizola e Darcy Ribeiro a construção dos CIEPS[99] no Brasil da concepção de escola em tempo integral é marcante em todo o estado do Rio Grande do Sul.

Percebemos, por meio deste estudo, que a Educação Integral no Rio Grande do Sul país, se constitui em uma prática que busca ofertar um projeto educativo integrado, pensando na totalidade do aluno que está na escola em tempo integral. E os estados envolvidos pretendem ampliar mais vagas e destinar mais escolas em toda a Região Sul do Brasil.

[99] CIEPS: Centro Integrado de Educação Pública idealizado pelo Antropólogo Darcy Ribeiro enquanto secretário da Educação do Rio de Janeiro durante o governo do Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro, os CIEPS tinham como objetivo oferecer ensino integral de qualidade aos estudantes da rede pública de baixa renda além do currículo regular, atividades que contemplavam práticas esportivas, culturais e ofertando desde atendimento médico odontológico, alimentação completa aos alunos na década de 80.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação-Brasília – 2009. Serie Mais Educação. Educação Integral. Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

Trajetória da Educação Integral no Brasil (2007 a 2016): análise da política educacional em estados brasileiros. Gepale/Unicamp.Campinas-SP.20017.15p. (Projeto de pesquisa em construção)

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Escolar em Tempo Integral**: Proposta Pedagógica. Porto Alegre: Estado do Rio Grande do Sul, Secretária de Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

_____. **Matriz Curricular, Plano de Estudos, Regimento Escolar:** Adequação Curricular das Escolas em Tempo Integral vigência a partir de 2017.Porto Alegre: Estado do Rio Grande do Sul, Secretária de Estado do Rio Grande do Sul, 2017.

Eixo 4 – Dimensão cotidiana da educação integral público alvo

4.1 – Educação Processo Humanizador do Ser Integral: Corpo, Conhecimento, Espiritualidade, Sociabilidade, Expressão, Política, Cultura e Arte. Senão: é escolarização!

Elaine Cristina Vieira Ferraz[100]

Resumo

No texto faço um panorama do município de Vinhedo, apresento suas duas grandes regiões. Há a explanação da motivação da adesão da primeira escola do município no Programa Mais Educação em 2012 e seus desdobramentos. Apresento a parceria com outas secretarias municipais na ampliação da oferta de atividades no esporte, na cultura e nas artes. Elucido uma experiência de sucesso na educação integral: a Fanfarra da Capela.

Palavras-Chave: Educação Integral – Vinhedo – Fanfarra

Roda de Conversa

Eixo 4 – Dimensão Cotidiana da Educação Integral

Vinhedo, cidade maravilhosa do interior de São Paulo, com aproximadamente 70 mil habitantes, que me acolheu há 26 anos.

A cidade tem dois grandes polos, o Centro que agrega todos os bairros mais antigos da cidade e suas famílias tradicionais, condomínios, o Parque Municipal, a Represa, a Matriz, a Prefeitura, a Delegacia e a primeira escola municipalizada de Ensino Fundamental II, a Escola Municipal Integração.

Com a Municipalização, em 1998, Vinhedo oferecia a Educação Infantil do município, o Ensino Fundamental I nas escolas estaduais agora municipalizadas e o

[100] Coordenadora Municipal de Educação Integral do Município de Vinhedo
Presidente do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC
Coordenadora Municipal da EJA de Vinhedo
Integrante do GPPES
Integrante do GEPEJA

Ensino Fundamental II na escola municipal Integração. Nesta mesma escola, no período noturno funcionava o CMES, o Centro Municipal de Ensino Supletivo.

O Ensino Médio tem sido garantido pelas três Escolas Estaduais, duas em pontos distintos da região central e uma, na região da Capela, segundo grande polo do município.

A Capela contempla algumas famílias tradicionais e muitas migradas de outras regiões de São Paulo e mesmo de outros Estados. Região mais nova no crescimento da cidade, assim chamada porque era onde ficava a Capela da Rocinha, onde eram celebradas as missas na época da formação da cidade há 68 anos. Rocinha, como era chamado Vinhedo, antes de tornar-se município em 1949. No ano seguinte, realizou-se a primeira Festa da Uva, evento tradicional da cidade desde então.

Quase metade da população vinhedense reside na região da Capela. Nela encontram-se alguns condomínios, o Campo de Futebol, o Distrito Industrial e a saída para a Anhanguera.

Em 2001 foi inaugurada a segunda grande escola de Ensino Fundamental II, Escola Municipal Professor André Franco Montoro. Esta escola no bairro da Capela precisou convencer que oferecia a mesma qualidade de ensino que a escola central. E assim foi feito!

Tenho muito orgulho de ter escrito, junto com muitas pessoas esta história. Eu me emociono quando recordo da conversa com pais e alunos, dos compromissos firmados, dos poucos alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento. Esta escola se tornou a maior de Vinhedo, chegando a atender 1136 alunos. Nos períodos da manhã e da tarde, o ensino fundamental II regular e, no período noturno, o Ensino Supletivo, hoje Educação e Jovens e Adultos; com fundamental I, fundamental II e ensino médio!

Minha efetivação como professora da rede municipal de Vinhedo se deu no ano da inauguração do Franco. Lecionava Língua Portuguesa para as 5ªs séries e 8ªs séries, quando do ensino de 8 anos. As 5ªs séries assumia por ter formação no Magistério e gostar de trabalhar neste período escolar de transição e, assumia as 8ªs séries, pois seria eu a professora destes alunos no 1º Colegial, hoje Ensino Médio, na escola estadual, onde eu também era efetiva. Meu ingresso nas escolas do Estado se deu em 1986, ainda em Campinas, município onde nasci.

Foi um período muito gratificante!

Entender a comunidade, estar próxima das famílias e acompanhar os educandos por sua trajetória escolar!

Vivo, defendo e acredito na Educação há mais de 30 anos!!! Uma escolha apaixonada e apaixonante de uma vida!!!

O destino muito caprichoso entrelaçou minha vida profissional, educacional com a vida pulsante da escola da Capela!

Lecionei no Franco Montoro por vários anos, fui Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora.

O rumo da vida mudou o leme, fui trabalhar como Coordenadora Pedagógica numa escola de Ensino Fundamental I, na parte central da cidade. Depois de três anos, assumi a direção desta escola! Experiências que Deus nos permite viver para nos preparar e nos humanizar no exercício do magistério!!!

Estando tudo organizado para o início do ano letivo de 2010, fui convidada, de maneira irrecusável e incontestável, a voltar para o Franco Montoro, agora na direção da escola.

Grande desafio!!! A escola com três períodos de funcionamento, mais de 1000 alunos, quase 100 funcionários!!

Mas como educadora, desafios, os temos todos os dias.... Voltei para trabalhar com antigos colegas que permaneceram efetivos na escola sede. Rever a comunidade, os alunos!!

O começo foi com reforma na unidade escolar, a administração municipal estava promovendo pequenos reparos e a pintura do prédio. Conseguimos junto com o Conselho de Escola e a APM, ampliação da sala dos professores, ampliação do banheiro feminino das professoras e azulejamos todo o corredor interno onde ficavam as salas de aula. Foram trocadas torneiras, fechaduras, vidros quebrados, pintado o chão do pátio, colocadas câmaras de segurança! A escola ficou um brinco!! Um lugar agradável de estar, como todos mereciam que estivesse!!

No final de 2012, fomos notificados que, pelo fato do baixo índice do Ideb em 2009, a escola fora contemplada com o Programa Mais Educação.

Primeiro o receio do novo, um valor razoável de dinheiro na conta da Associação de Pais e Mestres da escola, sem qualquer informação ou conhecimento das propostas ou possíveis ações do Programa que pretendia induzir ao exercício da escola de tempo integral.

Um grande parceiro foi o Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC, que já vinha assessorando as escolas de Campinas na efetivação do Programa Mais Educação desde 2009.

Com esclarecimentos sobre o cadastro dos alunos, o regramento do uso da verba, em março de 2013, a Escola Municipal Professor André Franco Montoro foi a primeira do município de Vinhedo a oferecer atividades de contra turno para os alunos.

Em 2014, a Escola Municipal Rural Abel Maria Torres também começou a participar do Programa e, em 2015, todas as 14 escolas do Ensino Fundamental de Vinhedo ofereciam atividades de contra turno, subsidiadas pelo FNDE/Educação Integral.

Paulatinamente, também foram sendo construídas parcerias da Secretaria Municipal de Educação com as Secretaria de Esporte e de Cultura, com o objetivo de ampliar a oferta de atividades diversificadas para a formação integral dos estudantes.

Hoje em Vinhedo, há a oferta para todos os educandos matriculados nas escolas de Ensino Fundamental de atividades no contra turno, no espaço das escolas, dos Centros Esportivos e Centros Culturais. Há oferta de atividades relacionadas ao conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática através de grupos de estudos para alunos com dificuldades, e para alunos avançados, há aulas para preparação do Vestibulinho para cursos técnicos, há oficinas de teatro, fanfarra, leitura, história em quadrinhos, dança, flauta, várias modalidades esportivas como tae-kwon-do, vôlei, basquete, judô, karatê, futebol, natação, visando promover atividades coletivas com respeito e buscando a inclusão de todos, como nas atividades das comunicações, da cultura e das artes. Há o alinhavo com a parceria da Promoção Social, através das Organizações Sociais, que acolhem nossos alunos no contra turno.

A Educação, para sê-lo, precisa de um movimento democrático, participativo e responsável, que ultrapassa qualquer muro. Ultrapassa os muros da escolarização e da municipalidade.

Quando do começo do Programa Mais Educação na Escola Municipal Professor André Franco Montoro em 2013, apresentou-se um rapaz, educador social, que trouxe um Projeto de Fanfarra para desenvolver com os estudantes. Ele trabalharia o sopro e seu amigo, trabalharia a percussão. Era uma proposta musical. Trabalhar música e seu poder de encantamento e sonhos junto dos estudantes do Franco.

Parecia fantástico! Contudo, o senso de humor dos anjinhos que trouxeram até nós os educadores sociais, era tão fantástico quanto a proposta!! Tínhamos a cultura de fanfarra com as batidas para Sete de Setembro, não havia instrumentos condizentes com o estudo de música, os instrumentos eram caros e não havia recurso de capital suficiente para aquisição, até então não tínhamos alunos interessados e nem local para os ensaios.... Ou seja!?

Mas que nada, os educadores sociais tinham uma vasta experiência de sucesso com os estudantes de uma escola municipal de Campinas, a EMEF/EJA Maria Pavanatti Fávaro. Trouxeram a esperança que se fundiu ao objetivo maior, que era oferecer aos meninos e meninas uma perspectiva de escolha por opção e não pela falta dela!

Costumamos dizer que foi uma parceria metropolitana!!! As duas escolas se entrelaçaram!! Os educadores sociais traziam alguns alunos de Campinas para ensaiar com os nossos alunos, houve empréstimo de instrumentos e de compartilhar de juventude!

Aos poucos fomos adquirindo instrumentos musicais, os ensaios eram no pátio, na sombra da horta, nos intervalos de uso da quadra! Podiam acontecer no período da manhã, da tarde, da noite.... Aos sábados!!! No Franco ou no Pavanatti!!!

A postura da direção da Escola Municipal de Campinas me ensinou o que de fato e de direito é o exercício do público: é o uso do patrimônio de todos por todos, com corresponsabilidade e ética, para um bem comum!!

Aconteceu uma primeira apresentação, tímida, no final do ano, na quadra do Franco, apresentaram separados, os alunos do Franco, do Pavanatti e de uma terceira escola, também de Campinas... E qual emoção, quando todas tocaram juntas!!!

Naquele momento, vendo a alegria e satisfação de todos os alunos juntos, da generosidade entre eles, da responsabilidade compartilhada, de olhos brilhando de alguns que eram mesmo alunos, sem luz; compreendemos que era preciso diversificar para incluir e educar.

A cada apresentação, se era em Campinas, todos vestiam o uniforme do Pavanatti e, se era em Vinhedo, vestiam o uniforme do Franco! Sem rivalidades... Só parceria!

Com o Programa se estendendo para todas as escolas do município de Vinhedo, alunos de mais 04 escolas começaram a participar das aulas da Fanfarra da Capela!

Hoje são mais de 100 integrantes, democraticamente, participam alunos de 05 escolas municipais da Capela, ex-alunos que agora são de escolas estaduais e que permanecem na Fanfarra e alunos do Pavanatti. Continua a proposta do uso público e responsável dos instrumentos e a parceria das famílias junto às iniciativas de apresentações públicas e participação em concursos!

Mais até, do que a influência positiva gerada no processo do ensino escolarizado, devido à sensação de pertencimento e da valorização da autoestima, os meninos e meninas aprenderam a conviver socialmente, vivenciaram respeito, responsabilidade, harmonia, dificuldades, vitórias, entenderam que seus direitos vêm abraçados a seus deveres! A educação, quando o é de fato, humaniza e possibilita a formação de cidadãos éticos, felizes e amorosos!

A Educação é um processo diário, intermitente e de toda uma vida! Ter acesso ao Conhecimento é fundamental e valioso! Refletir sobre ele é magnífico.... Mas transpassa-lo na vida é insofismavelmente necessário e libertário. Paulo Freire, visionário, já preconizava que a leitura do mundo acontece antes da leitura da palavra.

A integralidade do corpo, da mente, do emocional e do espiritual se faz por completo no nosso educando e no nosso educador! Considerar Educação como um processo integral é considerar esta integralidade, tanto do “aprendente” quanto do “ensinante”!! Porque o educador e o educando são seres integrais no processo do aprender-ensinar e ensinar- aprender. Educar e educar-se são um processo único e transpassado, é vida vivida e compartilhada!

A Educação não é um movimento privado, pontual e desfragmentado, inverso disso, é um movimento amplo, agregador, imensurável e que reverbera socialmente!!

Por isso que ela inebria, apaixona e faz com que pessoas como nós, dediquemos nossas vidas pela vigência da Educação na vida da escola e na escola da vida!! No direito dos livros e no Livro dos Direitos!! No humano do ser e no ser do humano!!

4.2 - Discurso, docência e a representação da Lei 10.639/03 na perspectiva de uma escola de Educação Integral

Daniela Dos Santos Caetano [i]

[i] Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O trabalho com a temática das relações étnico- raciais compreende uma das áreas emergentes em educação, produzindo demandas diversas em referência à atuação docente. Neste contexto, buscou-se analisar de que modo são representados pelos(as) professores(as) de uma Escola de Educação Integral do município de Campinas o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em consonância com a Lei 10.639/03. Para tanto, utilizou-se como metodologia a análise do discurso e como instrumento de coleta de dados, questionários abertos e semiestruturados. Este estudo propõe que para além dos relatos, torne-se possível compreender e refletir acerca das desigualdades provenientes das discriminações e preconceitos destinados às populações negras. Para tanto, se faz necessário repensar de que modo os docentes se percebem e percebem o outro, diverso, na busca por uma identidade positiva e respeitável. No que tange ao caráter pedagógico do desenvolvimento das temáticas que abordam, reconhecem e valorizam as diferenças étnico-raciais entre os sujeitos, verificou- se a necessidade de formação correspondente à temática, uma vez que muitos professores relatam seu desconhecimento sobre a questão e sobre práticas escolares capazes de promover transformações significativas.

Palavras-Chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Escola de Educação Integral. Análise do Discurso.

Introdução

"Uma civilização que se revela incapaz de resolver os próprios problemas que seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda(...)"
(Aimé Césaire, 1978)

Este texto é resultado de uma pesquisa realizada durante o curso de Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola da Universidade de São Paulo (2014). O estudo desenvolvido corresponde à representação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em uma Escola de Educação Integral do munícipio de Campinas. Tal trabalho intentou descrever e interpretar as opiniões em relação à temática da educação étnico-racial pelo viés docente, considerando suas possíveis áreas de atuação e abordagens cotidianas através dos discursos tecidos sobre a questão. O interesse por tal temática se

justifica na criação de novas demandas educacionais advindas dos movimentos sociais organizados e de políticas públicas governamentais, que objetivando uma efetiva participação democrática nos processos formativos escolares, pautada no respeito e na valorização da diversidade étnico-racial e cultural do país, propõem nos documentos oficiais e na legislação vigente a Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro–Brasileira na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovada em 2004 e recentemente, o Plano Nacional de Educação(PNE) com vigência de 2014 a 2024, sancionado em 25 de Junho de 2014, apresentando diversas orientações para o trabalho educativo pautado nos princípios de equidade e no respeito às diversidades conforme expresso nas diretrizes III e X do próprio documento.

No que concerne à educação integral, Moll (2012, p. 28) aponta para o fato de que o sonho de se consolidar a educação integral no Brasil fora adiado duas vezes, primeiro na experiência de Anísio Teixeira com as Escolas Parques e depois com Darcy Ribeiro nos Centros Integrados de Educação Pública.

Embora a Educação Integral fosse mencionada em diferentes momentos da história da educação no Brasil, apenas nos Planos Nacionais de Educação de 2011-2020 e 2014-2024 que ela aparece com metas, prazos e estratégias definidas.

"*Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica "* (PNE 2011-2020).

"Meta 6: 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"(PNE 2014-2024).

Torna-se, neste contexto, primordial ampliar o repertório linguístico e cultural da comunidade educativa em oposição às categorias hegemônicas, assim como, minimizar os efeitos das desigualdades sociais reproduzidas na escola por meio da discriminação étnico- racial que no âmbito simbólico discursivo, determina e impõe papéis socioculturais entre os indivíduos considerados brancos e não brancos, no estudo em particular, os indivíduos considerados negros.

Neste ínterim, analisar o discurso docente interessa em compreender o que está posto como relevante no processo educativo, uma vez que o professor, para além de nortear e propiciar situações de aprendizagens significativas aos alunos, representa o adulto contextualizado numa determinada sociedade, cujos pontos de vista e posicionamentos diante de questões atuais influenciam na composição de saberes das crianças e suas subjetividades em relação a eles. Torna- se importante ressaltar que o presente trabalho estabeleceu um diálogo entre a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e consequentemente africana, nos currículos da educação básica e as possibilidades de aplicá-la nas vivências pedagógicas reais.

Salienta-se que se pretendeu discorrer também sobre as mudanças discursivas por parte dos docentes em referência aos novos postulados para o trabalho educativo com a questão étnico-racial, aferindo assim que sendo a dinâmica escolar uma fonte inesgotável de transformações, busca-se por meio da prática docente uma ressignificação de valores e perspectivas no que concerne à temática das diferenças expressas no discurso.

Temáticas emergentes em educação

As questões emergentes em educação apontam para a necessidade de suscitar no espaço escolar as temáticas referentes às diversidades e seus desdobramentos no que tange às diferenças e identidades.

> (...) Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2000, p.73).

Por outro lado, é necessário problematizar de que modo são compreendidas identidades e diferenças pelos sujeitos sociais envolvidos no trato educativo, considerar quais questões os envolvem e os conduzem na relação pedagógica. Assim, Silva (2000, p. 76) apresenta que *"(...) Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística (...)"*.

E a este respeito, expõe que

> (...) Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (...) (SILVA, 2000, p. 76)

Na escola, crianças e educadores expõe a maneira com que concebem e apreendem o mundo que os cerca, seus valores e opiniões acerca das relações travadas em situações reais. A linguagem é o fio condutor das formas de significação e ressignificação do mundo, expressando discursos que apontam para a contextualização histórico-social na qual o sujeito está inserido. Neste sentido, compreende-se o discurso enquanto

> Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT,1987, p. 136).

Destarte, por serem produtos de determinada realidade cultural e social, identidade e diferença discorrem sobre as relações que as regem tanto no campo comunicativo quanto no campo simbólico. São elementos de significação social que não convivem harmoniosamente, são disputadas em um campo de hierarquias, assim, expressam-se na estreita conexão com as relações de poder, tanto de definir a identidade quanto de marcar a diferença na esteira de grupos sociais diversos, assimetricamente situados e que visam garantir o acesso privilegiado aos bens sociais (SILVA, 2000, p. 81). No cerne das relações de poder entre as identidades produzidas no contexto histórico atual, a de cunho étnico- racial propulsiona um debate ao respeito das formas de tratamento entre os diferentes sujeitos que ora reproduzem discursos notadamente discriminatórios, ora propõem representações homogêneas da realidade que vivenciam.

Sobre a questão das identidades, seja de cunho racial ou de gênero, Bhabha (1998, p.315) acentua que

> (...) Ambos os relatos das posições de minoria racial e de gênero encenam a forma simbólica de auto-identificação representada através da fragmentação e oclusão da soberania do eu. A solidariedade afiliativa é formada através das articulações ambivalentes do domínio do estético, do fantasmático, do econômico e do corpo político: uma temporalidade de construção e contradição social que é interativa e intersticial; uma "intersubjetividade" insurgente que é interdisciplinar; um cotidiano que interroga a contemporaneidade sincrônica da modernidade (...).

Consequentemente, surge a necessidade de se recriar a história sob o prisma do olhar do outro, aquele não referenciado positivamente na construção sociocultural da identidade brasileira.

Sabe-se que a naturalização dos estereótipos e a fixidez imposta às questões de identidade, imprimem no imaginário coletivo a ideia de uma determinada concepção nacional alicerçada no senso comum, ao encontro de tais exposições, expõe-se que os mitos fundadores que tendem a fixar as identidades nacionais são, assim, um exemplo importante de essencialismo cultural que embora, aparentemente, baseadas em argumentos biológicos, as tentativas de fixação da identidade que apela para a natureza não são menos culturais, o que possibilita dizer que, basear-se na inferiorização étnico-racial de certos grupos, implica na demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é culturalmente silenciosa (Silva, 2000, p.85).

Isto posto, a compreensão das questões de identidade e diferenças requer a percepção da dinâmica da mobilidade, da intersecção de fronteiras culturais, ou do que se chama de hibridismo, definido por Silva (2000, p. 87) como o *"a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças"*.

Tais discussões surgem em sociedades cujos resquícios da colonização e manutenção das desigualdades decorrentes do caráter étnico-racial, provocaram representações pautadas na marginalidade e na inferioridade dos indivíduos negros. Não obstante, a educação institucionalizada, assimilou em sua estrutura os preconceitos e estigmas provenientes das equivocadas representações em que o povo brasileiro foi criado, revelando práticas educativas excludentes e discriminatórias. Romper com estrutura culturalmente hegemônica na qual nossa sociedade está submetida significa possibilitar o encontro com o novo, aquele não sedimentado no passado e no presente, insurgente de tradução cultural. Deste modo, o passado é retomado como causa social ou precedente estético, renovado, se configura como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente para estabelecer novas formas de entendimento de mundo (Bhabha,1998, p.27).

