

**AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL MAIOR EM TERESINA-PI**

MARIA DA PAIXÃO CARVALHO CARDEAL

Orientador: Prof^o. Julio Cesar Cardoso Rolón, Doutor em educação.

**Dissertação apresentada a Faculdade de Pós-graduação da Universidade
Tecnológica Intercontinental como requisito para obtenção o Título de Doutora
em Ciências da Educação.**

**ASSUNÇÃO – PY
2018**

DIREITOS DO AUTOR

A Professora Maria da Paixão Carvalho Cardeal, com documento de identidade nº 344521-SSP-PI, autora da pesquisa intitulada “AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR EM TERESINA-PI” declara que voluntariamente cede de forma gratuita, ilimitada e irrevogável em favor da Universidade Tecnológica Intercontinental os direitos autorais como autora do conteúdo patrimonial que pertence a obra de referência. De acordo com o exposto, este trabalho dá a UTIC a capacidade de comunicar o trabalho, divulgar, publicar e reproduzir em mídia analógica ou digital sobre a oportunidade que ela assim o entender. A UTIC deve indicar que a autoria ou a criação do trabalho corresponde a minha pessoa e fará referência ao autor e as pessoas que colaboraram na realização desta pesquisa.

Na cidade de Assunção-Paraguai, Janeiro de 2018.

Assinatura do aluno

CARTA DE APROVAÇÃO DO ORIENTADOR

O Prof. Julio Cezar Cardozo Rolon Doutor em Ciências da Educação com Documento de Identidade n º 1.157.140. Orientador do trabalho intitulado “AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR EM TERESINA-PI”, elaborado pela estudante Maria da Paixão Carvalho Cardeal, para obter o título de Doutora em Ciências da Educação informa que o trabalho atende aos requisitos exigidos da Faculdade de Pós-graduação da Universidade Tecnológica Intercontinental, pode ser submetido a avaliação e apresentar-se diante dos professores que forem designados para compor a Mesa Examinadora.

Na cidade de Assunção-Paraguai, de Janeiro de 2018.

Assinatura do Orientador

TERMO DE APROVAÇÃO

“AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
MAIOR EM TERESINA-PI”

por

Maria da Paixão Carvalho Cardeal

Dissertação de Doutorado apresentada à Banca Examinadora da Universidade
Tecnológica Intercontinental – UTIC.

Orientador

Banca Examinadora:

Aprovada na data: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, pelo apoio e compreensão em todos os momentos da vida.

AGRADECIMENTO

Aos professores, pela dedicação e eficiência. Enfim, a todos aqueles que estiveram presentes nesta caminhada.

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

(HANNA ARENDT)

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR EM TERESINA-PI

Autor (a): Maria da Paixão Cardeal Carvalho
Orientador: Prof^o. Julio Cesar Cardozo Rolón

RESUMO Este estudo aborda as percepções dos professores sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental Maior em Teresina-PI, centra-se no seguinte problema: Como se desenvolve a prática educativa dos professores de tempo integral de Teresina-PI? A partir deste questionamento tem-se como objetivo geral: Analisar as percepções dos professores sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem dos alunos de 5º ao 9º ano em Teresina-PI e específicos: Caracterizar a escola de tempo integral em diferentes contextos: no Brasil e no Piauí. Reconhecer os fatores que dificultam a prática dos professores de tempo integral. Conhecer as ações que viabilizam a prática dos professores de tempo integral e identificar a formação dos professores de tempo integral. Utilizou-se a pesquisa narrativa apoiada pelo método autobiográfico, desenvolvida em duas CETIs, que trabalham com os anos iniciais e finais, envolvendo a participação de (09) nove professores. Para desenvolver este estudo buscou-se o apoio dos autores Teixeira (1997); Freire (1996), Nóvoa (1992), dentre outros. Concluiu-se que o professor se forme continuamente, a fim de que se aproprie da natureza do trabalho da escola de tempo integral de tal forma que possa desenvolver um projeto educativo, humanizador e libertador. Isto implica o processo paradigmático de sua prática educativa.

Palavras-Chave: Prática educativa. Formação docente. Educação integral.

LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA ESCUELA DE TIEMPO INTEGRAL Y EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL MAIOR EN TERESINA-PI

Autora: Maria da Paixão Cardeal Carvalho
Orientador: Prof º. Julio Cesar Cardozo Rolón

RESUMEN Este estudio aborda las percepciones de los profesores sobre la escuela de tiempo completo y el aprendizaje de los alumnos de la Enseñanza Fundamental Mayor en Teresina-PI, se centra en el siguiente problema: ¿Cómo se desarrolla la práctica educativa de los profesores de tiempo completo de Teresina-PI? A partir de este cuestionamiento se tiene como objetivo general: Analizar las percepciones de los profesores sobre la escuela de tiempo completo y el aprendizaje de los alumnos de 5º a 9º año en Teresina-PI y específicos: Caracterizar la escuela de tiempo completo en diferentes contextos: no Brasil y en Piauí. Reconocer los factores que dificultan la práctica de los profesores de tiempo completo. Conocer las acciones que viabilizan la práctica de los profesores de tiempo completo e identificar la formación de los profesores de tiempo completo. Se utilizó la investigación narrativa apoyada por el método autobiográfico, desarrollada en tres CETIs, que trabajan con los años iniciales y finales, involucrando la participación de (9) nueve profesores. Para desarrollar este estudio se buscó el apoyo de los autores Teixeira (1997); Freire (1996), Nóvoa (1992), entre otros. Se concluyó que el profesor se forme continuamente, a fin de que se apropie de la naturaleza del trabajo de la escuela de tiempo completo de tal forma que pueda desarrollar un proyecto educativo, humanizador y liberador. Esto implica el proceso paradigmático de su práctica educativa.

Palabras clave: Práctica educativa. Formación docente. Educación integral.

FICHA CATALOGRÀFICA

CARVALHO, Maria da Paixão Cardeal. **AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR EM TERESINA-PI.** 2017 p. 175

Orientador (a): Profº Drº Julio Cesar Cardozo Rolon

Sumário

CAPÍTULO I - MARCO INTRODUTÓRIO	14
1.1 Relacionando à pesquisa a memórias.....	14
1.2 Planejamento do Problema.....	19