Neste sentido, as formas e tradições culturais unívocas devem ser questionadas e repensadas, a fim de promover através da dignidade humana e da justiça social, a ruptura

com visões simplistas dos sujeitos e das relações marcadas entre eles, que tanto alimentam e mantêm os estereótipos e preconceitos quanto às práticas discriminatórias que compõem a sociedade.

Racismo na Escola e a lei 10. 639/03

O Brasil é um país reconhecido pela sua diversidade étnico- racial, contando com o emprego das categorias raciais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) entre brancos, pretos, amarelos, pardos e indígenas[101]

> A grande questão da identificação por auto- atribuição envolve o problema da variação social da cor, pois a extensa literatura disponível sobre o assunto, a respeito das ênfases diferenciadas em classe ou raça, é unânime em afirmar que a ascensão social pode embranquecer, havendo copiosos exemplos do fenômeno (...) (OSORIO, 2003, p.13)

O preconceito racial no país se configura entre aquele construído no conceito do pertencimento, ou origem social, geográfica, étnica, entre outros e, as caracterizações fenotípicas, construída e amparada por conceitos fundamentados na aparência física, ou seja, nos traços biológicos hereditários.

Como um produto da sociedade, a escola se constitui como um espaço em que o preconceito racial é responsável por estimular conflitos, seja por quem o exerce, seja pela vítima, afetando a convivência pacífica e sadia entre os envolvidos, assim:

> Por ser uma forma de consciência historicamente determinada, o racismo é fundamentalmente transversal, ou seja, atravessa todos os segmentos da sociedade e todas as formas de organização social: partidos políticos, religiões, ideologias, etc. Afeta, ainda, todas as camadas da sociedade, sendo um fator majoritário no universo onde se sustenta emocional e historicamente. Se o racismo resiste hoje com a virulência que possui, expandindo-se cada vez mais, apesar de todos os nossos esforços morais e culturais e de todos os avanços no conhecimento científico sobre o desenvolvimento das sociedades humanas, é porque ele tem se convertido, ao longo do tempo, numa realidade tenaz, arraigada na consciência e na prática social, e que ele beneficia materialmente, em todos os sentidos, aos usufrutuários de um sistema fenotipocêntrico. Não por outro motivo, ele se insere numa trama social global em que os evidentes benefícios obtidos

[101] Conceitos estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm> Acesso em 10 de Out. de 2014.

> na sua sustentação são muito maiores do que seus custos(MORE, 2007, p. 286).

A história da educação brasileira está marcada por uma série de episódios capazes de ilustrar o alcance do racismo nas instituições escolares, seja na composição curricular de base eurocêntrica, seja na dimensão de práticas pedagógicas dispensadas a manutenção e reprodução dos estereótipos em torno do sujeito negro. Os fatos revelam exponencialmente que quando levantados dados comparativos entre o tempo de escolaridade dos alunos brasileiros, os resultados apontam para uma enorme discrepância entre negros e não negros. O que revela que mesmo quando a escola afirma a ausência de desigualdades em sua estrutura, os números, o currículo oculto, os recentes documentos oficiais denunciam que o silêncio e as práticas discriminatórias provenientes do preconceito e do racismo, estão presentes no interior das instituições escolares (ROSEMBERG, 1998, p. 79).

Em contraponto, apresenta- se a lei 10. 639/03 sancionada no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em resultância das organizações negras e seus movimentos eclodidos em todo o território nacional durante os séculos XX e XXI, com a promulgação dos direitos humanos e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban 2001, alterou-se a LDB 9. 394/ 96, estabelecendo diretrizes para o ensino e tornando obrigatório a temática de história e cultura afro-brasileira em todas as modalidades da educação básica.

Tal lei, de acordo com Cavalleiro (2006, p. 21)

> (...)constitui-se em um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

Neste sentido, cabe frisar que a história e cultura africana também necessita ser abordada nas instituições de ensino, pois o que circula no imaginário popular é uma imagem inferiorizada do continente frente à construção de conhecimentos da humanidade. Nas escolas e na mídia em geral, é comum relacionar o continente africano aos temas referentes à fome, a hiperssexualização, às religiões animistas, a todo um padrão que incide no trabalho não intelectual e não civilizado, recorrendo ao primitivismo e à pobreza para ratificá-los. Assim, na maioria dos casos, a escola por meio de sua

estrutura curricular e do trato docente, que por sua vez, mantém contato direto com os aprendizes e suas subjetividades, depreciam os elementos africanos presentes em nossa cultura, ora por ignorância, consequência de uma formação não adequada frente a estes saberes, ora pela naturalização dos estigmas sociais resultantes da hegemonia branca e seus dogmas civilizatórios (CAVALLEIRO, 2006, p. 22).

A autora ainda evidencia que,

> O subdimensionamento dos efeitos das desigualdades étnico-raciais embota o fomento de ações de combate ao racismo na sociedade brasileira, visto que difunde a explicação da existência de igualdade de condições sociais para todas as pessoas. Sistematicamente, a sociedade brasileira tende a fazer, ainda hoje, vistas grossas aos muitos casos que tomam o espaço da mídia nacional, mostrando o quanto ainda é preciso lutar para que todos e todas recebam uma educação igualitária, que possibilite desenvolvimento intelectual e emocional, independentemente do pertencimento étnico-racial do/a aluno/a. Com isso, de seus grupos de alunos e alunas (CAVALLEIRO, 2006, p. 22).

Denota-se assim, que visando à superação das desigualdades, a escola tem papel fundamental, pois além de se configurar num espaço de convívio social, também é responsável por mediar o contato dos alunos com o conhecimento, fornecendo-lhes os valores construídos historicamente.

Entretanto, o currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, está visceralmente articulado ao currículo oculto que representa um corpus ideológico de práticas não explícitas. Formalizadas na dicotomia manifesto/ oculto podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos discentes, remetendo-lhes às práticas de intolerâncias, preconceitos e discriminações enraizadas e que estão ligadas às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 57).

Isto posto, aos profissionais da educação, em especial, aos professores, a lei 10. 639/ 03 permite recriar as formas de apropriação de cultura, de ressignificar a sociedade, rompendo com os padrões excludentes vigentes, haja vistas que

> Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura

> de barreiras, às segmentações disciplinares estanques (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 59).

O trabalho docente implicado nas questões étnico-raciais e representa avanço em face aos preconceitos e ideologias dominantes, revelando que a educação de fato pode e deve transformar as realidades quando estas promovem desigualdades, oprimindo e violentado os direitos humanos. Portanto, o(a) professor(a) comprometido(a) na luta por melhores condições educativas e equidade, atua como um elo entre o conhecimento integral e o desenvolvimento para uma vida digna de seus educandos(as) e por conseguinte, da sociedade como um todo.

Metodologia e desenvolvimento da pesquisa

Considerando as particularidades da escola e sua relação com os tempos pedagógicos em que os professores estão reunidos, elegeu-se como metodologia a análise do discurso, uma vez que expõe as posições político-ideológicas assumidas pelos sujeitos falantes, assim como as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos sociais e as suas respectivas áreas de pertencimento/ conhecimento. Com o objetivo de atender aos objetivos da pesquisa, adotou-se o método quali-interpretativista, em que "(...) o analista encontra no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade (...)" (ORLANDI, 2005, p. 68).

Optou-se por questionário aberto, semiestruturado, como instrumento de coleta de dados dirigido aos docentes da unidade escolar, com questões genéricas, implicando respostas favoráveis a análise do discurso. O questionário aplicado foi estruturado em 11 questões, das quais 03 tiveram como base a caracterização de um determinado perfil docente (disciplina que leciona, ciclo, tempo de docência, classificação raça/cor segundo o IBGE e justificativa da escolha cor/raça), 07 problematizavam a pertinência da lei 10.639/03 e suas possibilidades de aplicação real e, 01 questão voltada para a compreensão das diversidades, especificamente étnico-racial e cultural, seus pontos de intersecção e diferenciação, visando discorrer sobre a possibilidade de minimizar as desigualdades sociais com o trato educativo de tais temáticas.

Contabilizou-se 33 questionários devolvidos e respondidos, o que leva a porcentagem de 60% em relação aos 55 professores da escola. Dos professores pesquisados, 20 se autodeclaram brancos, 09 se autodeclaram pardos e 04 se

autodeclaram pretos, dos quais 02 expõem que são negros e 01 evidencia não concordar com a classificação raça ou cor apresentada. O grupo é heterogêneo, composto por profissionais formados em diferentes áreas do conhecimento humano.

Levando em conta as diferentes maneiras de produzir uma análise discursiva, considerou-se conceber os sujeitos (professores da Escola de Educação Integral) e os discursos produzidos como constructos sócio-históricos, inseridos em determinado tempo, tecendo relações entre si, construindo, mantendo, reproduzindo, ressignificando e transformando os sentidos, assim, nos dizeres de Pêcheux (2002, p. 31) nos espaços discursivos designados como logicamente estabilizados, supõe-se que todo sujeito falante sabe o que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços).

Através das recorrências dos enunciados, ou da predominância de determinadas escolhas em vez de outras, como, por exemplo, no quesito cor ou raça, alguns profissionais(06) justificaram sua escolha como "branco" segundo a ascendência, como pardo (02) pela mistura de "raças" e como negro(02) em oposição ao preto que é a nomenclatura utilizada pelo IBGE, pôde-se visualizar a dimensão da ideologia na constituição das formações discursivas por meio da repetição dos enunciados numa espécie de consciência coletiva (Pêcheux, 2002, p. 21). O que permitiu tomar como um dos direcionamentos neste estudo foram às ponderações de Orlandi (2005, p. 46) de que *"(...)a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos"*.

Deste modo, por meio da contextualização e do trânsito de conceitos estáticos, engendra-se que *"(...) Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico- sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (...)"* (Pêcheux, 2002, p. 53).

Configurou-se importante ressaltar o entendimento do discurso, a priori, para além de verdades que nunca poderiam ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas como uma história determinada que consiste nas coisas efetivamente ditas (Foucault, 1987, p. 146). Consequentemente, compreende-se que a nova história/genealogia, conceito proposto por Foucault, rejeita a noção de causalidade linear,

assim como a concepção de tempo contínuo e unilinear, em favor de uma história que se pauta pelas múltiplas causalidades imbricadas e por uma teoria das diferentes temporalidades sociais, o que significa que sobre as condições de emergências dos saberes e dos objetos por ele instituídos a noção de descontinuidade figura como um conceito operatório com o qual o autor faz surgir aos olhos dos historiadores do seu tempo uma história capaz de colocar em ação um estruturalismo historicizado, por não estar fechada em torno de um centro, mas, sim, definida como espaço de uma dispersão (NAVARRO, 2004, p. 100).

Assim, a análise do discurso proposta priorizou tanto os efeitos da linguagem como suas contradições, para compreender de que maneira os discursos produzidos reverberaram os constructos sócio-históricos gerados pelos saberes e vivências dos docentes em relação à temática da educação para as relações étnico-raciais.

Análise discursiva

A análise discursiva dos enunciados apresentados nos discursos emitidos pelos docentes pesquisados seguiu a sequência apresentada nas questões da pesquisa. Nas primeiras questões, em busca da definição do que é racismo e sobre os possíveis casos de racismo já vivenciados pelos sujeitos pesquisados convém salientar que todos os 33 questionários tiveram a primeira questão respondida e na segunda questão, apenas um questionário não apresentou resposta, ademais 32 descreveram situações vivenciadas no cotidiano, evidenciando seus conhecimentos em relação à presença do racismo na sociedade brasileira. Na primeira questão *"O que é racismo para você"*, 08 docentes mencionaram que se trata de uma forma de discriminação, conforme nestes exemplos apresentados:

- Exemplo A- *"Ação de discriminação de forma a tornar de menor valor ou menor importância pessoa por sua origem étnica- racial"*.
- Exemplo B- *"É discriminar uma pessoa por causa da cor da sua pele, aspecto físico, nacionalidade, opção sexual ou religiosa".*
- Exemplo C- *"Discriminar o outro por conta da cor da pele, roupas e costumes diferentes".*

Para 10 docentes, o racismo condiz a uma forma de preconceito, como expõe alguns destes relatos:

- Exemplo D- *"Preconceito em relação à raça".*
- Exemplo E- *"O racismo está implicado no preconceito a um grupo étnico-racial. Entendo que a reflexão do racismo perpassa pela compreensão sobre os pré-conceitos a respeito da diversidade e as diferenças no ser humano, que abrange o preconceito religioso, diversidade, gênero, corporal, opção das ideias, entre outros em vários âmbitos da dimensão humana e social".*
- Exemplo G- *"Preconceito relacionado à identidade cultural".*
- Exemplo H- *"Preconceito por causa da cor ou etnia, que se expressa de maneira agressiva ou velada".*

Para 02 docentes, discriminação e preconceito compõem juntas as respostas acerca do que é racismo, assim:

- Exemplo I- *"Atos preconceituosos, discriminatórios contra pessoas negras".*
- Exemplo J- *"É toda forma de preconceito e ou discriminação, que tem como motivação a convicção de superioridade em relação a determinadas raças, aparência física, comportamento humano, entre outros".*

Nos demais questionários, as respostas se apresentaram sob justificativas diversas, em relação à diferenciação ou distinção do outro pela cor da pele, na dicotomia do grupo que se sente superior/grupo inferiorizado, nos princípios de desigualdade/exclusão, na não aceitação de alguém pela cor da pele e outras singularidades, na falta de respeito por conta da etnia ou cor da pele, no julgamento do outro e por fim na ausência de conhecimentos sobre biologia e evolução.

Todos os professores pesquisados expressaram seus conhecimentos acerca do que é o racismo, todavia é perceptível nos enunciados apresentados a ideia generalizada de que o racismo incide sobre outros vieses, muitos dos textos citam a questão da orientação sexual, opção religiosa, nacionalidade entre outros.

Contudo, nas respostas apresentadas para a segunda questão *"Você já vivenciou ou presenciou situações de racismo? Comente: "*, as respostas apresentadas descreveram

situações próprias dos estigmas destinados à população negra em situação de violência simbólica, moral ou verbal, como nos trechos expostos:

- Situação 1- *"Sim. Na fala de alguns alunos quando diz que o outro tem cabelo de Bombril ou compara a macaco".*
- Situação 2- *"Sim. Com os alunos em aula. Alunos que às vezes não quer pegar na mão do colega negro. Em discussão alunos que ofenderam os colegas com nomes racista".*
- Situação 3- *"Sim. Cheguei atrasada num evento para professores em uma escola particular e o porteiro pediu que eu entrasse pela porta de serviço, sem eu mesma explicar que era professora".*
- Situação 4- *"Sim, já, um amigo negro uma vez foi forçado por uma senhora branca a ceder seu lugar no ônibus. Ela lhe disse: - Levante-se para eu sentar, não lhe deram educação na senzala, entre outras coisas".*
- Situação 5- *"Sim, quando o aluno tem um cabelo crespo ou pixaim e outros alunos tiram sarro".*
- Situação 6- *"Inúmeras vezes, no começo quando ingressei no magistério sofri muito porque não sabia como me defender. Com o passar do tempo tudo mudou e hoje não deixo isso acontecer, enfrento todo tipo de situação e não deixo que me façam de boba ou coisa parecida".*

No que tange às questões relativas à lei 10.639/03, 18 professores, independente de argumentos que justificam sua resposta, disseram saber do que trata a lei, por outro lado, 15 professores disseram não ter conhecimento, ou que consideram tais conhecimentos insuficientes.

Dentre os enunciados analisados, ocorreu multiplicidade de entendimentos no que se refere aos argumentos utilizados para demonstrar o que se sabe em relação à questão.

- Enunciado A: *"Sei que devemos trabalhar a cultura afro-brasileira utilizando desenhos, pinturas, nas artes, vídeos contando a história. Apresentando enfim o assunto".*
- Enunciado B: "*Não possuo conhecimento específico sobre a lei, mas sei que ela existe e torna obrigatório o ensino de cultura afro na escola".*
- Enunciado C: *"Superficial".*

- Enunciado D: *"Não conheço muito. Mas sei que é de grande valia e sobre o meu total apoio".*
- Enunciado E: *"Quase nenhum, somente que torna obrigatório".*
- Enunciado F: *"A lei torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de todo o país. Tira da transversalidade, da boa vontade, do educador e torna oficial e legítimo o ensino de cultura afro-brasileira".*
- Enunciado G: *"Tive conhecimento da lei e seus objetivos, porém desconheço os detalhes e como será instituída de fato".*
- Enunciado H: *"A importância de trazer para a sala de aula a história da África para que os alunos entendam um pouco mais de nossas origens e origens do preconceito com relação à cor da pele".*

Embora a lei 10.639/03 tenha mais de dez anos, ainda se apresenta como algo distante à realidade educacional, pois conforme exposto nos enunciados, os profissionais alegaram não possuir conhecimentos suficientes sobre a lei. O vocábulo *"obrigatório"* apareceu em diferentes respostas, o que os nos permite afirmar que a obrigatoriedade nem sempre representa a garantia de que os profissionais busquem a formação adequada para elaborar práticas pertinentes à educação das relações étnico-raciais. Deste modo, o antagonismo se instaura na medida em que se questiona o fato de que sendo obrigatório que a lei seja cumprida, como fazê-lo quando se desconhece seu conteúdo?

A pesquisa ainda revelou que mesmo um grande número de profissionais dizendo não ter conhecimento aprofundado sobre a lei 10.639/03, ainda sim, alguns consideram que a aplicação da lei se faz necessária. Dentre os argumentos apresentados, os casos elencados são:

"Você considera esta lei relevante? Justifique sua resposta utilizando argumentos contrários ou favoráveis à aplicação da lei. "

- Caso 1- *"Sim. Acredito que esta lei possa ser trabalhada em aula, trazer fundamentos para que os alunos possam entender que o racismo é passado de geração em geração e os porquês de ainda existir e dar ferramentas para que isso não se perpetue".*
- Caso 2- *"Sim. Porque ela promove a quebra de paradigmas na educação brasileira".*

- Caso 3- *"Tenho muitas dúvidas pois outras culturas são relegadas também e não tem lei, por exemplo indígenas, japoneses"*.
- Caso 4- *"Sim. Na verdade, não consigo acreditar que este tipo de Educação seja aplicada somente perante uma lei".*
- Caso 5- *"Sim. Entendo que a cultura afro deve ser abordada para além da escravidão. Há todo um saber, tradição e conhecimento que constroem a história do negro no Brasil e no mundo"*.
- Caso 6- *"Sim. A partir da lei busca-se a democracia racial, ressignifcando o conceito de miscigenação, visto de forma pejorativa. Temos muito a caminhar neste sentido, e o resultado ficou bem nítido com o final das eleições presidenciais, ou seja, eleitores brasileiros ofendendo de forma estúpida e preconceituosa aos nordestinos em virtude de sua origem maioria descendentes de mulatos e índios, o que caracteriza uma população negra"*.
- Caso 7- *"Por não conhecer, não tenho como argumentar"*.

A questão número 08 intentou provocar a reflexão sobre a aplicabilidade da lei e sua contribuição para o desenvolvimento pleno dos educandos.

"Você acredita que a temática étnico- racial poderá contribuir para a formação integral dos aprendizes. Comente: "

- Exemplo A: *"Sim. Assim forma cidadão consciente e informado (quebrando pré-conceito) "*.
- Exemplo B: *"Se realmente acontecer de forma imparcial, do contrário a discussão pode ficar bem radical, o que não contribui com a formação de ninguém"*.
- Exemplo C: *"Sim, pois como dito anteriormente a cultura afro-brasileira faz parte construtiva de nossa cultura, portanto não pode ser dissociada da mesma, contribuindo assim para a formação integral do aluno".*
- Exemplo D: *"Sim. Precisamos saber que não somos os únicos. Reforço que o estudo e conhecimento de todas as raças e culturas"*.
- Exemplo F: *"Certamente. Conhecimento é a ferramenta para lutas em busca de direitos".*

Em vista as opiniões emitidas, os discursos mantêm uma regularidade argumentativa relativa à concordância da contribuição da temática étnico-racial na formação integral dos aprendizes. As ressalvas apresentadas apontam que ocorre uma diferenciação entre identidade brasileira e afro-brasileira, que é importante para conhecer as origens que formaram a nação e que é essencial para se formar sujeitos não racistas.

Sobre a questão *"Você desenvolve/desenvolveu atividades que contemplem o trabalho com a diversidade étnico-racial nas suas aulas? "*, conforme os dados apresentados nos discursos, o desenvolvimento das temáticas que contemplaram o trabalho com a diversidade étnico-racial ocorreu, em geral, quando casos pontuais de racismo aconteceram na sala de aula e mesmo tendo sido exposta uma gama considerável de atividades para tratar a questão, não houve relato de devolutiva por parte dos alunos.

A questão 11, buscou compreender as aproximações e os distanciamentos entre os entendimentos sobre as diversidades étnico-raciais e culturais. Assim sendo, as digressões sobre as semelhanças e diferenças entre estes dois conceitos, pretendem indagar se estes, quando abordados na escola, admitem tentar minimizar as desigualdades sociais da realidade brasileira. As respostas tiveram como princípio o levantamento de hipóteses sobre as diferenças étnico-raciais e culturais. Argumentos descritivos de um conceito e/ou outro prevaleceram na maioria das respostas. O total de 22 docentes estabeleceram conexões entre os conceitos, inclusive no que se refere às desigualdades sociais. Em contrapartida, 11 docentes deixaram de responder esta questão.

Alguns textos selecionados:

1. *"Diversidade cultural são as diferenças entre vestimentas, culinária, manifestações religiosas e étnico-racial se refere à raça(...)".*

2. *"Acredito que diversidade cultural e diversidade étnico-racial são dois temas diferentes, mas que se dialogam. A cultura está relacionada à produção de um povo em termos de educação, música, arte, religião e outras manifestações de um grupo. A diversidade étnico- racial está relacionada diretamente à etnia e raça, ou seja cor de pele, espaço geográfico que descende e origens de forma geral. Contudo cultura e etnia são concomitantes e interligados na história de um povo"*.

3. *"As questões de diversidade étnico-racial e cultural são representadas pelas trajetórias históricas das populações negra e indígena no Brasil, apontando possíveis soluções para a melhoria da qualidade de vida destes segmentos, através de políticas públicas de educação inclusiva. Assim, discute-se a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que permitam aos indígenas e aos negros uma interação com a sociedade brasileira em seu conjunto, sendo capaz de levar em conta as características étnico-raciais e culturais dessas populações"*.

4. *"A diversidade étnico- racial acredito ser cultural. Ao abordar, refletir sobre as diferentes culturas, podemos entender melhor as origens da diversidade étnico-racial, subsidiando os alunos na luta pelos seus direitos"*.

Entre Permanências e Mudanças

A análise dos enunciados nos possibilitou visualizar elementos importantes para um significativo aprofundamento nas inferências e proposições acerca da representação docente do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na instituição de educação básica, por meio de novos gestos de leitura e interpretação, movidos ora pela desconstrução de determinados aspectos do senso comum, ora pela reafirmação dos enunciados e das consciências discursivas coletivas. No entrelaçamento entre a realidade histórica e a linguística, a materialidade discursiva presente nos textos produzidos pelos docentes da Escola de Educação Integral revelaram que são muitas as tensões e discrepâncias entre as hipóteses acerca das questões étnico-raciais e da lei 10. 639/03. As permanências no que condiz às ideias derivadas de um imaginário coletivo sobre o racismo, democracia racial e o distanciamento dos elementos africanos na constituição da identidade brasileira indicam uma ideia de não pertencimento, "eles", "os outros", "discriminados". Por outro lado, docentes com conhecimentos construídos sobre a temática, principiaram e concluíram práticas bem elaboradas e que mesmo estando isoladas do projeto coletivo escolar, evidenciaram sólidas e coerentes bases em consonância com os dispositivos legais.

No que concerne a uma visão ampliada das análises realizadas, alguns pontos foram recorrentes nos textos produzidos, a noção de que racismo seria qualquer tipo de preconceito, ou discriminação, as conversas e diálogos como meios unívocos de

solucionar os conflitos decorrentes entre os aprendizes, o ensino da história afro-brasileira se iniciando com a escravidão, o desconhecimento da história da África, a questão da tolerância no que se refere à aparência física, a dimensão folclorizada dos componentes culturais afro- brasileiros e africanos, a não problematização de uma hegemonia sociocultural brasileira representada pelos sujeitos autodeclarados brancos, as descrições relativas às marcas de cor e raça, a negação das diferenças no tocante da igualdade, entre outros. Em nenhum momento, os docentes se colocaram como parte integrante do sistema que organiza, reproduz, mantem e transforma as relações de poder alicerçadas nas formações sociais e culturais hierarquizadas, tampouco, como constructos de determinada sociedade em que o racismo, os preconceitos de cor e origem são evidentes. Todavia, quando pedido para que se relatassem um caso de racismo vivido ou presenciado, as menções produzidas revelaram amplo conhecimento dos campos semânticos relativos à depreciação, inferiorização, exclusão e ridicularização da identidade negra, seja na representação do *"cabelo ruim"*, *"cabelo pixaim"*, dos modos de se referir ao outro*" neguinho"*, *"macaco"*, ou nas formas de tratamento dispensadas ao outro *"não teve educação na senzala" "se mulher negra, não possui outra profissão que não doméstica", "este aluno não vai aprender, nem adianta investir nele".* Separar uma coisa da outra pode significar uma estratégia coletiva de mascarar os preconceitos da sociedade vigente, assim como relegar à naturalização a condição sócio-histórica de determinados povos.

Desta forma, se exime a responsabilidade de uma reformulação das práticas escolares derivadas do modelo tradicional de ensino, também pautado nas hierarquizações dos sujeitos. De outro modo, as mudanças, já ocorridas e aquelas em construção, preconizam a formação de sujeitos interessados em descobrir uma nova história, haja vista que uma parcela expressiva dos educadores tomaram como relevante o desenvolvimento das temáticas étnico-raciais para a formação plena dos aprendizes, mesmo quando alguns explicitam desconhecer a lei 10. 639/03, ou assumem não desenvolver trabalhos com a temática étnico-racial, salvo em momentos específicos. Por todas as considerações realizadas, a análise sugere a necessidade de transformações estruturais em todo o sistema educacional, principalmente nas licenciaturas, nos cursos de extensão, especialização e pós-graduação, nas formações continuadas, entre outras, com a finalidade de possibilitar o contato dos docentes com novos entendimentos e conhecimentos relativos às temáticas do negro brasileiro e africano. Para tanto, a quebra

do silêncio em torno dos conflitos e das relações étnico-raciais consiste num primeiro passo de uma longa jornada em favor do reconhecimento, do respeito e da valorização das plurais constituições dos sujeitos.

Referências

BHABHA, K. HOMI. O Local da Cultura. (Trad.) Myriam Ávila et. al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica. 2004

BRASIL. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm> Acesso em 02 de Out. de 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (PNE- 2014-2024). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em 02 de Out. de 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o Colonialismo. (Trad.) Noémia de Souza.1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do Saber. (Trad.) Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MOLL, Jaqueline. Introdução. In: MOLL et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOORE, Carlos. Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.

NAVARRO- BARBOSA Pedro. O acontecimento discursivo e a construção da Identidade na História. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (org.). *Foucault e os domínios da linguagem:* discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE. Texto para discussão nº 996, Instituto de Economia Aplicada - IPEA. Brasília, Novembro, 2003. PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento.* 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas. Campinas, 2014. ROCHA, R. M. C.; TRINDADE, A. L. Ensino Fundamental. In: BRASIL.Ministério da Educação/Secad. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

4.3 - A Educação Integral e os possíveis espaços de construção de valores morais

Alana Paula de Oliveira (i)[102]
Maria Suzana De Stefano Menin (ii)[103]
Renata Portela Rinaldi (iii)[104]

(i) (ii) (iii) FCT/UNESP

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar os espaços reservados à educação em valores em oficinas de um programa de educação integral implantado na rede pública da cidade de Presidente Prudente. Para tanto, foram realizadas observações no âmbito de duas escolas de anos iniciais de ensino fundamental que oferecem oficinas no período oposto ao de ensino regular. Analisamos os ambientes com base nas regras estabelecidas, nas relações entre os professores e os alunos, nos alunos entre si, e entre os alunos e as atividades. A educação integral, por permitir mais tempo de convivência, de socialização e de trabalhos coletivos, pode ser um espaço para se construir valores morais. Nas oficinas investigadas, constatamos que, mesmo que de forma não planejada, os valores morais são transmitidos pelos agentes escolares, seja por meio de conversas, discursos ou imposição de regras. Porém, percebemos que não há uma proposta de educação em valores no sentido de conduzir os alunos a refletirem sobre atitudes e comportamentos em situações conflituosas. Para garantir cumprimento das regras e bom comportamento dos alunos, são utilizadas punições e premiações, bem como o poder de uma autoridade. Observamos que não são adotados procedimentos que oportunizem discussão, reflexão e construção de regras, de valores e de princípios.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação em Valores; Valores Morais.

[102] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP. E-mail: alanapaulla@hotmail.com.
[103] Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP. E-mail: menin@fct.unesp.com.br.
[104] Professora Doutora, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP. E-mail: renata.rinaldi.unesp@gmail.com.

Introdução

Esse trabalho é decorrente de uma pesquisa de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP. A pesquisa intitulada "Educação Integral X Escolas em Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores" tem o intuito de analisar como a educação integral tem se estruturado no Brasil e de que forma a educação em valores comparece. Para tanto, tem se estudado a legislação educacional, a implantação nacional de educação integral, um programa municipal instituído na cidade de Presidente Prudente, bem como os estudiosos e pesquisadores da área, a fim de verificar a proposta de educação integral e os espaços reservados à educação em valores.

Em 2010, a educação em tempo integral, por meio do Programa Mais Educação, foi instituída em Presidente Prudente com a denominação de Programa Cidadescola, com o objetivo de desenvolver a formação integral das crianças e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares para ampliar a oferta de saberes e de atividades sócio-educativas. A proposta foi implantada em nove escolas de anos inicias (1º ao 5º ano) de ensino fundamental, por meio do oferecimento de oficinas no período oposto ao do ensino regular. Aos poucos as demais escolas foram aderindo ao programa e ampliando a jornada escolar em tempo integral; e, atualmente, o Programa Cidadescola está inserido nas 31 escolas da rede pública mucipal.

Nos termos da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Compreendemos, assim, que o trabalho escolar deve ultrapassar a formação cognitiva e o cumprimento de conteúdos curriculares, uma vez que é função da escola garantir uma formação integral, favorecendo os aspectos cognitivo, afetivo, físico, linguístico, político, cultural, moral, ético e estético.

Autores defendem que a escola deve educar integralmente os alunos, independente do regime de atendimento, seja parcial ou de tempo integral, de modo que seja um espaço que possibilite experiências múltiplas, que forme pessoas para atuarem de forma reflexiva e crítica em sociedade, que aperfeiçoe as relações interpessoais e que amplie o conhecimento de mundo. Para Gadotti (2009, p. 29), "[...] todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral".

Consideramos inegável o papel que a escola pode desempenhar no desenvolvimento da criança, uma vez que permite inúmeras e variáveis interações, experiências e vivências. A escola pode ser uma importante ferramenta para educar crianças como cidadãos plenos, conhecedores de seus direitos e deveres; e, acima de tudo, capazes de conviver, de forma respeitosa, em sociedade.

Para Silazaki (2017), a escola regular, que enfatiza apenas o trabalho e o cumprimento de conteúdos curriculares, dificilmente oportunizará tais vivências. Com base nessa concepção, acreditamos que o tempo integral pode ser uma oportunidade para se fomentar a educação integral, uma vez que amplia a jornada de trabalho e as experiências entre pares. Contudo, a qualidade desta educação depende de fins e meios condizentes com a proposta de uma formação humana, política e social, bem como de condições estruturais (espaços físicos e materiais necessários), profissionais capacitados, valorização profissional, atividades de alimentação, saúde e higiene.

Sobretudo, por meio da ampliação da jornada escolar, a escola pode ser fonte de construção e fortalecimento de valores nas crianças. Valores são resultados da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e sobre os pensamentos e ações das pessoas (ARAÚJO, 2007). Nosso sistema de valores pode ser constituído por valores morais e não morais, como os estéticos, funcionais ou de eficiência, ligados ao poder, à economia ou riqueza, ou outros.

Vásquez (1969) aponta que "quando falamos em valores, temos presente a utilidade, a bondade, a beleza, a justiça, etc., assim como os respectivos polos negativos: inutilidade, maldade, fealdade, injustiça, etc." (p. 116). Há o valor que atribuímos às coisas ou aos objetos, quer sejam naturais quer sejam produzidos pelo homem e, também, há o valor com respeito à conduta humana e, particularmente, à conduta moral.

O sujeito moral distingue o bem do mal, sendo capaz de escolher pelo que é justo e renunciar ao que é injusto. Para isso, é preciso um exercício contínuo, no plano dos valores, para aprender a escolher; um aprendizado que perdure para a vida toda (BOTO, 2001).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar os espaços reservados à educação em valores em oficinas de um programa municipal de educação integral, a fim de responder aos seguintes questionamentos: A educação oferecida pelo Programa, por meio das diversas oficinas, propicia práticas de educação em valores

morais? Que valores estão mais presentes nas oficinas e de que forma são abordados pelos profissionais responsáveis?

Metodologia

Para o desenvolvimento desse estudo, realizamos uma investigação no âmbito de duas escolas públicas da rede municipal de Presidente Prudente, as quais estiveram entre as noves escolas em que foi implantado o Programa Cidadescola no início da proposta de educação integral do município. Optamos por realizar o estudo em escolas que estão com o programa Cidadescola implantado a mais tempo, ou seja, desde 2010.

A fim de verificar se há um trabalho que favoreça a construção de valores morais, realizamos observações em duas oficinas de cada escola, de aproximadamente 12 horas em cada oficina. Selecionamos as oficinas com base em suas propostas e conteúdos, por serem ministradas em todas as turmas e pelos mesmos professores.

Para eleger critérios de observação, nos inspiraremos em autores do campo da Psicologia da Moralidade (AQUINO; ARAÚJO, 2000; ARAÚJO, 1996; 2000; LA TAILLE, 2006; 2009; MENIN, 1996; 2002; SHIMIZU, 1988; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2003; dentre outros) e na técnica de observação e avaliação do ambiente sociomoral elaborada por Tognetta (2003) e nomeada "Ficha de Observação do Ambiente Escolar e as Relações Autoritárias/Cooperativas". Assim, analisamos os ambientes com base nas regras estabelecidas, nas relações entre os professores e as crianças, entre as crianças e as crianças, e entre as crianças e as atividades.

Resultados

No segundo semestre de 2016, período em que realizamos as observações, a escola A ofereceu as seguintes oficinas: Recreação; Música; Judô; Orientação de estudo e leitura I, com foco em reforço escolar; Orientação de estudo e leitura II, com ênfase em jogos e brincadeiras; Inglês; e Artes. Nesta escola, realizamos observações nas oficinas de Recreação e de Judô por desenvolverem atividades diferentes das aulas do ensino regular e por, aparentemente, serem espaços de interação e trocas entre os alunos.

A escola B contou com as diferentes oficinas: Música; Inglês; Teatro; Recreação; Culinária; Educação para o Trânsito e Cidadania; Orientação de estudo e leitura I, com ênfase em Artes e Orientação de estudo e leitura II, com ênfase em jogos e brincadeiras. As observações aconteceram durante as oficinas "Educação para o trânsito e cidadania" e "Orientação de estudo e leitura II", uma aparentemente abordar conteúdos próximos ao objeto de estudo dessa pesquisa e outra sobretudo por ser ministrada em todas as turmas e pelos mesmos professores.

A seguir, descrevemos as observações das oficinas em cada escola, discutindo aspectos relevantes com base na literatura e nos critérios elegidos.

Escola A

Na escola A, cada oficina tem duração de 1h30min e os alunos são agrupados em turmas, conforme a série em que se encontram no ensino regular. Assim, por exemplo, alunos de 2º ano matriculados em período integral compõem uma turma no programa, como demonstramos a seguir:

Turma 1	Alunos de 1º ano
Turma 2	Alunos de 2º ano
Turma 3	Alunos de 3º ano
Turma 4	Alunos de 4º ano
Turma 5	Alunos de 5º ano

Há uma estagiária (graduanda em Pedagogia) responsável por turma e que acompanha os alunos em todas as atividades e auxilia, quando necessário, nas oficinas.

Judô

O professor da oficina trabalha os golpes do judô no coletivo e em duplas. Ele exige rigorosamente a disciplina, hierarquia e ordem das crianças, sendo que, constantemente, avalia e aponta os comportamentos e as atitudes consideradas inadequadas, não apenas em relação à luta, mas também em questões de convivência dos alunos.

Constatamos que o professor não ignora os conflitos, pois durante as observações ele interrompeu várias vezes as atividades para tratar situações problemáticas. Porém,

percebemos que as decisões são centralizadas, pois em nenhum momento presenciamos discussões ou diálogo sobre tais questões entre professor-aluno, ou aluno-aluno.

As regras não são construídas coletivamente, sendo as mesmas impostas pelo professor, o qual exige que sejam cumpridas. Há regras para entrar na sala, subir no tatame, vestir o uniforme, formar duplas para lutar, entre outras.

Ao chegarem na sala, os alunos permanecem em fila para colocarem uniforme, o kimono. O professor ajuda os que não conseguem colocar sozinhos. Os alunos que já estão uniformizados devem aguardar no canto da sala, sentados e encostados na parede. Eles não podem subir no tatame sem a ordem do professor e sem antes fazer um cumprimento se curvando.

São as crianças que escolhem com quem querem lutar, mas, se o escolhido não quiser, o professor diz que deve ir. Em vários momentos, crianças foram escolhidas e tiveram que lutar sem demonstrar interesse. Enquanto a dupla luta, os demais permanecem sentados.

Ao final de uma aula, alguns tiraram o kimono antes do comando do professor. Ele ficou muito bravo e mencionou que aquela não era a primeira aula do ano e que, então, eles deveriam saber as ordens e as regras. Como consequência dessa atitude, o professor ordenou que os alunos deixassem o kimono em cima da mesa e saíssem da sala.

Um episódio que nos chamou a atenção foi quando o professor pediu para um aluno sair da atividade que estavam realizando no coletivo, pois enquanto o professor solicitava os golpes, esse aluno estava disperso. Além disso, ele disse que o aluno não trocaria de faixa. Em seguida, o professor pediu para os alunos se reunirem para tirarem uma foto. O aluno que foi excluído da aula não queria, então o professor ordenou com muita severidade que ele retirasse o kimono. Para não precisar tirar, ele se juntou com a turma para sair na foto, só que demonstrou estar envergonhado e começou a chorar. Não houve diálogo para o aluno avaliar seu próprio comportamento; pelo contrário, o aluno foi exposto e ridicularizado.

Em outro momento, os alunos chegaram correndo e foram entrando na sala sem seguir a regra da fila. Logo, o professor disse: “Eu mandei entrar na sala? ”. Um dos alunos foi pegar o kimono e o professor disse: “Eu mandei pegar? ”.

Presenciamos o professor explicando golpes, demonstrando na prática com ajuda dos alunos. Houve momentos para perguntas sobre os novos golpes e outros interesses. O professor exigia que fosse feita uma pergunta de cada vez. Os alunos esperavam o professor falar e a vez de perguntar.

Em todas as aulas, as regras devem ser seguidas; porém, os alunos as cumprem por obediência e não por consciência dos princípios que as regem. Vimos que, frequentemente, são utilizadas ameaças de castigos e punições na tentativa de garantir obediência dos alunos e o cumprimento das regras. Em todas as turmas, o professor disse várias vezes que só trocaria de faixa aqueles alunos avaliados com bom comportamento. As crianças demonstraram ansiedade para trocarem as faixas e, por conta disso, se concentravam e permaneciam atentas aos comandos do professor, principalmente após serem lembradas que logo haveria avaliação.

Por vezes, tanto no período da manhã como no vespertino, o professor se atrasava bastante e os alunos ficavam na sala aguardando com a estagiária que acompanha a turma. Enquanto isso, não havia nenhuma atividade dirigida, os alunos conversavam muito, um falava ao mesmo tempo que o outro e alguns saiam da sala. Quando o professor chegava, os alunos mudavam rapidamente de comportamento, ficando mais calmos e quietos. Portanto, observamos que a postura dos alunos é diferente conforme a situação e a autoridade que se encontra presente. Eles respeitam, ou temem, a presença do professor de judô e as regras estabelecidas por ele, mas não agem da mesma forma com a estagiária.

Percebemos que os alunos menores são mais obedientes e se sujeitam às ordens do professor. Já os maiores se dispersam com outros assuntos, sendo que, enquanto alguns lutam, outros conversam, levantam e andam pela sala. Por vezes, o professor chama a atenção e faz algumas ameaças, como, por exemplo: “Se fizerem bagunça, não vão tomar água”; “Quem bagunçou o ano inteiro, não trocará de faixa”.

Além disso, as aulas com as turmas menores são mais tranquilas e o professor se exalta menos. Há uma queixa frequente por parte do professor e das estagiárias que acompanham as turmas de que os alunos maiores apresentam mais problemas de comportamento, ou seja, respeitam menos as regras, se dispersam e conversam mais durante as aulas.

Os alunos menores delatam situações e reclamam o tempo todo dos colegas. Ao final de uma das aulas, o professor permitiu que os alunos brincassem de queimada,

enquanto isso ele ajudava a tirar o kimono dos que fossem sendo queimados. Um aluno foi queimado e não queria sair da brincadeira, então o colega contou para o professor. O professor disse que tem que ser honesto e que ele ficaria de olho. É interessante a ressalva do valor de honestidade, porém, nesse caso, é forte a presença da autoridade, sendo que se entende que as crianças devem cumprir as regras já que o professor está supervisionando.

Durante as observações, não presenciamos situações de violência física. E, nesta oficina, as estagiárias fazem poucas intervenções, pois o professor, que conserva um perfil autoritário, monitora constantemente o comportamento dos alunos.

Recreação

O professor desta oficina é bem comunicativo, brinca com os alunos, demonstrando ter estabelecido uma boa relação professor-aluno, e fala com um linguajar próximo ao deles. Os alunos pareceram gostar muito da oficina e se mostraram interessados pelas atividades recreativas, sendo que todos participaram das dinâmicas, brincadeiras e dos jogos.

Durante as observações, vimos que o professor da oficina atrasa um pouco para chegar na escola. Enquanto isso, as estagiárias responsáveis pelas turmas e os alunos aguardam na sala. O cenário é de muita bagunça e gritos. As estagiárias gritam na tentativa de manterem a ordem, mas não resolvem. Em certo momento, uma estagiária disse que é sempre assim, que “pode morrer de gritar que não tem jeito”.

Contudo, durante as atividades, os alunos se concentram, sem o professor precisar se exaltar. Ao chegar na sala, o professor faz um comando para todos ficarem quietos e sentados. Em seguida, ele reúne as crianças para as brincadeiras. Assim que termina uma já inicia outra, apenas com uma pequena pausa durante o período para tomarem água e irem ao banheiro. Quando o professor prepara uma brincadeira nova, ele ensina na prática com a ajuda de alguns alunos.

As estagiárias que acompanham cada turma fazem intervenções quando necessário, pedindo para os alunos se comportarem e fazerem silêncio. Porém, quando é algo mais grave, brigas ou um batendo no outro, a estagiária encaminha a criança para a

Professora Articuladora que exerce a função de diretora do programa na escola. Desta forma, na maioria das vezes, os casos não são tratados pelo professor.

Em uma das observações, o dia estava chuvoso. Quando o professor liberou as crianças para tomarem água, algumas passaram pela chuva e se molharam bastante. Por causa disso, a estagiária chamou as crianças para leva-las à direção, mas o professor pediu para não levar que logo se secariam. Ele pediu para as crianças sentarem no chão e explicou as consequências da atitude dos que passaram pela chuva, explicando que, em casa, com a autorização dos pais, eles poderiam, mas, na escola, teriam que ficar molhados até o final do período. E questionou: vocês pensaram nas consequências quando passaram pela chuva? As crianças ficaram quietas e não houve debate e outros questionamentos. A estagiária mencionou que, se ela não levar à direção, ela que recebe uma bronca depois, pois tudo que acontece de mais grave deve ser comunicado à Professora Articuladora. Apesar da abordagem do professor, ao final da aula, ele disse para a estagiária que, se ela quisesse, ela poderia levar os alunos que se molharam à diretoria.

Em outro dia, quando acabou a aula, o professor pediu para os alunos pegarem e guardarem os materiais. Poucos ajudaram e outros saíram correndo; com isso, uma aluna se machucou e disse para o professor que um colega a empurrou; então, a estagiária levou a aluna para Professora Articuladora.

Presenciamos alguns episódios em que fossem necessárias intervenções, mas que o professor não as fez. Percebemos que as crianças ficam atentas aos erros dos colegas, sendo que, principalmente, as menores delatam constantemente as situações que não as agradam. Vimos alunos xingando, batendo, tomando a vez do colega, passando rasteira para o outro cair, falando muitos palavrões, e que nenhuma providência foi tomada, no sentido de abordar o ocorrido, oportunizar um diálogo entre os alunos e tentar resolver os conflitos.

Em uma das aulas, o professor propôs uma atividade de competição entre dois grupos e explicou que cada grupo deveria permanecer em fila para um aluno de cada vez percorrer um circuito. Um dos alunos disse para o professor que não chegava a vez dele porque estavam passando na frente. O professor não tomou nenhuma providência, apenas disse para o aluno voltar para sua fila e que logo seria a vez dele. Uma situação semelhante aconteceu com a turma dos alunos maiores, sendo que um aluno reclamou que o colega estava jogando errando e o professor disse “segue o jogo”.

Consideramos que essa oficina pode oportunizar a construção de regras, pois, durante as observações, foram realizadas muitas atividades de competição, em grupos e com regras. Porém, na maioria das vezes, vimos que é o professor quem ordena e dirige as ações dos alunos, e as regras foram estabelecidas e explicadas pelo professor, sem a participação e o consentimento dos alunos.

Podemos dizer que o professor não tem um perfil autoritário, não faz uso de punições e sanções expiatórias. Contudo, não é aproveitado o espaço da oficina, dos jogos e brincadeiras, dos trabalhos em grupos e do uso de regras para a promoção de relações cooperativas e para o fomento da autonomia moral. Pelo contrário, percebemos que o professor ignora os conflitos ocorridos entre os alunos e as estagiárias utilizam uma autoridade, a Professora Articuladora, para tentar controlar o ambiente.

Escola B

Os alunos são agrupados em turmas, sendo que a Professora Articuladora, responsável pela gestão do programa na escola, estrutura as turmas da seguinte maneira:

Turma verde	Alunos de 2ºs e 3ºs anos
Turma vermelha	Alunos de 2ºs e 3ºs anos
Turma azul	Alunos de 4ºs e 5ºs anos
Turma amarela	Alunos de 4ºs e 5ºs anos

Os alunos de uma mesma sala no ensino regular são divididos no programa; por exemplo, os alunos de uma sala de 2º ano são divididos nas turmas verde e vermelha, e misturados com alunos de 3º ano.

Diferentemente da outra escola, nesta as estagiárias não permanecem com as turmas nas oficinas. Elas apenas acompanham os alunos durante os intervalos e em atividades fora da escola.

Educação para o trânsito e cidadania

A maior parte das atividades da oficina “Educação para o trânsito e cidadania” é realizada em sala de aula, porém, durante o ano, a professora promove alguns passeios

para as turmas dessa escola e de outras, em diferentes locais: Estação Ferroviária, Centro Cultural Matarazzo, Sest Senat (Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), Aeroporto Municipal, Corpo de Bombeiro, Base do Helicóptero Águia da Polícia Militar, entre outros. Também realiza com os alunos abordagens dos motoristas e panfletagem sobre trânsito seguro em faixas elevadas de pedestres. A oficina conta com a parceria da Secretaria de Assunto Viários – SEMAV e, nos passeios, os alunos são acompanhados pelos agentes de trânsito.

Na sala em que acontece essa oficina, estão expostas diferentes atividades dos alunos, bem como cartazes de orientação sobre o trânsito seguro. Percebemos que, no início das aulas, a professora costuma retomar o que foi visto na semana anterior e faz alguns questionamentos sobre as atitudes necessárias no trânsito, na escola e em outros espaços da rotina dos alunos.

Em uma das aulas na turma amarela, por exemplo, ela questionou os fatores importantes para o "trânsito legal" e os alunos responderam: obedecer às sinalizações, atravessar na faixa de pedestre com segurança, usar o cinto de segurança. Percebemos que os alunos mencionaram algumas regras de trânsito, porém não foram questionados a respeito dos princípios, ou seja, dos motivos para segui-las.

Em uma aula com a turma azul, a professora destacou a necessidade de respeitar as leis do trânsito, mas com base nas consequências das transgressões, ou seja, nas multas que são caras. Além disso, mencionou que as leis devem ser seguidas, pois há radar e guardas de trânsito pela cidade.

Na turma verde, presenciamos uma discussão sobre comportamento adequado no trânsito – na rua, na escola e em outros lugares. A professora explicou que há diversos tipos de trânsitos, inclusive de pessoas, e destacou vários exemplos de boas condutas: ser gentil, educado e respeitoso. Ela pediu para as crianças falarem mais exemplos e as mesmas mencionaram: ser obediente e atencioso. A professora disse que, principalmente, na escola, o trânsito é "apertado" e, por isso, deve-se tentar exercitar o que mencionaram.

Constatamos que, com frequência, a professora utiliza a expressão "cidadão de bem". Em uma aula na turma vermelha, a professora pediu para os alunos escreverem e, ao fim da atividade, mencionarem as atitudes e comportamentos de um cidadão de bem. As crianças demonstraram já conhecer tal ideia, pois rapidamente realizaram o que foi

solicitado e destacaram pontos interessantes: “Cidadão de bem é aquele que respeita o próximo”, “Ser educado”, “Ajudar quem precisa”.

A professora trabalha bastante com atividades impressas, para colorir, recortar e colar. Alguns alunos realizam as tarefas com atenção, demonstram respeito pela professora e atendem aos comandos. Porém, os que não se comportam dessa maneira atrapalham os demais, fazendo com que a professora dispense atenção somente com esses, dando bronca, pedindo para fazerem o que foi solicitado, exigindo silêncio e que se sentem.

Para tentar controlar as turmas, a professora faz algumas ameaças: “Será que vou ter que chamar a Professora Articuladora? ”, “Você vai parar ou quer ir para fora? ”; “Vou começar a marcar os nomes dos que não vão no passeio”. Por vezes, ela troca os alunos de lugar, para distanciar aqueles que conversam muito ou aqueles que estão em conflitos. Em uma das aulas observadas na turma amarela, um aluno deu um tapa no outro e a professora ordenou que se sentassem e ficassem quietos. Na turma verde, uma aluna estava atrapalhando a de trás e a professora mudou a menina de lugar; logo em seguida, chamou a atenção da menina novamente, pois começou a conversar com outra colega.

Observamos que a professora acostumou apontar os lápis dos alunos para evitar bagunça no lixo. Apesar de existir esse hábito na oficina, um aluno pediu o apontador emprestado ao colega e a professora disse: “Para de pedir emprestado, a professora aponta”.

Ela, também, empresta os materiais quando os alunos precisam, para que não precisem pegar uns dos outros. Dessa forma, os alunos solicitam constantemente a professora, tornando-a sobrecarregada, pois, muitas vezes, precisa interromper a explicação ou o atendimento nas carteiras.

Sobretudo, vimos que é frequente o uso de recompensas, sendo que, na maioria das aulas observadas, a professora fez sorteios de brindes. Ela costuma fazer uma lista com os nomes dos alunos que permaneceram mais quietos e concentrados. Percebemos que todos os alunos ficavam muito animados com isso, porém, se comportavam conforme a professora exigia por pouco tempo e, durante todo o período, ela lembrava que teria sorteio naquele dia e que só participaria quem se comportasse bem e realizasse toda a tarefa. Muitas vezes, ela incluía os nomes dos alunos indisciplinados e atribuía elogios valorativos, a fim de incentivá-los a melhorar. Isso nos fez pensar que muitos alunos não

têm consciência das regras, como também não identificam suas responsabilidades sem serem lembrados ou recompensados.

Percebemos que, na oficina, são abordados conteúdos relacionados a valores morais, e que, durante as discussões e nas correções das atividades, os alunos demonstram saber as atitudes e os comportamentos adequados para um bom convívio social, principalmente no trânsito.

Porém, nas relações cotidianas, vimos que são inúmeros os problemas de indisciplina, falta de respeito com a professora e alunos, violência entre os alunos e diferentes tipos de conflitos. O cenário é ainda mais problemático com as turmas dos alunos maiores, sendo que a própria professora mencionou várias vezes que os menores dão menos trabalho.

Isso nos faz pensar que muitas crianças não têm praticado o que apontam como bom, certo, correto e/ou adequado, talvez pela falta de oportunidade e de impedimento. Temos como exemplo a proibição do compartilhamento de materiais. Acreditamos que os alunos são capazes de cuidar dos materiais e, sobretudo, ajudar um colega que não possui determinado material. Para isso, é necessário que os mesmos sejam incentivados a exercitar a reciprocidade e o valor de solidariedade durante as aulas, mas, ao contrário disso, vemos que os próprios adultos impedem tais disposições. Também, constatamos que as regras não são construídas coletivamente, utiliza-se punições e recompensas para inibir ou incentivar comportamentos; ou seja, dá-se ênfase às consequências dos atos ao invés de valorizar a importância dos mesmos.

Orientação de estudo e leitura (OEL)

Nesta oficina, apesar de seu nome remeter ao estudo e à leitura, a professora trabalha com jogos e brincadeiras; portanto, optamos realizar as observações nesta oficina por considerarmos que pode ser um espaço que possibilite trocas entre os alunos, bem como a construção de regras, de valores e de relações cooperativas.

Geralmente, ao entrar na sala, as crianças se dividem em pequenos grupos e brincam com jogos que a professora dispõe em cima de sua mesa, como dama, dominó, UNO, cancan. As próprias crianças se agrupam e pegam os jogos que desejam. Algumas brincam na lousa de jogo da velha, forca, roda do silêncio, pontinho.

Vimos que as crianças se deslocam de um grupo para outro, conforme o interesse pelo jogo ou brincadeira. Eles organizam sozinhos as ordens de jogadas e, em diversos momentos, presenciamos alguns reclamando quando alguém tentava trapacear ou quebrava algum combinado ou regra.

Percebemos que ao longo da aula, alguns alunos se dispersavam e paravam de brincar. Uns andavam pela sala e olhavam os demais jogando, alguns brincavam de pega-pega. Quando a professora se incomodava com um aluno, por estar em pé ou por atrapalhar os outros, por exemplo, ela chamava a atenção em voz alta da mesa dela e, por vezes, ameaçava tirar da brincadeira.

Em uma das aulas com a turma azul, os alunos chegaram do intervalo e demoraram para se organizar. A professora pedia silêncio, mas continuavam em pé e conversando. Então, ela disse: "vão sentar ou terei que chamar a Professora Articuladora? ". Em seguida, explicou que brincariam com jogos, que não era para atrapalhar ou fazer bagunça e que, quem não quisesse brincar, deveria tirar um cochilo na carteira.

Na turma amarela, observamos um grupo de alunos brincando de "verdade ou desafio". Durante a brincadeira, as crianças fizeram perguntas sobre diversos assuntos, principalmente sobre namoro, paquera, beijo, e desafiaram os colegas, como beliscar o outro e desarrumar o cabelo. Enquanto isso, a professora dizia: "Pra que gritar tanto? ", "Como vocês discutem! ", "Falem mais baixo". Em nenhum momento houve direcionamento ou intervenção da professora.

A professora relatou que os alunos maiores estão terríveis, que falam mais alto e fazem mais gracinhas; já os menores são mais tranquilos e jogam mais quietos. Ela disse que já pensou em não trabalhar com as turmas dos maiores, mas resolveu permanecer porque são apenas dois dias na semana.

Apesar da professora mencionar que é mais fácil trabalhar com os alunos menores, não deixamos de observar situações de conflito entre os menores. Na turma vermelha, um aluno jogou uma cartolina enrolada para o alto, mas não acertou em ninguém. A professora disse que se machucasse alguém, ele seria encaminhado à direção.

Durante uma atividade com a turma verde, um aluno jogou a tampa da cola na colega. Ela reclamou para a professora, que ameaçou colocar o aluno para sentar-se perto dela. Ele disse que a menina também jogou as coisas nele. Então, a professora pediu para

a menina sentar com a sua dupla em outro lugar, para ficarem longe dele, e disse: “Vocês não estão aqui para fazerem baderna”.

Vimos que esse tipo de conflito é frequente em todas as turmas, o que consideramos ser uma boa oportunidade para realizar discussões com os alunos e conduzir reflexões, por exemplo, em relação às consequências de jogar objetos em alguém. Porém, na maioria das vezes, o professor resolve os conflitos pelas crianças, ou utiliza ameaças e coerções para amenizar a situação. Também presenciamos momentos em que o professor ignorou os conflitos ocorridos entre os alunos ou as queixas e reclamações uns dos outros.

Como resultado disso, vemos que a postura autoritária do professor, ou neutra, na maioria das vezes, apresenta resultados momentâneos, uma vez que os conflitos não cessam; pelo contrário, os mesmos tipos se repetem. Como exemplo, presenciamos o mesmo aluno que jogou a tampa na colega, arremessar, sem a professora perceber, papéis amassados em outra aluna. Isso mostra que, apesar da professora afastá-lo da primeira envolvida, ele voltou a ter o mesmo tipo de comportamento; ou seja, a interferência da professora não resolveu o problema.

Em uma das observações na turma amarela, após bater o sinal para os alunos do programa irem embora, todos levantaram rapidamente e formaram fila perto da porta. A professora pediu para voltarem aos lugares e disse que ela não mandou levantar. Em seguida, ela pediu para as meninas formarem fila primeiro e, depois, os meninos. Não foi explicado o motivo de não poder levantar. Em outros dias, não somente essa turma como outras, repetiram o ato.

Consideramos que essa situação é recorrente porque os alunos não compreendem o princípio dessa regra de não poder levantar sem a ordem da professora. Poderia ser explicado que a fila pode ser formada ao bater o sinal, mas com cautela e sem pressa para não machucar o colega, por exemplo. Ou, ainda, poderiam debater a possibilidade de, ao bater o sinal, levantarem e saírem com cuidado, mesmo sem fila, uma vez que os alunos são capazes de respeitar o espaço do outro quando os valores são discutidos e construídos coletivamente.

Em uma das observações na turma vermelha, a professora disse para permaneceram quietos para ouvirem o sinal do recreio, mas eles ficavam cochichando para ela não escutar. Em diversos momentos, presenciamos a professora ameaçando

encaminhar algum aluno à diretoria. Além dos casos já citados, ouvimos a professora dizer a um aluno da turma azul que não ficava quieto: “Se você não calar a boca, você vai subir e falar para Professora Articuladora o porquê você está lá em cima”.

Apesar das ameaças, em nenhum momento isso ocorreu. Talvez seja também por esse motivo que os alunos voltam a incomodar. Sobretudo, compreendemos que eles repetem as ações que foram repreendidas pela professora pelo fato de não ter diálogo a respeito dos comportamentos e atitudes avaliadas como inadequadas. Isso nos leva a pensar que a professora estabelece as regras de acordo com a exigência dos acontecimentos, porém, como os alunos não são conduzidos a tomada de consciência, as mesmas são infringidas constantemente.

Com as observações, constatamos que o tempo da oficina é pouco aproveitado, pois percebemos que as atividades não são utilizadas para alcançarem objetivos específicos, e sim para ocuparem o tempo das crianças. Não há um direcionamento ou discussões sobre como jogar ou brincar. Cada um decide o que jogar e o próprio grupo estabelece as regras. Porém, geralmente, essas regras já são tradicionais dos jogos e conhecidas pelos alunos.

Ao final do período, as crianças demonstram que já se cansaram dos jogos, até porque são sempre os mesmos. Isso faz com que aumentem as conversas e o barulho na sala, e a professora, da sua mesa, chama a atenção dos alunos em voz alta. Para reverter tal situação, seria interessante um planejamento das aulas, com uso de jogos e brincadeiras para atingir determinados objetivos. Reconhecemos que o programa não disponibiliza materiais diversificados, que despertem o interesse dos alunos; porém, poderiam ser propostas brincadeiras que as turmas ainda não conhecem e, também, alguns jogos poderiam ser confeccionados pelos próprios alunos.

Considerações finais

A educação integral, por permitir mais tempo de convivência, de socialização e de trabalhos coletivos, pode ser um espaço para se construir valores morais, como respeito, solidariedade, justiça, amizade, entre outros. Com base na teoria piagetiana, sabemos que as atividades em grupo são as mais propícias para desenvolvimento da moralidade, pois são nelas que a cooperação e a descentração podem ser trabalhadas. E é na escola que tais

atividades podem ser mais facilmente realizadas, sendo que, muitas vezes, na família, a criança não tem relação e/ou contato com outras crianças.

De acordo com a literatura da área da moralidade, a educação deve favorecer a construção de personalidades autônomas. Entendemos por autonomia moral a capacidade do indivíduo seguir determinadas regras, normas ou leis por vontade própria, sem a pressão de forças externas ou independentes dos resultados do ato, como, por exemplo, recompensa ou premiação. Por outro lado, o indivíduo é considerado heterônomo quando age por prudência, interesse, inclinação ou conformidade, sendo que a regra é cumprida apenas enquanto estiver presente o poder da autoridade que a estabelece (MENIN, 1996).

Nas oficinas investigadas, constatamos que, mesmo que de forma não planejada, os valores morais são transmitidos pelos agentes escolares, seja por meio de conversas, discursos ou imposição de regras. Porém, percebemos que não há uma proposta de educação em valores, no sentido de conduzir os alunos a refletirem sobre atitudes e comportamentos em situações conflituosas. Para garantir o cumprimento das regras e bom comportamento dos alunos, são utilizadas punições e premiações, bem como o medo de uma autoridade. Observamos que não são adotados procedimentos que oportunizem discussão, reflexão e construção de regras, de valores e de princípios.

Para que a educação integral seja palco para a educação em valores se faz necessário superar a visão de educação tradicional uma vez que a simples transmissão de valores pré-determinados pelas gerações passadas não garante o desenvolvimento de uma moral autônoma. Para Araújo (1996, p. 129), “tal insuficiência existe, exatamente, porque reforça a heteronomia e uma moral do dever puro. Esses valores que são externos ao indivíduo, que não surgem de sua reflexão, tornam-se obrigatórios apenas enquanto estiver presente o poder da autoridade de onde emana”.

Referências

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. (Org.) Em Foco: Ética e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, jul/dez. 2000.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). *Educação e valores*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2. jul/dez. 2000.

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio*. Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 76, out. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira)

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. E. (et al.) *Crise de Valores ou Valores em crise*? Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006. Capítulo 1, Moral e Ética. p. 11-69.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, 91-100, 2002.

SHIMIZU, A. M. *As representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Filosofia. UNESP. Marília. 1998.

Silazaki, Raquel Pozzenato. *O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Unesp. Presidente Prudete. 2017.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2003.

4.4 - III Seminário do Gepale e Encontro do Procad/Capes "A Política de Educação Integral no Brasil: Tensões e Possibilidades"

Educação Integral e o Encontro do Cotidiano Escolar

Eixo Temático 4 - Dimensão Cotidiana Da Educação Integral

Juliana Gomes Santos da Costa [(i)]
Adriana Varani [(ii)]

[(i)] [(ii)] UNICAMP

Resumo

O projeto de pesquisa que será, em parte apresentado neste seminário, tem como tema principal as práticas pedagógicas de Educação Integral que acontecem no cotidiano escolar na rede municipal de Campinas. Ele é parte integrante do projeto de doutorado em início de desenvolvimento na FE/UNICAMP, intitulada "Caminhos da Educação Integral na cidade de Campinas: Avaliação da aprendizagem, qualidade social e as dimensões da formação humana. A concepção de cotidiano está pautada na ideia do espaço onde os sujeitos constroem suas artes de fazer, suas táticas em relação às políticas macros, bem como espaço de resistências, em alinhamento com os conceitos de Certeau (2002). O recorte aqui apresentado é o primeiro movimento de pesquisa realizado. Buscando "alinhavar" a pesquisa com a preocupação nas concepções circulantes acerca do conceito de Educação Integral, bem como de trabalhos que tem como perspectiva o estudo do/no cotidiano escolar, apresentamos um levantamento que constitui-se da revisão sistêmica da literatura. Será apresentados neste trabalho os dados produzidos por meio do levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no que tange as pesquisas acadêmicas da área. .Na pesquisa realizada via BDTD foi utilizado o descritor "Educação Integral", no período de 2010-2015. A partir da leitura dos títulos e resumos podemos ter uma visão geral da produção de trabalhos que aborda a temática de Educação Integral no período em questão, nos indicando como tal temática está sendo abordada e possibilitando a análise da relação da educação integral com a realidade da escola, verificando os reflexos dessas concepções nas relações estabelecidas na escola e na organização do trabalho pedagógico construído e vivido pelas pessoas que estão na realidade da escola, a dimensão cotidiana da educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Cotidiano escolar. Qualidade social. Práticas Pedagógicas.

Cotidiano escolar e educação integral

Qual a importância do cotidiano para educação escolar? O que chamaríamos de cotidiano na realidade da escola? Como se dá uma pesquisa do/no/com cotidiano escolar? Como defino do, no ou com cotidiano escolar? Como se distanciar do "sobre" o cotidiano escolar? Como sair do campo de observadora e ser a que vivencia o processo de pesquisa do/no/com cotidiano escolar?

Fundada nestas questões e em outras que não escrevo aqui, comecei a escrita deste texto, apresentando o que aprendi e estou aprendendo sobre cotidiano/ vida cotidiana/ prática cotidiana/ cotidianidade/ cotidiano escolar, com base em autores que me provocaram que eu convido para me acompanharem na tessitura da pesquisa e a tessitura de se tornar, se perceber e se fazer pesquisadora. Começo ressaltando em Duran (2009) que pensar em cotidiano é pensar em versão, pois haveriam versões para se considerar cotidiano, e ainda estudar com cotidiano seria estudar por uma ótica e não apresentar todas as possíveis óticas, assim falar de cotidiano é falar de um lugar, olhando para um lugar, para algo deste lugar, e olhar tudo isso tendo os olhos provocados e revirados pelo que um cotidiano pode nos mostrar ou mesmo nos esconder.

> Na concepção de Heller, a vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução. Para ela não existe "perfeita submissão", nem mesmo na sociedade manipulada pela burocracia e pela indústria cultural. Ao privilegiar a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, redefine o lugar onde se dão as transformações sociais. Assumem importância, nesta perspectiva teórica, os centros moleculares de poder – escola, família – porque onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Uma revolução só o é quando se dá na vida cotidiana e passa pela subjetividade, pela participação; é um processo lento e celular – não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. Por isso a constituição do pequeno grupo é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais (DURAN, 2009, p.36)

Deste modo, as pesquisas sobre os acontecimentos do cotidiano escolar se tornam uma realidade mais constante, uma vez que se assume a importância da subjetividade, assim como se reconhece a escola como um espaço vivo, percebendo que a construção que as pessoas fazem do seu dia a dia, dos hábitos, do corriqueiro é uma construção contraditória que revela práticas e comportamentos que aparecem na escola e compõem o viver na escola. Essas pessoas que mostram a vida cotidiana, a mostram porque a vida

do indivíduo é a expressão dessa cotidianidade, o indivíduo seria simultaneamente um ser particular e um ser genérico como nos afirma Heller (2000). O homem teria sua particularidade social, "todo conhecimento do mundo e toda pergunta acerca do mundo motivados diretamente por esse "Eu" único, por suas necessidades e paixões, é uma questão da particularidade individual" (HELLER, 2000, p. 20). Já no campo de um ser genérico temos a "consciência de nós" que dialoga com a percepção de que as revoluções invisíveis se dão na cotidianidade por muitos "Eus" que enquanto indivíduos são "(...) produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do homem-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração" (HELLER, 2000, p. 21). Assim, apontamos a complexa tarefa de perceber no cotidiano escolar o "ser particular" e o "ser genérico", numa integração necessária entre os diferentes "ser" enquanto indivíduo e a integração deste com outros indivíduos e com a comunidade e a cotidianidade, sendo que esta se modifica, apresenta contradições e se movimenta dia a dia.

Heller (2000) traz como característica dominante da vida cotidiana a espontaneidade, essa formada por motivações particulares e ainda atividades "humano genéricas", estas não estão em contradição absoluta e sim implicando-se mutuamente. A espontaneidade se daria como uma ação já refletida e que vem à tona não como ato "automático" e sim como um ato já interiorizado com base na reflexão e pensado por contradição e não a partir da contradição. Vendo a escola desta maneira notamos que a integralidade está posta.

Articulando o pensar a realidade da escola com a finalidade dela, sabendo que pensar a finalidade da escola, por si só, já nos faz pensar por contradição. Conforme apresentado por Freitag (1980) a educação possui teorizações distintas e contrárias, apresentamos a seguir as teorias discutidas no quadro teórico da obra "Escola, Estado e Sociedade".

Durkheim e Parsons são apresentados como pensadores que acreditam que o homem precisa ser corrigido, é visto como um ser que para agir em sociedade precisa de educação, assim a escola corrigiria seus traços egoístas para que o indivíduo viva em sociedade, anula-se o indivíduo para termos um ser social. Já para Dewey ou Mannheim não se anula o indivíduo, mas a sociedade contínua como está, não a crítica a sociedade na questão estrutural, mas sim propõe-se que o indivíduo viva sua própria vida e assim

forçosamente transforme seu processo educativo. Nessa perspectiva "As desigualdades na sociedade não são percebidas como diferenças geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema social estabelecido, mas como justas, decorrentes das diferenças naturais entre os homens". (p. 19-20).

> O objetivo final, no caso de ambos os autores, é a sociedade democrática harmoniosa, em que reina a ordem e tranquilidade, onde conflitos e contradições encontram seus mecanismos de solução e canalização. Assim sendo, Dewey e Mannheim não diferem – quanto aos resultados finais de suas teorias – da posição **a priori** conservadora de Durkheim e Parsons. Pois, uma vez implantada a sociedade democrática, a função da educação se reduzirá a sua manutenção. (FREITAG, 1980, p. 24)

Em discordância destes primeiros pensadores, Passeron e Bourdieu veem a sociedade estruturada em classes, mediante a divisão social do trabalho. Nesse contexto a educação é necessária para uma sociedade capitalista, pois reproduziria a cultura da desigualdade, além disso teria também a reprodução da estrutura de classes.

> (...) Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim praticamente reduzirão a função das instituições escolares a essa última, ou seja, a reprodução de cultura deixando de lado o que Bourdieu chama de reprodução social, isto é, a função de perpetuar a própria estrutura social hierarquizada, imposta por classe social a outra. Assim nas palavras de Bourdieu, o sistema educacional garante a "transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sobre a aparência da neutralidade o cumprimento desta função". (FREITAG, 1980, p. 24-25)

Destaca-se ainda Althusser, Establet e Poulantzas que tem o entendimento da escola como lugar que qualifica os indivíduos para o trabalho, para a sociedade capitalista e os colocam em suas classes sociais fazendo-os pensar através da ideologia burguesa e assim se mantendo na dominação vigente. Ou seja, postulam que a escola é o aparelho ideológico do Estado que serve a sociedade burguesa.

Por fim, a autora apresenta a perspectiva de Gramsci frente a educação e qual seria sua função, assim ele atribui a escola e a outras instituições uma dupla função estratégica e isso de forma dialética, atribuindo a escola o papel de "conservar e de minar estruturas capitalistas". Gramsci diz que a estrutura determina a superestrutura, mas também precisamos ter a revolução no mundo das ideias, no campo ideológico para construir a transformação estrutural

Notamos que na última perspectiva apresentada, na qual a escola é compreendida como campo de luta, podemos articulá-la com a ideia de Certeau (2007) sobre "táticas".

Ou seja, entendendo a escola também como campo de luta e localizando na escola um lugar da atividade tática, conseguimos enxergar as possibilidades que se dão somente no cotidiano, mas não necessariamente se encerram e é nesta realidade que queremos ver quais as concepções circulantes acerca de Educação Integral em Campinas, isso em nossa pesquisa iniciada.

> Denomino, ao contrário, "tática" um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no vôo" possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões". Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forçar que lhe são estranhas. (CERTEAU, 2007, p. 46-47).

Compreendendo que há distinções entre os autores, mas me utilizando da ideia de cotidiano escolar me aventurei em uma caça não autorizada, colocando-os em diálogo, pensando nas "brechas" existentes na realidade da escola e como por meio de táticas (Certeau) e estratégias (Gramsci) nos aproximamos da revolução, pois a revolução do modo de produção se dá na revolução no modo cultural. Essa revolução aqui entendida como uma revolução cotidiana e pensada a partir da escola, para isso, a seguir, apresentamos Rockwell e Ezpeleta (2007) e o estudo na escola, entendendo o cotidiano escolar e a necessária e difícil tarefa de ter no cotidiano o mote para o estudo/ pesquisa e assim para uma mudança no pensar a escola.

Para esse olhar atento na pesquisa e na cotidianidade é necessário que nos aproximemos do que seria vida cotidiana, e assim como pesquisadora que conseguisse estar para além do chegar e observar

> O conceito de "vida cotidiana" delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como "cotidianas" apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a "pequenos mundos", cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p. 140)

Esse olhar para a vida cotidiana e para a pesquisa em educação é determinante e de fundamental importância para contextualizar ou se apropriar do lugar e da história em que estamos inseridos. Para a análise em primeiro nível acerca de cotidiano a ação se daria em atividades observáveis que se repetem ou não (continuidades e descontinuidades).

A vida cotidiana em sua relação e mesmo em sua "feitura" juntamente a escola funcionaria como espaço de interseção entre sujeitos individuais que com seus saberes participariam da construção da escola. Em minha pesquisa acerca das concepções circulantes de Educação Integral por parte dos atores da escola percebo mediante as leituras realizadas e a um projeto em amadurecimento que a vida cotidiana, a cotidianidade está posta como lugar para se ouvir, se ver, sentir o que circula como Educação Integral.

> (...) a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo. Este conceito de vida cotidiana obriga-nos a conservar a heterogeneidade, umas das características mais notáveis de qualquer escola. Existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada "pequeno mundo", elementos com sentidos divergentes. Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórios, ações aparentemente inconsequentes (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p. 142).

Com essa leitura e na tentativa de amadurecer a pesquisa pretendida, me vejo num percurso de compreender, me preparar e me vigiar, para me lançar, para adentrar o cotidiano escolar, no qual meu interesse de pesquisa é dentro da cotidianidade da escola, olhar o que circula acerca de Educação Integral e como o que se entende sobre isso vai tomando forma, refletindo nas práticas pedagógicas encontradas nas escolas, nas salas de aula e fora delas. Vou aos poucos, por vezes, com passos largos e outros curtos e, também, com paradas pelo caminho, desenhando o que quero, o que a vida cotidiana mostra, vou me apropriando cotidianamente do que seria e como se faria uma pesquisa do/no cotidiano escolar. Ainda me vejo com passos tímidos, mas entre o meio fio, dominação e rebeldia, fiando minha compreensão e tomando intimidade conceitual/teórica com cotidiano.

Nosso problema de pesquisa no doutoramento situa-se em perceber e discutir qual a concepção de Educação Integral na cidade de Campinas, nesse processo de estudo da

realidade da Educação Integral nos colocamos envolvidos com a discussão sobre escola, prática pedagógica, formação e relação teoria e prática. Vemos a formação como algo complexo, multidimensional, com nuances, "regada" de acontecimentos, sentimentos, informações, conhecimentos teórico-práticos, visões de mundo, de homem e de sociedade, dentre outras questões e, por isso, acreditamos que a pesquisa qualitativa crítica poderá nos auxiliar a compreender e inferir sobre tal realidade tão complexa. Independente de termos como foco a cidade de Campinas, iniciamos nossa pesquisa com o levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas que abordam o mesmo tema no país.

Identificamos uma tendência à educação integral presente nas ações educacionais brasileiras desde os escolanovistas, sobretudo, nas ideias de Anísio Teixeira (1900-1971) com sua escola-classe e escola-parque, nos quais se dividiam atividades escolares "tradicionais" (leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais) e atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. A experiência de Anísio Teixeira inspirou outras atividades que identificamos como "precursoras" da Educação Integral, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) da década de 1980 no Rio de Janeiro, Centros Educacionais Unificados (CEUs) experiência de São Paulo de 2000-2004, entre outras. Tais iniciativas contam com o ideário de outros dois grandes pensadores brasileiros Darcy Ribeiro (1922-1997) e Paulo Freire (1921-1997), os três educadores com suas particularidades são destacados por nós como idealizadores da busca de uma educação enquanto direito e de qualidade para todos, sendo essa voltada para formação humana.

A educação integral deve buscar a formação do educando em sua integralidade, assim como, visa o combate às desigualdades estruturais e conjunturais brasileiras e, também, as desigualdades da própria superestrutura que é a escola, no que tange ao acesso, permanência e aproveitamento da educação básica (pública). Portanto, a educação integral visa possibilitar não somente a ampliação do tempo na escola, mas a ampliação dos espaços de ensino e das possibilidades e, porque não, dá própria ideia de escola.

> O conceito mais tradicional encontrado para a definição de 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. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

> Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, 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. (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Se faz necessário atentar para temática a fim de compreendê-la para além de um slogan eleitoreiro e populista, para além da intenção de confinamento e a sua impossibilidade de universalização, para além das "divisões" entre curricular e extra curricular. A de se compreender que a integralidade do educando necessita de um processo de ensino aprendizagem que abarque este ser plural e que seja também integral, integrante e integrado.

Na cidade de Campinas surge o projeto piloto de Educação Integral, a partir de ações de escolas e da prefeitura para repensar o tempo escolar e ainda no que se refere ao projeto de escola de Educação Integral, sendo integral para além do contraturno e mesmo para além do tempo ampliado. O projeto piloto de Campinas divulgado no Diário Oficial do município (2014) nos fala do oferecimento de uma educação de período integral nas escolas públicas a partir do Plano Nacional de Educação (2011-2020) e traz o ano de 2016 para que as crianças e adolescentes sejam atendidos nesse projeto de período integral em escolas públicas no país. O interesse seria o de oferecer uma educação de melhor qualidade e assim oferecer uma melhor formação aos estudantes. A cidade de Campinas desde 2011 vem implementando o Programa Mais Educação em todas as escolas de Ensino Fundamental "induzindo a organização do tempo e do currículo na perspectiva de uma educação que amplie significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas dos estudantes". (DIARIO OFICIAL DE CAMPINAS, março 2014, p. 05).

Enquanto o programa Mais Educação era vivido pelas escolas de Campinas o debate sobre a melhor forma de oferecer uma Educação Integral aos alunos acontecia nas escolas, tendo em 2012 a escola Zeferino Vaz com uma proposta para Educação Integral e em 2013 o debate e a construção da escola e educação de tempo integral é instituído pela Secretaria Municipal de Educação do município. A implantação da escola de Educação Integral em Campinas tem seu início em 2014 com duas escolas piloto (Emef Zeferino Vaz-CAIC e Emef Padre Francisco Silva) e segue aumentando esse número de escolas

gradativamente (em 2015 mais três escolas nesse projeto: Escola municipal Raul Pila, Escola municipal João Alves dos Santos e Escola municipal Padre Avelino Canazza).

A Educação Integral entendida como possibilidade de melhor qualidade da educação pública tem seu início na história do Brasil nas propostas de Anísio Teixeira na primeira metade do século XX e tem reflexos na legislação educacional brasileira.

O documento do município de Campinas traz a reflexão sobre tempo e educação, o quanto se diferem ou se aproximam quando tratamos de Educação integral, a reflexão é feita sobre que aumentar o tempo dentro da escola não confirmaria uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, não significaria processos de aprendizagem mais significativos, não significaria mais desenvolvimento, "assim mais tempo em período escolar não quer dizer, necessariamente, mais aprendizagem, o que torna ainda mais importante a reflexão sobre as diferentes dimensões da Educação Integral" (Diário Oficial de Campinas, março 2014). A Educação Integral seria a possibilidade de ressignificar os tempos e espaços da escola? Levaria em consideração o sujeito com multidimensões e um movimento contínuo na vida do aluno? Seria pensada como uma educação escolar que não descole o aluno e aprendizagem do mundo que o aluno vive e constrói? Como seria vista a Educação Integral frente a uma educação de qualidade que o aluno de escola pública deve ter.

No projeto piloto do município ainda encontramos conforme Cavaliere (2009) as ações que se deve ter para a construção de uma Educação Integral, lembrando do papel dos sujeitos da escola, inclusive a comunidade que essa escola está inserida, assim "trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos. " (DIARIO OFICIAL DE CAMPINAS).

Expresso no documento que trata do projeto piloto, a concepção de Educação Integral defendida no projeto considera os sujeitos em sua condição multidimensional, ultrapassando a questão de ampliação do tempo escolar e considerando multidimensões que fazem parte da formação do aluno, frente ao problema de pesquisa expresso que queremos visualizar as concepções dos sujeitos que compõem a escola, e o quanto as concepções se encontram, se complementam, o quanto as concepções se aproximam desse documento e como estão expressas na prática cotidiana escolar.

Os princípios que o trabalho pedagógico das escolas de Educação Integral deve pautar-se são: “valorização da experiência extraescolar dos alunos; promoção de uma postura investigativa do aluno; apropriação e produção de cultura; articulação com o mundo do trabalho e tematização das questões de classe, gênero, de sexualidade e étnico-raciais. ” (DIARIO OFICIAL DE CAMPINAS, março 2014, p. 08).

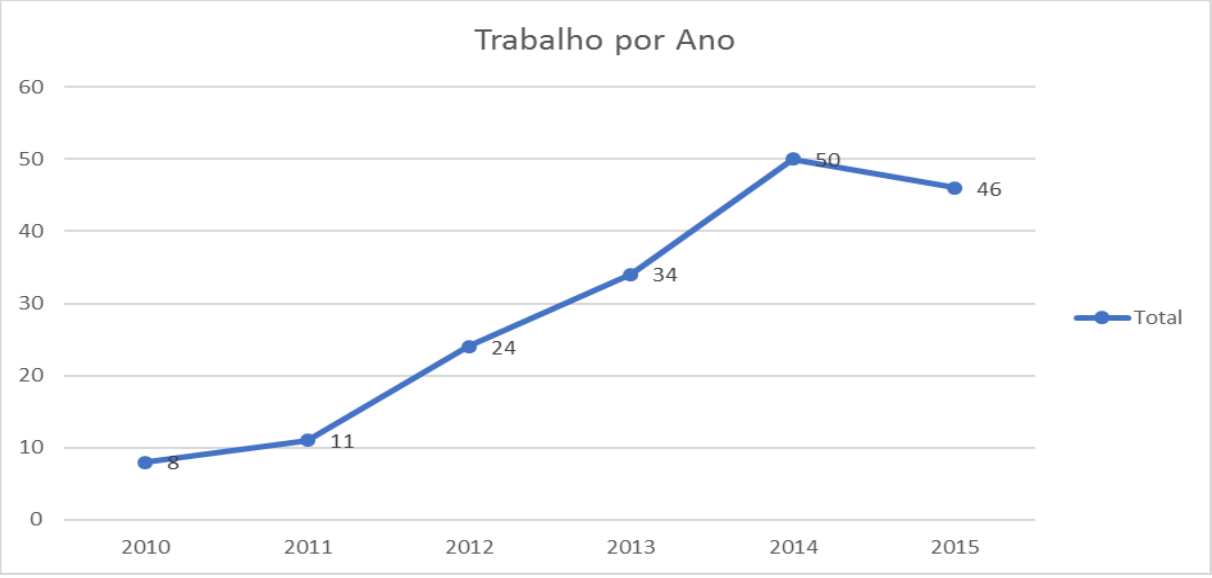
O documento apesar de citar os objetivos do projeto, os eixos de trabalho dentre outros direcionamentos não indica como se dará a avaliação da aprendizagem dos alunos, como será a avaliação e se terá alterações considerando as multidimensões na aprendizagem dos alunos, gerando dúvidas sobre as avaliações externas determinadas para alunos das escolas municipais, possível investigação para essa pesquisa que apresentamos nesse momento como projeto de pesquisa.

Frente a esta complexidade pretendemos olhar para os caminhos da Educação Integral no contexto de Campinas, analisar concepções que estão nesse projeto e na prática pedagógica das escolas que são do projeto piloto e que oferecem a Educação Integral nas unidades escolares, este é o nosso contexto, a cidade de Campinas no que cerne a Educação Integral e o projeto que se desenha a partir de 2014, nosso olhar está posto na cotidianidade das escolas e do movimento de Educação Integral vivido. Assim como, compreender neste processo a discussão acerca de qualidade social e dimensões na educação, isso pensando o quanto pode dialogar com a Educação Integral do sujeito. Abaixo, no entanto, apresentamos um levantamento que constitui-se da revisão sistêmica da literatura, dados produzidos por meio do levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no que tange as pesquisas acadêmicas da área.

Educação integral nas pesquisas da BDTD

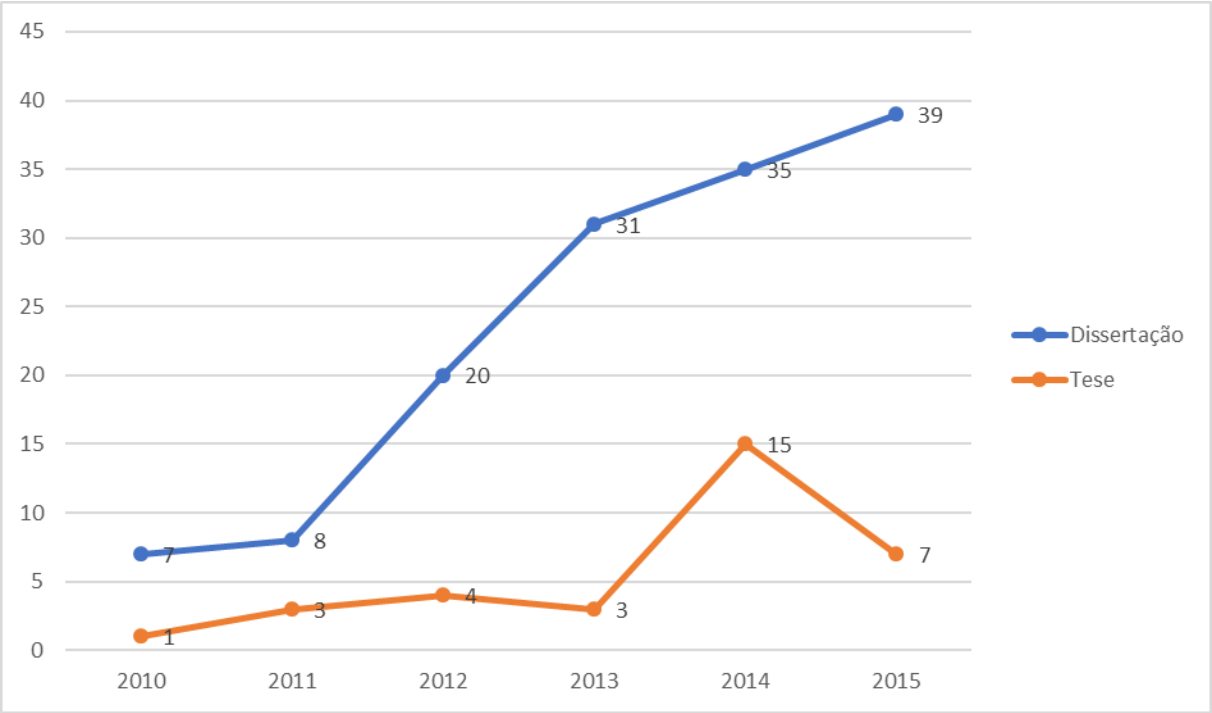
Aqui, portanto, apresentaremos os resultados parciais que são oriundos de um levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) tendo como objetivo a identificação das pesquisas que discutem a temática da “Educação Integral”. Para tanto foi definido um recorte no período de 2010 a 2015 e foi utilizado o descritor: “Educação Integral”. Identificamos nos resumos selecionados o escopo de nosso trabalho, nos quais levantamos os dados e as tendências.

A presente pesquisa se debruça sobre a temática da Educação Integral a fim de analisar a consistência em relação aos trabalhos localizados, sendo dissertações e teses, para tanto utilizamos a BDTD que é uma base de dados que nos fornece produções de programas de pós-graduação de todo o Brasil, o que possibilita uma visão ampla sobre o tema. Em nossa pesquisa, a princípio, foram identificados cento e setenta e sete trabalhos com o descritor "Educação Integral". No entanto, com a tabulação dos dados verificou-se duplicações e, a nova e correta divisão dos trabalhos, nos apontam cento e setenta e três. É importante considerar que o maior número de trabalhos voltados ao debate da Educação Integral 81% são dissertações, enquanto 19% são de teses, temos como hipótese dessa diferença as dissertações se debruçarem em aspectos específicos da realidade de Educação Integral, sendo a prática pedagógica em determinada escola, uma experiência em determinado município, estudos de caso e não estudos que abarquem uma discussão mais ampla sobre a Educação Integral, concepções, questões e conceitos centrais, o que encontramos de maneira mais expressiva nas teses. O período escolhido (2010-2015) revela uma linha em ascendência nos números de trabalhos, como podemos ver no gráfico abaixo:



Fonte: autora

Notamos que há uma queda no ano de 2015, mas é significativo o aumento de trabalhos no todo período, sendo os anos de 2013 e 2014 de maior produção. Já na análise distinguindo produção de dissertações e produção de teses dentro do período (2010-2015) verificamos uma trajetória diferente entre elas.



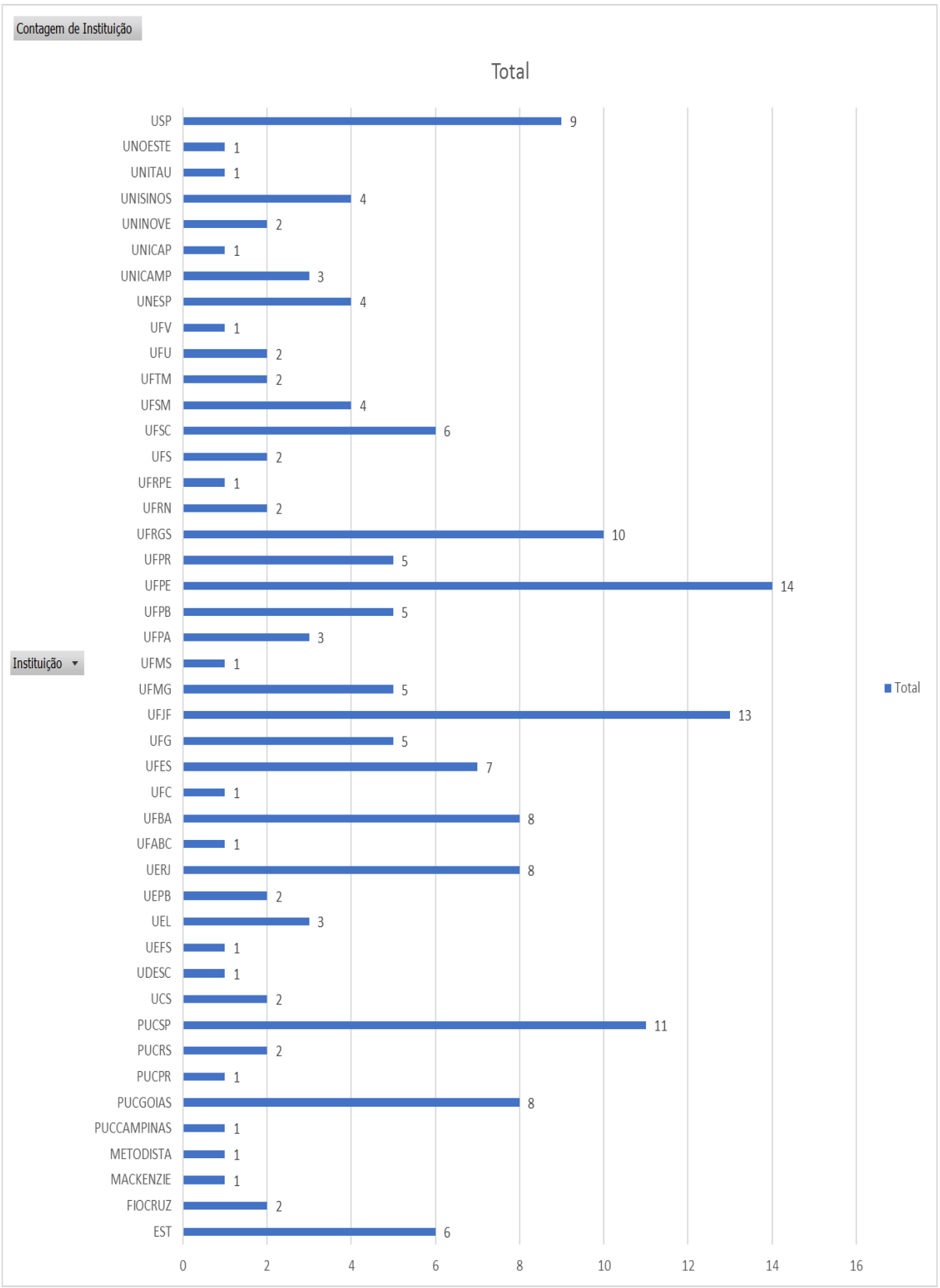
Fonte:autora

As dissertações mostram constante ascendência, já as teses seguem uma linearidade, com exceção do ano de 2014 com 15 teses sobre a temática de Educação Integral. Esses dados revelam que ao longo dos anos a temática se faz presente e pesquisas direcionadas à temática da Educação Integral a caracterizam enquanto um campo específico e importante de pesquisa na área da educação.

Os trabalhos foram produzidos em quarenta e quatro diferentes instituições de ensino superior, sendo que se destaca em números de trabalhos a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com quatorze produções acadêmicas, acompanhada da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com treze trabalhos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com onze trabalhos e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com dez trabalhos. Notamos também um número expressivo de instituições de Ensino Superior que tem apenas um trabalho com o descritor selecionado "Educação Integral" no período (2010-2015). Excluindo as instituições que tem mais de

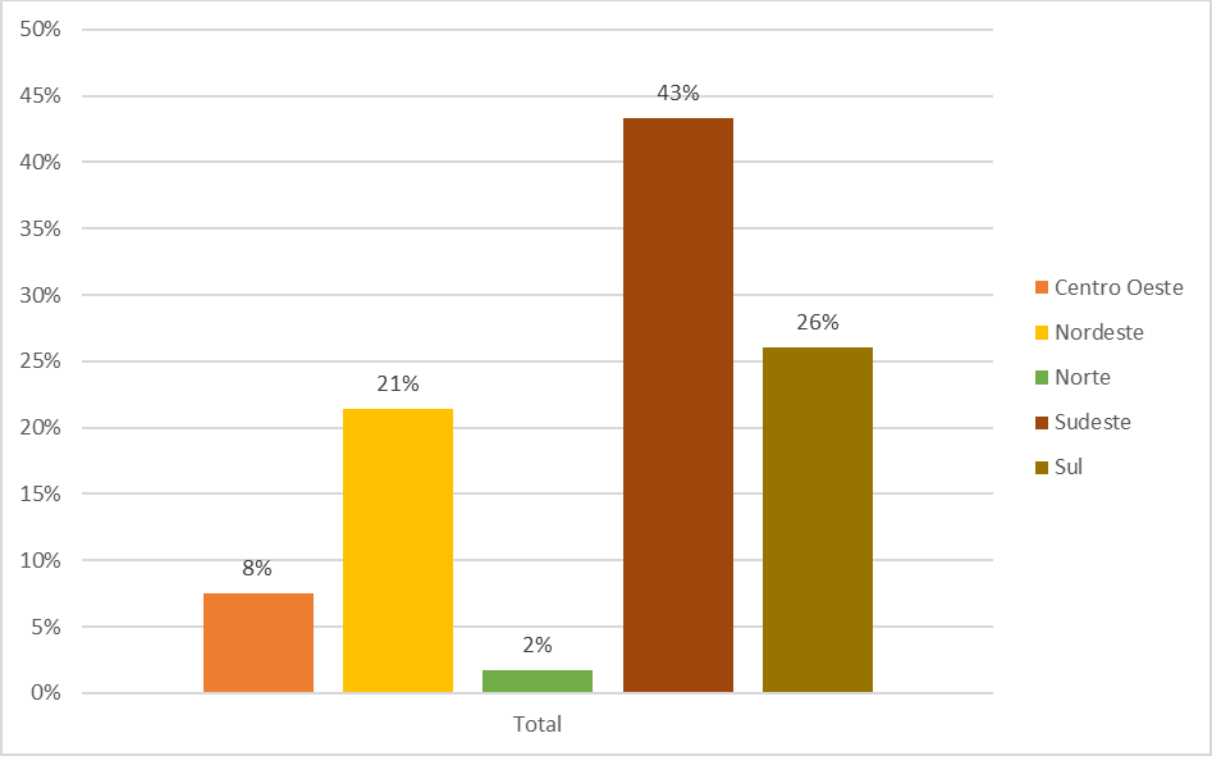
dez trabalhos e foram destacadas acima, assim como as instituições que possuem apenas um trabalho, temos em média quatro trabalhos por instituição.

A seguir gráfico explicativo:



Fonte: autora

Em nosso levantamento na BDTD destacamos ainda as regiões nas quais os trabalhos vêm sendo produzidos, nota-se que quase 70% da produção está concentrada no eixo sul-sudeste, assim como apenas 2% dos trabalhos estão localizados na região norte.



Notamos que tal levantamento das teses e dissertações com a temática Educação Integral traz uma diversidade de concepções e preocupações acerca da realidade educacional voltado para discussão e vivência do que se nomeia como integral. Reafirmamos que os resultados apresentados são parte inicial da nossa pesquisa e nos apontam tendências a serem melhor investigadas, queremos possibilitar com nossa pesquisa uma análise sobre a Educação Integral problematizando seus caminhos e descaminhos, sobretudo, identificar a possibilidade da construção de uma qualidade social da educação pública.

Considerações

Podemos notar com essas pesquisas a importância em se discutir e se aprofundar a Educação Integral e a cotidianidade que encontramos nessa realidade. Lembrando que a escola é viva e que a realidade da escola e no caso na escola de Educação Integral, nosso interesse de pesquisa é permeado por curiosidade, os acontecimentos nas escolas saltam, correm pelo pátio, não esperam pesquisas, não esperam levantamento, não se tornam dados e sim são de fato o que acontece no dia a dia, no chão cotidiano.

Buscamos assim permeados pelo entendimento da vida cotidiana e em leitura dos trabalhos com a temática de Educação Integral ouvir a realidade, nos prepararmos para ouvir o que grita, ouvir a complexidade cotidiana e contraditória que o contexto de escolas de Educação Integral nos mostram, nos debruçamos nas concepções circulantes acerca do conceito de Educação Integral, fundidas com concepções de educação, de espaço, tempo escolar, práticas pedagógicas e avaliação de aprendizagem. Com isso o olhar para a realidade de Campinas e o que se pode encontrar no cotidiano escolar das escolas de Educação Integral é o que nos embasa, perceber os impactos de uma proposta de educação que contemple a multidimensionalidade do aluno e a qualidade social que se pode atingir a partir de um novo olhar para educação e para avaliar a educação dos alunos de escolas municipais de Campinas.

Referências

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. A arte do fazer. Editora Vozes, Petrópolis-RJ. 2007.

DURAN, Marília Claret Geraes. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. Pesquiseduca, Santos, v. 1, n. 1, p. 31-44, jan.-jun. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.92, p. 911-933, 2005.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, n. 02 2006.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In. HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Editora Paz e Terra, São Paulo – SP. 2000.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Texto referência para debate nacional: educação integral. Serie mais Educação. Brasília, 2009.

MOLL. J [et all.] Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

4.5 - Perspectivas do cenário brasileiro contemporâneo aplicadas no ensino de língua portuguesa: análises críticas de textos e contextos.

Fioravante Castellani Neto

Diante das rápidas, significativas e até mesmo assustadoras transformações no atual cenário brasileiro (tanto político, quanto social, educacional e cultural) o papel do professor de Língua Portuguesa não pode limitar-se ao ensino de Análise Sintática enquanto os alunos não possuírem a habilidade de ler, compreender, relacionar ideias e conceitos, criticamente, de um texto ou um acontecimento, em um determinado contexto. Uma vez que manifestações de extremo conservadorismo está ganhando cada vez mais força no país é imprescindível abordar tais temas em sala de aula, conciliando com o conteúdo programático previsto, de modo a debater com os alunos acontecimentos recentes de notoriedade principalmente nas redes sociais, pois é nestes veículos de informação onde hoje circulam grande parte das notícias que, frequentemente, não são divulgadas ou não ganham tanto destaque pela mídia tradicional, para que, assim, os alunos possam chegar conclusões com autonomia de seus pensamentos. Para tanto, requer-se uma mudança de perspectiva no ensino da língua materna, (re)significando a disciplina para um viés muito mais importante do que a transmissão de conhecimentos das regras da gramática normativa. Esta reflexão sobre o papel do educador de Língua Portuguesa é norteada a partir de Bobbio (2004)[105], Santos (1997)[106] e Cury (2002)[107], cujos textos influenciaram na prática um novo olhar para o ensino deste componente curricular. Assim, apresenta-se nesta Roda de Conversa realizada pelo III Seminário do GEPALE e Encontro do PROCAD/Capes ("A política de educação integral no Brasil: tensões e possibilidades") os relatos desta experiência docente com a turma do 3º ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, da Escola Técnica Estadual Bento Quirino, em Campinas, durante o ano letivo de 2017.

Palavras-chave: educação básica; educação integral; cenário contemporâneo brasileiro; língua portuguesa

[105] BOBBIO, N. Sobre os fundamentos dos Direitos do Homem. In: ___. *A era dos direitos.* Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10ª reimp. Rio de Janeiro: Elservier, 2004, p. 15-45; 62-77.
[106] SANTOS, B. S. Por uma concepção dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 48, p. 11-32, jun. 1997.
[107] CURY, C. R. Direito à educação: direito à igualdade, direito e a diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002

4.6 - O Recreio de escola de tempo integral: Oba! Vamos brincar!

Elaine Prodócimo
Ricardo Manoel de Oliveira Zambelli
Gustavo José Santana
Gabriel Da Costa Spolaor
Olívia Cristina Ferreira Ribeiro

O objetivo do estudo foi analisar o brincar no recreio de uma escola de tempo integral (ETI) do município de Campinas-SP. Levando em conta o aumento do tempo de permanência na escola e considerando o brincar como uma atividade fundamental para a criança, questionamo-nos sobre como se dá o brincar no momento da rotina escolar em que não são realizadas atividades dirigidas pelo adulto. Realizamos pesquisa qualitativa, por meio de observações do recreio de turmas de 4º e 5º anos de uma ETI. No contexto analisado os horários de recreio são organizados por ciclos em dois grupos distintos (1º à 3º e 4º e 5º anos), tem duração de 15 minutos e acontecem em dois períodos, manhã e tarde, sob supervisão de 2 inspetoras para cerca de 150 crianças cada grupo, sem a presença de professores. Durante esse tempo também é servido o lanche no refeitório. O espaço utilizado compreende um amplo pátio externo, parte gramada e parte cimentada com desenhos no chão (caracol e amarelinha), com árvores, muretas, grades e pilastras. Não são fornecidos pela escola brinquedos ou outros materiais para uso. Observamos cinco horários de recreio. As práticas desenvolvidas pelas crianças foram diversificadas e envolveram desde esportes, como o futebol, até ações lúdicas, como subir em árvores, pular das muretas e carregar uns aos outros (cavalinho). Foram desenvolvidas brincadeiras como esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e caracol. Sobre a questão de gênero, algumas atividades foram realizadas conjuntamente por meninos e meninas, contudo observamos alguns contextos generificados como o futebol que foi jogado somente por meninos e a brincadeira de bonecas somente por meninas. Havia alguns brinquedos levados de casa para a escola, porém, também observamos que houve a improvisação de materiais (futebol com caixa de suco vazia). Algumas crianças deixavam de se alimentar permanecendo mais tempo brincando. Com relação ao término do recreio, apesar do toque do sinal, as crianças só paravam de brincar quando os professores se aproximavam para organizar o retorno às aulas. Embora haja pouco tempo para que as crianças brinquem livremente na rotina da ETI observada, elas se utilizam destes tempos destinados de forma intensa.

4.7 - Educação integral com integração

Vitória Aparecida Santos Ferreira [i]

[i] ETEC Conselheiro Antonio Prado

A Educação Integral é vista como sinônimo de qualidade e de competência, associada à ideia de ótima infraestrutura, o que resultaria na melhor formação dos estudantes. Envolta em uma aura de "excelência irrefutável", a Educação Integral é buscada por muitos responsáveis. O ensino integral, que recebi durante o Ensino Médio, em uma instituição pública, correspondeu a essas expectativas.

Entrar na ETECAP parecia um desafio, pois havia uma seleção. O desejo se avivou com as visitas em 2014 ao local, que era diferenciado: fiquei surpresa com a união dos estudantes e boquiaberta com os laboratórios, ausentes na escola estadual que frequentava no Ensino Fundamental. Inicialmente, pensei que seria complicado, pois o período de estudos em sala se prolongaria e, devido às várias disciplinas – dezenove no primeiro ano –, a dedicação fora da escola aumentaria, o que de fato aconteceu.

Algumas desmitificações ocorreram, como, por exemplo, que a vida pessoal seria prejudicada pela Educação Integral. Gradativamente, percebi que era possível conciliar o estudo para provas, a confecção de trabalhos etc. com o lazer. Além disso, o espaço escolar tem uma função que ultrapassa a sala de aula: ele pode se tornar lugar agradável, de interação social, onde a amizade traz conforto, solidariedade e mútua motivação.

Deparei-me com alunos reclamando de estudar para diversas provas em datas próximas, irritando-se por ter que abdicar de um passeio e lamentando a rotina de acordar cedo e chegar tarde em casa. Acredito que as poucas horas de sono, pressão por ter boas notas, medo dos resultados das avaliações, cansaço com o deslocamento foram a causa desse estresse, o qual faz a Educação Integral parecer um incômodo. Via de regra, esses episódios de tensão e exaustão se estenderão durante a vida profissional; eles nos preparam para o futuro, são acompanhados da consolidação da maturidade e, ainda, são sucedidos pela sensação de realização. Esse suposto fardo que é a Educação Integral é, pois, um privilégio, pelo qual torço para que se torne um direito um dia, para todo adolescente brasileiro.

Palavras-chave: Educação Integral, Ensino Médio, adolescência.

4.8 - Educação em Tempo Integral no Campo: Um relato sobre a experiência de Andaraí- Bahia

Cíntia Pina Dantas Silva [i]
Edite Maria da Silva de Faria [ii]
[i] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia, Uneb.
[ii] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia, Uneb. Professora Adjunta do Departamento de Educação – Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) /UNEB.

O município de Andaraí, distante 420Km da capital baiana e com população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 13.732 habitantes, convive com a experiência da educação em tempo integral desde 2009, quando implantou o modelo em uma turma do ensino fundamental do bairro mais periférico da cidade. A turma, que apresentava resultados insatisfatórios na escola, passou a frequentar mais as aulas e a se interessar pelos conteúdos apresentados em turno oposto. Por conta do resultado positivo, em 2012 o município inaugura a sua primeira escola nesse formato. Atualmente são seis escolas, cinco na zona rural e uma na sede do município. São 951 alunos matriculados, que entram na escola às 7:20h e saem às 16:30h, recebendo nesse período quatro refeições, orientadas por nutricionista. Esse relato busca destacar o fato da maioria das escolas estarem localizadas na zona rural do município. Duas são localizadas em distritos, e três em áreas de assentamento. Durante décadas esses alunos sofreram com o descaso na educação, estudando em galpões, sem banheiro ou qualquer outra estrutura para as aulas, além de, grande parte, frequentarem turmas multisseriadas. Hoje as escolas contam com salas de informática, biblioteca, sala de música, refeitório e salas de aula adequadas. Além das disciplinas de base comum, os alunos contam com outras atividades, como: Espaços de leituras; Atividades lúdicas (recreação, jogos e brincadeiras); Linguagens artísticas e cultura popular; Apoio pedagógico de língua portuguesa e matemática; Informática; Manifestação cultural; Cooperativismo e agricultura familiar; Esporte; Canto e instrumentalização; Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. Os alunos do campo aprendem, na escola, a valorizar a sua cultura, o seu modo de vida, e os alimentos que produzem. Cada escola tem a sua horta, que se desenvolve com a ajuda dos alunos e da comunidade, gerando alimentos saudáveis e de boa qualidade para o próprio consumo. A implantação das escolas de tempo integral no campo, apesar das dificuldades, eleva a autoestima desses sujeitos, antes excluídos, possibilitando que eles tenham as mesmas condições de ensino dos alunos da cidade, mas respeitando o seu local de origem e as suas peculiaridades.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação do campo; Desenvolvimento Local Sustentável.

4.9 - Adolescência e Ensino Médio: As Pressões Sentidas por Alunos de Ensino Médio de uma Escola Técnica Pública

Ana Beatriz Xavier Cachichi [(i)]
Jaqueline Leite [(ii)]
Flávia De Almeida Gabos [(iii)]

[(i)] [(ii)] [(iii)] ETEC Conselheiro Antonio Prado

Resumo

Este estudo busca identificar as pressões sentidas por alunos da ETEC Conselheiro Antonio Prado, de Campinas/SP, ao longo do ensino médio, em cursos desenvolvidos em período parcial e integral. A investigação foi desenvolvida mediante a aplicação de questionário aos alunos e a uma 'roda de discussão' com objetivo de esclarecer algumas respostas e aclarar termos ou representações do questionário. As respostas dos questionários e as informações colhidas no grupo de discussão foram sistematizadas e analisadas. Os resultados indicam que a maioria dos alunos atribui importância ao ensino médio como etapa da sua formação integral. Ao mesmo tempo o aluno do ensino médio se sente pressionado por escolhas e por decisões que envolvem seu futuro pessoal e profissional, com implicações no seu desempenho escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio; adolescência; pressões

Introdução

Para compreender as pressões exercidas sobre os alunos adolescentes durante o ensino médio, é importante considerar que, apesar de ser uma etapa da escolaridade obrigatória de qualquer cidadão brasileiro, este é um momento repleto de mudanças significativas na vida social, afetiva, intelectual e profissional do jovem.

Há certo consenso de que o ensino médio sofre uma crise de identidade, a partir da consideração de suas finalidades. Por exemplo, o Ministério da Educação - MEC, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, logo após e edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assinala que esta etapa da educação básica "deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser"[108] (BRASIL, s.d., p. 31). Assim, o novo ensino médio

[108] O documento do MEC faz referência ao relatório da UNESCO, publicado originalmente em 1996, em inglês: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996. Tradução em português: Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em 13/12/2017.

“deixa de ser [...] simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica”, o que “significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho” (BRASIL, s.d., p. 9). As pretendidas finalidades de formação integral do indivíduo, de preparação para a vida adulta, de preparação para o trabalho e de preparação para o nível seguinte de escolaridade, a educação superior, nem sempre se apresentam como objetivos complementares ou integradores; em geral, para os sujeitos a que estão afetos, se mostram concorrentes e competitivos, senão excludentes.

Durante a adolescência, a “identidade social” do indivíduo encontra-se em formação, o que pode trazer inúmeros conflitos de diferentes ordens. Nesse período, ocorrem diferentes pressões sociais sobre o jovem, para que ele tome várias decisões, entre elas, curso superior e carreira que irá seguir (GUTHUR; ALBERTO; CARNIATO, 2010). Ao final do ensino médio, a maioria dos jovens sujeitam-se ao concurso vestibular, uma prova classificatória que os próprios estudantes consideram injusta; afinal grande parte dos candidatos nela inscritos acabam não conquistando a aprovação. O bom resultado no exame não depende apenas de preparação acadêmica, mas também de que o candidato saiba lidar com o nervosismo e suas emoções no dia. Toda essa cobrança e pressões causam um estado de ansiedade no adolescente, o que além de prejudicar seu resultado no exame do vestibular, também pode vir a comprometer seu desempenho escolar (SOARES, 2010).

Este trabalho investiga as pressões e ansiedades pressentidas e sentidas pelos alunos de ensino médio de uma escola estadual pública, sediada na cidade de Campinas/SP, a Escola Técnica Estadual Conselheiro Antonio Prado – ETECAP, como trabalho de conclusão de curso do ensino médio.

A ETECAP é uma unidade de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia de regime especial, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação – SDECTI do Governo do Estado de São Paulo. O CEETEPS é composto por 221 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, nas quais estão matriculados cerca de 290 mil alunos. Nas Etecs estão matriculados mais de 207 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e

Técnico Integrado ao Médio, com 143 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, on-line, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica[109].

Na ETECAP, em 2017, estão matriculados 1 585 alunos, assim distribuídos:

Quadro1. Cursos e número de alunos matriculados na ETECAP no 1º semestre de 2017.

Curso	Alunos matriculados
Ensino Médio integrado ao técnico em Química	223
Ensino Médio integrado ao técnico em Meio Ambiente	182
Ensino Médio	425
Técnico em Biotecnologia	384
Técnico em Meio Ambiente	101
Técnico em Química	270
Total	1 585

Fonte: Banco de Dados da CETEC[110]

Cursam o período integral, nos cursos de ensino médio integrados aos técnicos de Química e Meio Ambiente, 405 alunos. Além destes, outros 92 alunos (mais de 20%) matriculados no ensino médio regular cursam outros cursos técnicos oferecidos pela escola, na forma concomitante[111]. No universo desta investigação é composto pelos alunos do ensino médio da ETECAP (802 alunos), dos quais sua maioria (487 alunos, correspondente a 62%) frequenta a escola em período integral.

A escolha da ETECAP como campo de investigação se deve a que duas das autoras desse estudo são alunas matriculadas no ensino médio da escola, configurando esta investigação como pesquisa participante. Foram coletados dados e opiniões através de um questionário e de uma roda de discussão, com o objetivo de identificar e entender as principais pressões a que estão submetidos os adolescentes e como se sentem e reagem

109 Os dados foram retirados do site do CEETEPS: http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico/. Acesso em 7 de dezembro de 2017.

110 Os dados quantitativos sobre matrículas da ETECAP foram obtidos no Banco de Dados da CETEC, disponível em http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php, acesso em 7 de dezembro de 2017. Referem-se às matrículas no 1º semestre de 2017.

111 De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação profissional técnica de nível médio poderá ser oferecida das seguintes formas:

- "**integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno";
- "**concomitante**, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso", podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições de ensino diversas";
- "**subsequente**, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio" [g.n.] (BRASIL, 1996, artigos 36-B e 36-C).

durante esse período de suas vidas. Os sentimentos se confundem com as questões postas pelos significados que adquirem o ensino médio na vida de cada aluno: uma formação de qualidade, um meio para ingressar em uma universidade, ou até mesmo uma obrigação imposta pelos familiares a ser concluída. Assim, o trabalho realizado pode ser entendido também como oportunidade de reflexão e de síntese do quotidiano das autoras nos três anos de vivência na escola, com a possibilidade de estender os seus resultados ao conjunto dos alunos da escola, aos seus colegas de convivência quotidiana.

2. Justificativa

A pesquisa foi desenvolvida por alunas do último ano de ensino médio da ETECAP, com o intuito de melhor compreender como a vivência desta etapa da educação obrigatória afeta os adolescentes durante os três anos deste período.

O final do ensino médio constitui, para o adolescente, o momento em que se exige a decisão do caminho que seguirá em sua vida dali em diante, o que poderá mudar tudo ao seu redor dentro de poucos meses. Tudo isso faz desse período uma etapa complicada e cheia de pressões na vida do jovem. Portanto, o projeto busca identificar quais são essas pressões, de que forma se manifestam e como interferem no quotidiano dos alunos durante o curso.

Em geral, a pressão para a tomada da decisão correta é algo já naturalizado, experimentada como uma pressão social inevitável e acaba se tornando um “fantasma” que assombra a vida dos jovens. Por mais crítico que pareça, esse momento precisa ser enfrentado, diante das múltiplas escolhas, a que se sujeita e a que se sente obrigado o ser humano, adolescente, a fazer para guiar sua própria vida futura.

Portanto, acredita-se que o desenvolvimento desse projeto na ETECAP proporciona um diálogo entre os estudantes, que poderão trocar experiências e opiniões sobre como se sentem em relação à escola e ao vestibular e uma reflexão sobre sua vida escolar.

3. Hipóteses

As hipóteses indicadas a seguir orientaram o desenvolvimento da investigação, no exame da literatura sobre o assunto e na elaboração e aplicação do questionário e na análise dos seus resultados.

Quando se trata das escolhas dos alunos do ensino médio, as maiores pressões estão relacionadas ao prosseguimento de estudos, isto é, às escolhas de um curso técnico ou superior, ou seja, às dificuldades para o próprio ingresso ao ensino superior e/ou a encontrar rapidamente um emprego após a conclusão do ensino médio. Aparentemente, existe ainda uma parcela mínima, porém não desprezível, de alunos que não se sentem pressionados por absolutamente nada nesse período. Esse entendimento, de outra parte, põe em questão a função terminal do ensino médio, como conclusão da educação básica.

As pressões, por sua vez, quando sentidas, são geradas por algo ou alguém, sendo maior a incidência de alunos que se sentem muito mais pressionados pelo âmbito familiar do que por amigos e professores, no meio escolar. Para alguns alunos, essas pressões são indiferenciadas, atribuídas a um nominado "sistema" que os constrange.

Existe também percepções contraditórias entre os alunos sobre o papel da instituição de ensino, em relação à sua contribuição para sua formação intelectual e/ou pessoal. Alguns acreditam que ela foi essencial em sua formação, enquanto outros a consideram apenas mais uma fase, uma mera passagem obrigatória, nem sempre significativa, em suas vidas.

4. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é identificar as pressões sentidas por alunos da ETEC Conselheiro Antonio Prado, de Campinas/SP, ao longo do ensino médio, em cursos desenvolvidos em período parcial e integral. São objetivos específicos dessa investigação:

- Comparar a importância que os alunos de diferentes séries atribuem ao ensino médio e ao exame vestibular;
- Identificar as formas de pressão sentidas pelos alunos e a percepção de sua origem;
- Analisar as diversas visões e valores atribuídos ao ensino médio pelos alunos;
- Proporcionar aos alunos a exposição de seus sentimentos sobre o quotidiano escolar e a oportunidade de discutir temas que incidem na sua vida escolar.

5. Ensino Médio e Adolescência

5.1 O ensino médio e suas finalidades

O ensino médio, de acordo com a legislação educacional brasileira, é uma etapa da educação básica, na sequência da pré-escola e do ensino fundamental. O ensino médio integra a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade", na redação dada pela Lei Federal 12 796, de 2013, que modificou o artigo 4º da LDB, ao ampliar o período e as etapas de educação obrigatória no país (BRASIL, 1996, artigo 4º).

A LDB estabelece como finalidades da educação básica "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996, artigo 22). Adiante, a mesma Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 35, diversifica as finalidades do ensino médio:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Estas finalidades, de certo modo, abrangem os principais dilemas (problemas) apontados pela Unesco em 2003 sobre os desafios, tendências e prioridades do ensino médio no século XXI:

- Acesso de massa X seleção, configurada a "tese de acesso universal ao ensino médio, bem como os esforços para a eliminação de barreiras e obstáculos (especialmente para as meninas) e consolidação de forças e oportunidades" (UNESCO, 2003, p. 39);
- Educação geral X educação especializada (profissional) à vista da tendência à aprendizagem ao longo de toda a vida, para enfrentar as modificações constantes das

"características e exigências dos empregos e em que as pessoas passam a ter de transferir-se a cada momento entre os locais de ensino, de treinamento e de trabalho"; para essa nova realidade, o ensino médio deve se ajustar "ora criando estruturas flexíveis e opções variadas em seus programas, ora reforçando os seus vínculos com o mundo do trabalho" (UNESCO, 2003, p. 45).

- Educação baseada em conhecimentos X educação voltada para comportamentos e ensino das competências necessárias à vida, para a qual se preconiza que "os métodos de ensino, a infraestrutura e os serviços escolares deveriam ser desenvolvidos e adaptados de modo a poder oferecer um ensino de competências e uma educação de cunho comportamental" (UNESCO, 2003, p. 54).

O ensino médio alcança a idade da adolescência dos alunos da educação básica, dos 14-15 aos 17 anos.

5.2. A adolescência

A adolescência é uma fase caracterizada por intensas transformações físicas e psicológicas. É também um momento em que os jovens costumam fazer grandes esforços para alcançarem seus objetivos e se conformarem a modelos de aparência e comportamento, uma pressão que é refletida da sociedade como um todo (EISENSTEIN, 2005).

Esse período traz consigo também, uma idealização da liberdade para o jovem, onde ele deseja cada vez mais ter autonomia e independência, algo que não possuía na infância, sendo inteiramente dependente de seus pais ou responsáveis (CALLIGARIS, 2000).

O período da adolescência inicia-se na puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento físico e personalidade, não havendo determinada idade cronológica para marcar essa fase, que pode variar de um ser humano para outro (EISENSTEIN, 2005). Entretanto, algumas organizações e estatutos definem uma idade para essa fase, como é o caso do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que delimita a adolescência na faixa etária dos 12 aos 18 anos (BRASIL, 1990).

Entretanto, apesar das definições por leis e estatutos, em nosso país, culturalmente a adolescência não é uma fase determinada por faixa etária, mas sim por

amadurecimento: um adolescente só se torna adulto, quando é visto como um pelos olhos de um indivíduo já amadurecido (CALLIGARIS, 2000).

5.3. A conclusão do ensino médio

Logo após a conclusão do ensino médio, os jovens são obrigados a escolher entre continuar seus estudos ou ingressar no mercado de trabalho. O indivíduo que decide continuar os estudos logo após o término do Ensino Médio tem duas opções: a educação superior e a educação profissional. A educação profissional é uma modalidade de ensino que tem por objetivo a formação inicial de trabalhadores. Já a educação superior, possui maior tempo de duração e tem por objetivo a formação mais avançada em determinada área (SPARTA; GOMES, 2006).

Sparta e Gomes (2006), em citação de Lassance, Grocks e Francisco (1993), assinalam que os jovens brasileiros levam o ingresso ao ensino superior como uma tarefa evolutiva para si mesmos, como se fosse algo natural a ser assumido logo após o término do ensino médio e também a única forma de se ingressar no mercado de trabalho. Essa valorização do ensino superior vem sobrecarregando o jovem e transforma o ensino médio em uma ferramenta para preparação do concurso vestibular, deixando de lado o principal objetivo do ensino médio, no caso, a formação do jovem para a fase adulta (LASSANCE, GROCKS E FRANCISCO, 1993 apud SPARTA; GOMES, 2006).

5.4. O exame vestibular

Para alguns jovens, é difícil escolher uma carreira a ser seguida, justamente por sua imaturidade, já que ele ainda é um ser humano em formação e nesse período ocorrem grandes transformações de diversas ordens, entre elas, somáticas e psicológicas, consequência da transição da infância para a fase adulta (SOARES, 2010).

Além disso, aos olhos do candidato, o vestibular não constitui um processo de avaliação com resultados justos, já que o bom desempenho no exame não depende apenas do domínio de conhecimentos e habilidades acadêmicas. Afinal, um dos elementos de importância para o sucesso no momento do exame é saber lidar com as emoções que

comprometem o desempenho do vestibulando, como o estresse, angústia, medo e ansiedade (SOARES, 2010).

Grande parcela dos candidatos inscritos nos exames acabam não sendo aceitos pelas universidades, o que gera uma grande cobrança pessoal, familiar e social para que o jovem tenha um bom desempenho na avaliação. O excesso dessa cobrança é capaz de acarretar um estado de ansiedade no adolescente, além de comprometer seu desempenho escolar (SOARES, 2010).

5.5. As pressões

A adolescência é marcada como uma etapa importante no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, além de ser um período de grandes transformações biológicas. Fora tais transformações, existe ainda o fator de "identidade social" do indivíduo, que também se encontra em constante desenvolvimento. Sobre esse ponto, é possível citar a imagem que o jovem possui de si, a perda das fantasias de infância, o fato de ainda depender dos pais de alguma forma e a responsabilidade de escolher uma carreira (GUTHUR; ALBERTO; CARNIATO, 2010).

Na escolha da carreira, os jovens sofrem inúmeras pressões, sejam elas financeiras, familiares, do seu grupo de amigos, ou de si mesmos. Assim, vários acabam optando por não ingressar no ensino superior para começar a trabalhar de imediato, ou até mesmo escolhem prestar cursos menos concorridos para passar no vestibular rapidamente, muitas vezes ignorando preferências pessoais (GUTHUR; ALBERTO; CARNIATO, 2010).

A somatização dessas pressões gera nos adolescentes grande ansiedade e estresse, sendo estes potencializados com a aproximação do exame vestibular, que poderá definir o seu futuro profissional (GUTHUR; ALBERTO; CARNIATO, 2010).

6. Metodologia

Para atingir seus objetivos, o projeto consistiu, primeiramente, na preparação e aplicação de uma pesquisa social em forma de questionário, que foi respondido por 536 alunos de ensino médio (mais de 65% do total). O questionário teve o intuito de avaliar como os jovens se sentem em relação ao vestibular, término do ensino médio e os

significados deste para cada um. As questões foram elaboradas pelas alunas com base na pesquisa teórica, e consistiam em perguntas abertas qualitativas, fechadas qualitativas e quantitativas, sendo estas binárias e escalonadas.

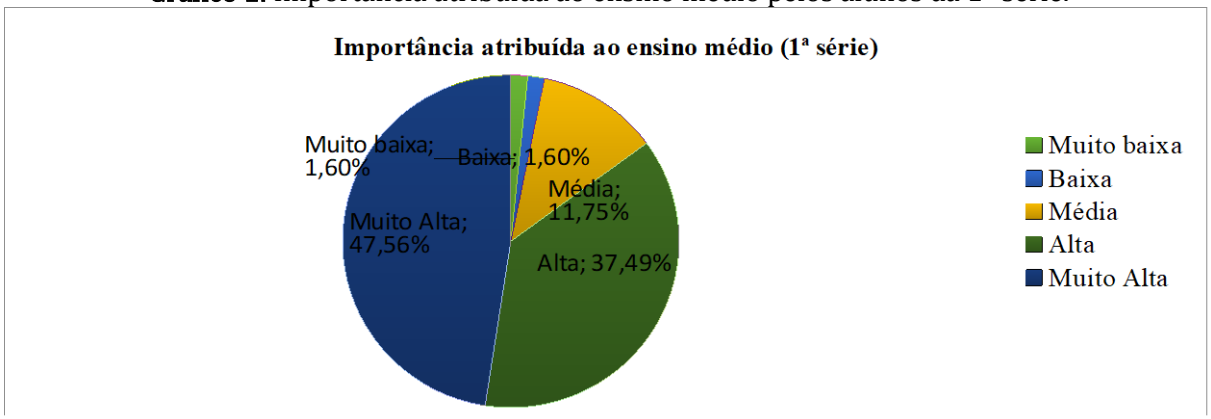
Em seguida, os resultados obtidos com o questionário foram utilizados para a preparação de uma roda de discussão que ocorreu na SEMEC[112], no dia 11/10/2017. O evento consistiu em três tópicos de discussão, onde os alunos expuseram, respectivamente, o que pensam sobre o que é sistema, os clichês da sociedade e como são afetados por eles e o que a escola e o ensino médio representam para cada um. Ao final, os alunos presentes escreveram pequenas mensagens, expressando seus sentimentos e pensamentos em relação à escola.

Por último, estas mensagens e tudo o que foi discutido e apurado foi utilizado para a confecção da introdução de um livro, onde os alunos se manifestaram em relação à escola e ao ensino médio.

7. Resultados e Discussão

O questionário foi aplicado em todas as séries e cursos de ensino médio, incluídos aos alunos do ensino médio regular (de período parcial) e do ensino médio integrado ao ensino técnico (de período integral). Responderam à pesquisa, 536 alunos. Os gráficos 1, 2 e 3 apresentam os resultados, por série, das respostas sobre a importância atribuída pelos alunos ao ensino médio.

Gráfico 1: Importância atribuída ao ensino médio pelos alunos da 1ª série.



[112] A Semana de Ensino Médio e Técnico – SEMEC é um evento previsto anualmente no calendário escolar da ETECAP em que são promovidas palestras, cursos e debates com os alunos.

Gráfico 2: Importância atribuída ao ensino médio pelos alunos da 2ª série.

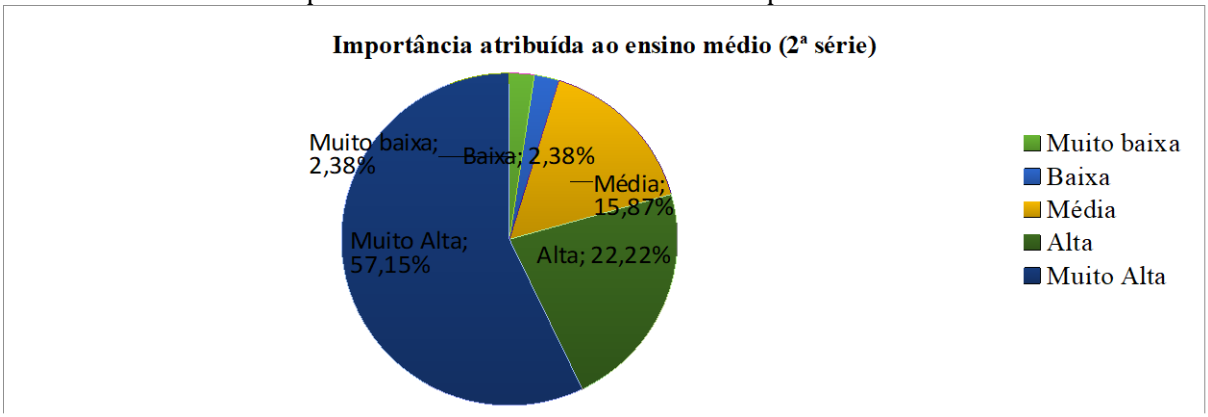
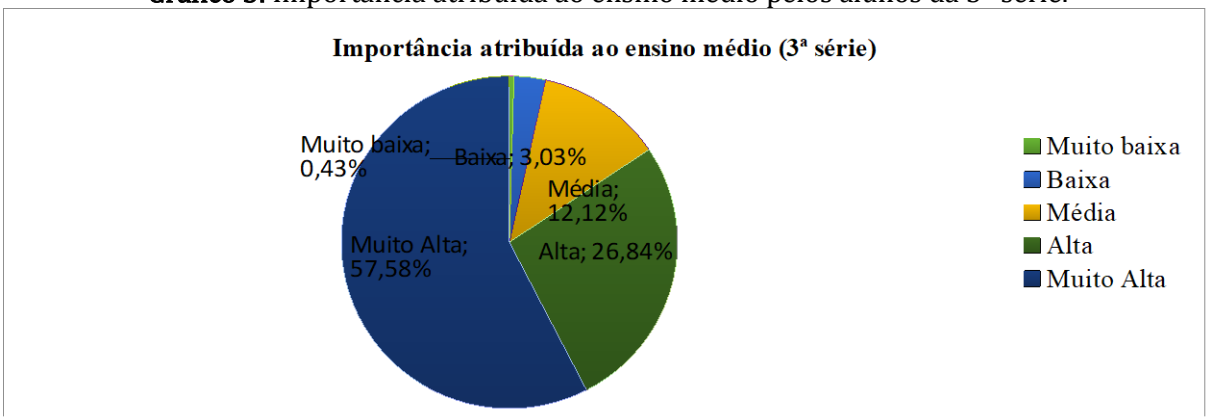


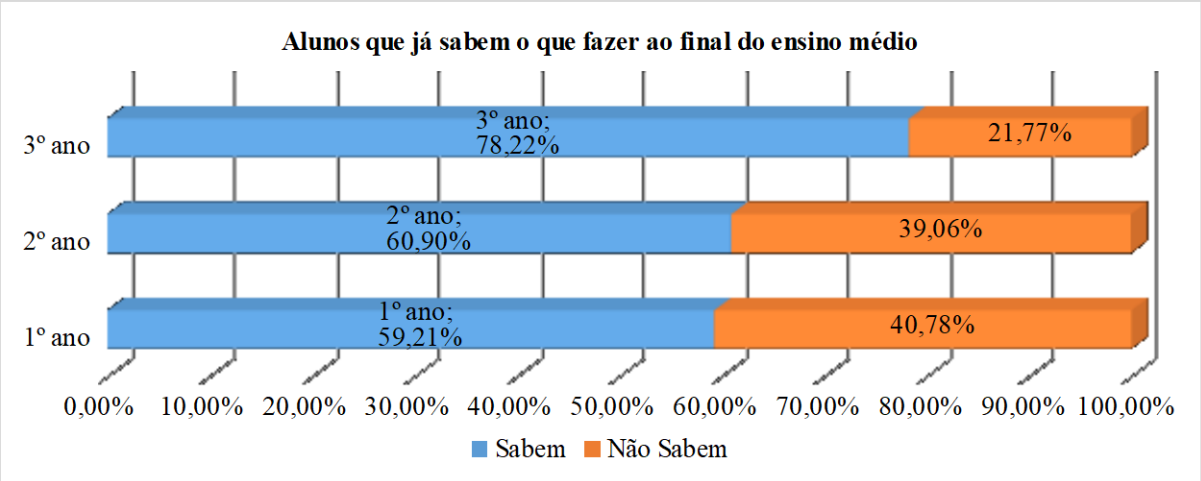
Gráfico 3: Importância atribuída ao ensino médio pelos alunos da 3ª série.



Na 1ª série constata-se menor porcentagem de alunos que consideram a importância do ensino médio entre muito baixa, baixa ou média. Os alunos da 2ª série, comparativamente, reconhecem menor importância ao ensino médio. Já na 3ª série, encontra-se o maior percentual de alunos que denominam a importância do ensino médio como muito alta.

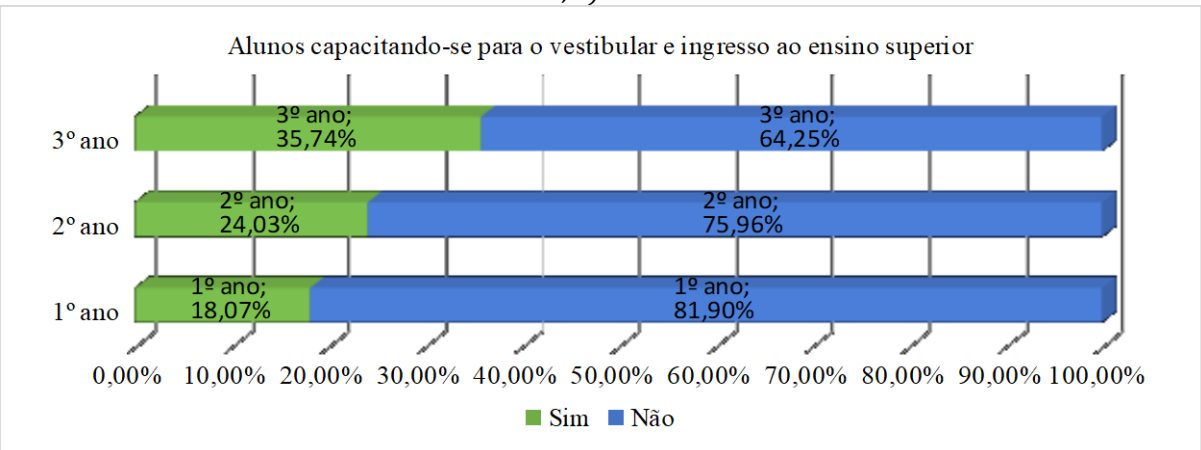
Segundo estudos como o de Balbinotti, Wiethaeuper e Barbosa (2004), a definição de carreira e curso superior é algo que aumenta aos poucos e gradativamente ao longo do ensino médio e amadurecimento do adolescente. Se aliarmos esse dado ao resultado de algumas questões, como o de qual a porcentagem de alunos que já decidiu o que irá fazer ao final do ensino médio, podemos perceber uma mudança gradativa em todos os estudantes no decorrer dos três anos, conforme indicado no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Alunos que já sabem o que fazer ao final do ensino médio: a) 1º ano; b) 2º ano; c) 3º ano.



Outro ponto que reforça essa mudança gradativa, é o de quantos alunos já estão se preparando para o vestibular e ingresso ao ensino superior.

Gráfico 5: Alunos capacitando-se para o vestibular e ingresso ao ensino superior: a) 1º ano; b) 2º ano; c) 3º ano.



Essa mudança pode ser explicada pelo fato de que na 1ª série, em sua maioria, os alunos (com idade entre 14-15 anos) ainda não traçaram objetivos de vida sólidos, possuindo menores preocupações em relação aos estudos e preparação para o vestibular. Portanto, estão mais focados em concluir o ensino médio e atribuem a este uma maior importância. Além também do fato de que, há pouco egressos do ensino fundamental, não possuem os subsídios necessários ainda para uma escolha menos duvidosa, não tendo ainda o contato com diferentes disciplinas do ensino médio, que ajudam muito o aluno nessa escolha.

Já na 2ª série, as pressões em relação às cobranças escolares aumentam e fazem com que os estudantes acabem dispersando-se e mudando um pouco seu foco.

Consequentemente, é nesse momento em que passam a conferir menos importância ao ensino médio e traçar objetivos de vida mais consistentes e realistas.

Por fim, na 3ª série, as preocupações com o futuro aumentam cada vez mais e se tornam mais imediatas devido à conclusão do curso. É hora de colocar os projetos em prática. Dessa forma, a ansiedade e as cobranças escolares também ficam cada vez maiores, de modo que podem até influenciar no desempenho escolar do aluno.

A cobrança ao final do ensino médio, como comprovado por Guthur, Alberto e Carniatto (2010), está profundamente enraizada na sociedade, mesmo que seja exprimida de forma mais intensa em alguns ambientes. Pensando nisso, os estudantes também foram indagados sobre o que e onde sentem-se mais pressionados e angustiados.

Gráfico 6: Maiores pressões na 3ª série.

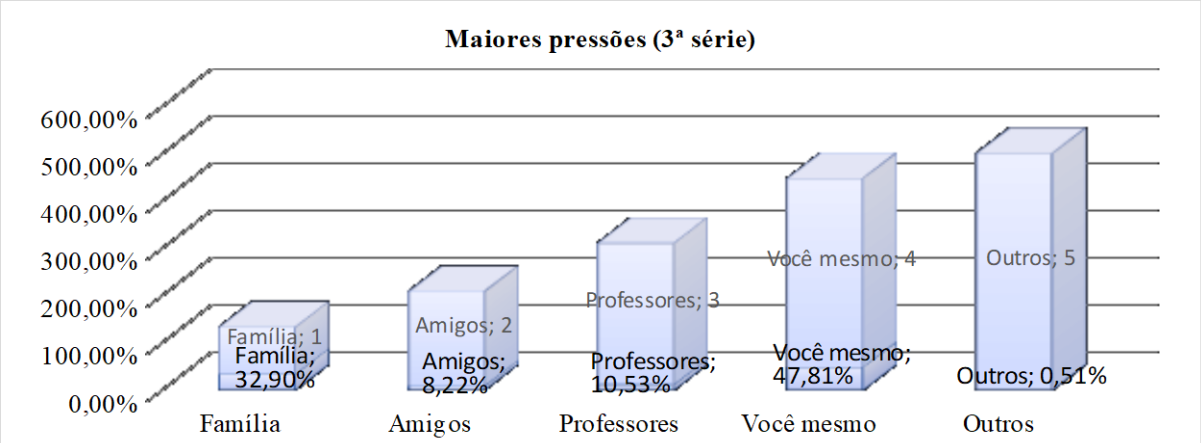
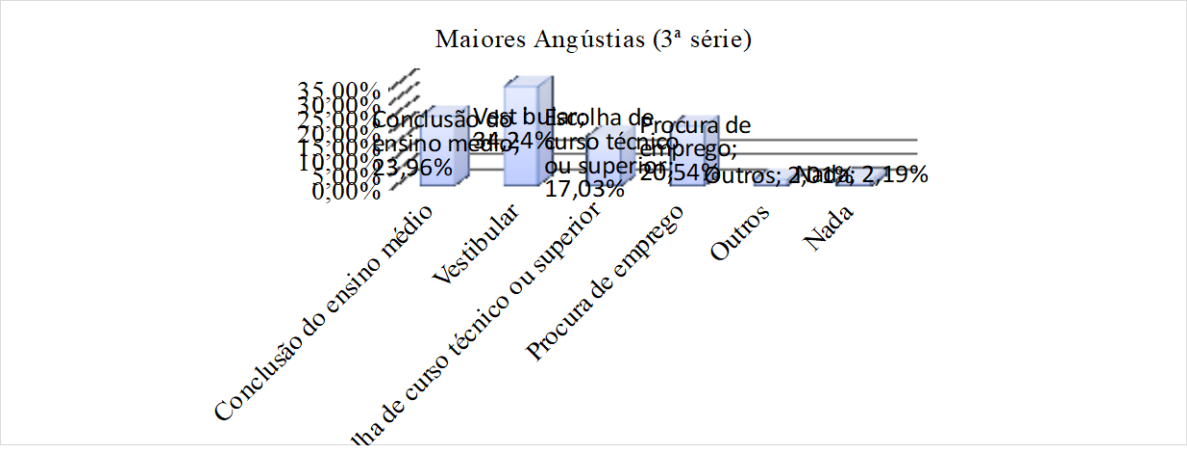


Gráfico 7: Maiores angústias na 3ª série.



Os jovens admitem sentirem-se mais pressionados por si mesmos e pelas suas famílias. Essa cobrança acaba sendo exprimida de forma mais intensa no âmbito familiar. Já as exigências de cada um para si mesmo, em grande parte das vezes são provavelmente fruto da somatização de todos os outros fatores citados na questão.

As angústias estão intimamente ligadas às pressões nessa etapa da vida de cada um. As que possuem maior peso na vida dos alunos são o vestibular, a conclusão do ensino médio e a procura de um emprego ao final do curso, respectivamente.

Os jovens dificilmente irão sentir-se confiantes em relação ao vestibular, na maioria das vezes, por receio de não serem aceitos pela faculdade que almejam. Outro grande medo dos adolescentes nessa etapa de suas vidas é o de não ser capaz de aliar as obrigações escolares com a preparação para o vestibular e acabar não conseguindo concluir o ensino médio. Ou ainda, não serem capazes de conseguir um emprego para começar a arcar com as suas próprias despesas.

É importante observar que, não apenas entre os alunos das 3ª séries, mas em todas as séries, na opção "outros" das duas questões, uma resposta muito comum foi "o sistema". Em outros termos, os alunos atribuem ao "sistema" a origem e responsabilidade pelas angústias sofridas e pelas pressões recebidas. Essas respostas nos levaram a introduzir o conceito de "sistema", na roda de discussão realizada com os alunos no dia 11/10/2017. Na íntegra, a roda discutiu em três tópicos: O que é sistema; Clichês da sociedade e como nos afetam; Significados, amigos e escola.

Os alunos consideram que o sistema é algo criado pelas pessoas, que serve para padronizá-las e manter a ordem, favorecendo os de classe social mais abastada. Esse padrão é extremamente excludente, especialmente se o indivíduo pertence a um grupo que é oprimido por ele, como os negros, LGBTs, pessoas com menor poder aquisitivo, portadores de qualquer tipo de deficiência, aqueles que não se encaixam nos padrões de beleza e muitos outros. Quem não consegue encaixar-se nesse padrão é julgado e marginalizado por toda a sociedade. O ponto é que ser humano algum, até mesmo por questões biológicas, consegue andar sempre nessa linha tênue do que é considerado padrão.

Segundo Eisenstein (2005), na adolescência, mais do que nunca, o ser humano sente a necessidade de encaixar-se nos tais padrões, seja para estar inserido em um grupo

de amigos ou para agradar sua família e a si mesmo. Essas tentativas em algum momento acabam sendo frustradas e assim geram muita angústia e ansiedade.

Profundamente ligados ao sistema, estão os clichês da sociedade. Para os alunos, estes são a obrigação de estudar para ser aceito em uma boa universidade, casar-se, em determinado momento de sua vida, ter filhos e educá-los segundo os ideais de conduta impostos pela sociedade, além da cobrança de escolher um curso e profissão visando lucro e condições financeiras.

Todos consideram o sistema e os clichês que somos obrigados a seguir extremamente limitantes e incoerentes, pois não existe receita para atingir o sucesso. Além de que, o caminho certo para o sucesso e felicidade de uma pessoa, pode não ser o mesmo para outra.

Entretanto, é quase unânime, entre os alunos presentes na discussão, que o ensino médio não representa apenas estudos, pressão e ansiedade, mas também autoconhecimento, novas amizades e diversas experiências de vida. A maioria dos alunos considera que a instituição de ensino contribuiu de forma positiva em suas vidas, ajudando em seu crescimento pessoal. Acreditam que a escola proporcionou, além de uma formação acadêmica de qualidade, amadurecimento, respeito às diferenças das pessoas e autonomia, por se tratar de uma escola grande.

8. Considerações Finais

O ensino médio é uma fase pela qual quase todos já passaram ou ainda irão passar algum dia e, na vida de todos os que já o cursaram ou estão cursando, ele acaba representando muito mais do que apenas uma simples etapa de escolarização.

O principal assunto abordado pelo projeto são as pressões que o ensino médio exerce na vida do jovem. Foi possível entender que essas pressões acontecem porque este é um período repleto das mais diversas emoções, sentimentos, experiências, cobranças, escolhas e decisões na vida do adolescente.

A partir da pesquisa social realizada, nota-se com clareza que os estudantes atribuem menor importância ao ensino médio no começo do curso. Porém, esta aumenta gradativamente conforme os alunos amadurecem e avançam de série, traçando planos de vida mais sólidos e realistas.

Esse amadurecimento deve-se, em parte, ao aumento das responsabilidades e pressões escolares: escolher um curso técnico ou superior; concluir o ensino médio; ser aceito em uma universidade; procurar um emprego para financiar seus estudos, em alguns casos. Como esperado, para o jovem, comumente essas pressões vêm principalmente de si mesmo e do âmbito familiar, sendo em menor escala de amigos e professores.

O significado do ensino médio e da ETECAP na vida de cada um foi abordado na roda de discussão realizada na SEMEC. Como já era previsível, os alunos tiveram opiniões divididas: A maior parte dos estudantes consultados considera que o ambiente os fez crescer, aceitar e aprender a conviver com as diferenças; enquanto isso, outros consideram o ensino médio apenas uma obrigação, que é grande geradora de angústia e ansiedade.

Apesar das divergências de opiniões, os alunos tiveram a oportunidade de dialogar entre si e ouvir os diferentes pontos de vista de cada um. Para quem esteve presente na roda de discussão, o projeto deu margem ao diálogo e compreensão das particularidades do outro de forma respeitosa e organizada.

Referências

BALBINOTTI, M. A. A., WIETHAEUPER, D., BARBOSA, M. L. L. Níveis de cristalização de preferências profissionais em alunos de ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** v. 5, n. 1, junho/2004, p. 15-28. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n1/v5n1a03.pdf. Acesso em: 13/11/2017.

BRASIL. **Lei Federal 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 13/ 06/ 2017.

BRASIL. **Lei Federal 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22/04/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, s.d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 13/12/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, s.d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em 13/12/2017.

CALLIGARIS, C. A adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000.

CASSIS, J. L. A. Alunos do 3º Ano do Ensino Médio e Suas Perspectivas Quanto ao Ensino Superior: Investigação com Alunos do Colégio Estadual Barão do Rio Branco. 2010. p. 2-6. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/ pages/arquivos/ 2010%20-%20CASSIS%20Juliana%20de%20Lemos%20Anderaus.%20Artigo%20de%20Licenciatura.pdf>. Acesso em: 22/04/2017.

EISENSTEIN, E. Adolescência: Definições, Conceitos e Critérios. **Adolescência e Saúde**. v.2, n.2. p. 6-7, junho/2005. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167>. Acesso em: 13/06/2017

GUTHUR, M. L. P.; ALBERTO, R. N.; CARNIATTO, N. Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência. **Roteiro**. v. 35, n. 1, jan/jun 2010, p. 115-138. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/230/20>. Acesso em: 11/06/2017.

SOARES, A. B. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paidéia Ribeirão Preto**. v. 20, n. 45, janeiro/2010, p. 57-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a08v20n45.pdf >. Acesso em: 16/05/2017.

SPARTA, M; GOMES, W. B. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 6, 2006, p. 45-53. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/lafec/16.pdf>. Acesso em: 16/05/2017.

UNESCO. **Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 13/12/2017.

4.10 - Integralmente um Estudante

Gabrielle Cristine Toledo (i)

(i) ETEC Conselheiro Antonio Prado

Nos últimos 3 anos, cursei o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Química, na ETEC Conselheiro Antonio Prado. Minhas experiências como aluna em período integral na ETECAP são de intensidade e diversidade. Porém, posso dizer que nem sempre foi assim, é assustador para alguém que acabou de sair de uma escola de Ensino Fundamental com aulas em meio período, com oito disciplinas passar a ter dezoito. Tantas disciplinas diferentes possibilitam a aprendizagem de matérias distintas, a variedade instiga novas reflexões. Além disso, a vivência na escola, as relações, o reconhecimento dos diferentes estilos, orientações sexuais, identidades de gênero e classes sociais ficam mais evidentes num período mais extenso dentro da escola. Além do crescimento acadêmico, foram 3 anos de crescimento pessoal.

Uma grande diferença foi a variedade de atividades escolares oferecidas, que estimulam a criatividade, o autoconhecimento e a descoberta de vários tipos de arte. Passar mais tempo na escola facilita a experimentação de ramos não explorados de interação com outras pessoas, por exemplo numa apresentação de teatro.

Passado o susto inicial, as vantagens aparecem: você aprende a se organizar melhor e otimizar seu tempo, afinal você sai de casa ao amanhecer e chega quando o dia terá ido quase por inteiro. Estudar em período integral numa escola grande obriga-nos a maior responsabilidade, a decidir por nós próprios, já que passamos mais tempo sob nosso próprio comando e senso de certo e errado.

Posso apontar que outra aprendizagem importante é a política, por meio da eleição que ocorre na escola a cada 4 anos para escolher o diretor. A avaliação das propostas de um candidato e o debate com os amigos para apoiar aquela pessoa que crê ser a certa, serão necessários na vida adulta, como cidadão.

O ensino médio integral evidencia um dos papeis da escola na vida de um adolescente, oferecer suporte para o que está por vir, auxiliando-o a lidar com as pessoas e entrar na vida adulta de maneira mais branda. Na ETECAP, esse período foi mais que formidável.

Palavras-chave: ensino médio integral; aluno; depoimento.

4.11 - Educacão na Perspectiva Integral: Uma proposta de trabalho

Célia Regina Appio [(i)]
Rosane Bona [(ii)]
Danilo Simoni [(iii)]

[(i)] [(ii)] E.E.B. Prof Aurea P. Gomes
[(iii)] FURB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 prevê no inciso I do Art. 32, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A preocupação em trabalhar com metodologias que valorizem os saberes das famílias dos estudantes que frequentam o PENOA (Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem) em tempo integral, e que contribuam no desenvolvimento da leitura, escrita e cálculo de modo contextualizado levou profissionais da escola a desenvolver o projeto Plantas Medicinais, especificamente um estudo sobre chás. Entende-se que a educação deve garantir o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões intelectuais, física, emocional, social e cultural e deve constituir-se num projeto coletivo, compartilhado por todos dos integrantes da comunidade escolar e local (Referencia em Educação Integral, 2017). Este trabalho busca socializar uma experiência desenvolvida nas turmas do PENOA, a qual teve como objetivo auxiliar os estudantes a superar as dificuldades manifestadas em relação a leitura, escrita, e cálculo, e ampliar o sentido frente ao ato de codificar, decodificar símbolos, ler e escrever. Para isso, buscou-se saber, junto das famílias dos estudantes, a relação que os mesmos possuem com os chás. Essas informações foram obtidas a partir de entrevista realizada pelos estudantes, socializadas no grupo e organizadas em forma de gráfico. Da diversidade de chás, optou-se em estudar os mais comuns (alecrim, hortelã, cidreira, funcho e outros). Na sequência, eles buscaram informações no Google; fizeram resumos; canteiros na Horta Escolar; degustação de chás e sucos. E como sistematização do trabalho, os estudantes escreveram um livro sobre chás e um Portfólio onde registraram os momentos vividos. Como resultados, percebeu-se o envolvimento dos estudantes no contexto de estudo; o entusiasmo em querer fazer as atividades propostas, e a espontaneidade presente nas manifestações dos estudantes. Observou-se ainda, que os desafios propostos quanto às lacunas que, de certa forma, impossibilitavam o fluxo da aprendizagem foram vencidas, tornando o caminho mais leve e prazeroso.

Palavras-chave: Educação Integral, Desenvolvimento Integral, Proposta Pedagógica.

4.12 - "Especificidades do Cotidiano Escolar de uma Sala de 3º Ano do Ensino Fundamental Integral de uma Escola Municipal do Interior Paulista"

Larissa Barbosa Ferreira [i]

[i] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Unicamp; ex-professora da Prefeitura Municipal de Descalvado – SP; larissa.fce@gmail.com

Resumo

Pretende-se, nessa Roda de Conversa, compartilhar as experiências docentes de uma professora de sala regular, no período vespertino, do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de período integral no município de Descalvado -SP, durante o ano letivo de 2017. A sala, com 24 alunos (13 meninas e 11 meninos) caracterizava-se por ser de inclusão social e de dificuldades de aprendizagem. A clientela da escola é formada, em sua maioria, por alunos de bairros periféricos, assentamentos e fazendas. O acesso à escola era feito por meio de ônibus do município. Os alunos realizavam atividades extracurriculares, oficinas de artes, jogos, informática, entre outros, no período da manhã na própria escola durante alguns dias, e esportes e danças em outro lugar com estruturas específicas para tais atividades; as aulas regulares eram realizadas no período da tarde. Os desafios da educação integral vão muito além do período que a criança está na escola; suas particularidades (como o cansaço do aluno na sala de aula no período da tarde) e modo de funcionamento influenciam diretamente a aprendizagem da sala no sentindo do seu rendimento e, também, no desempenho pedagógico do professor (adaptação de aulas para os dias mais cansativos da rotina dos alunos), mostrando na prática "os formatos organizacionais pelos quais vem se dando, no Brasil, a ampliação desse tempo, entendendo-o como o período em que crianças e adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências" (CAVALIERI, 2009). Outro fator importante nesse processo é como a participação dos pais e familiares vêm acontecendo na vida dos alunos que agora estão um tempo maior na escola, e como a questão de faltas e evasão escolar vêm se apresentando. Sobre este último, é possível relatar que os alunos vinculados ao Programa Bolsa Família quase não tinham faltas, já os outros possuíam, em sua maioria, um grande número de faltas, muitas vezes por estarem cansados das atividades do dia anterior. Por fim, considera-se discutir como as políticas públicas vêm respaldando os alunos da educação integral, pensando se o que está garantido na lei vem sendo executado na prática das escolas.

Palavras Chave: educação integral; prática docente; cotidiano escolar; participação dos pais; evasão escolar; políticas públicas; Programa Bolsa Família.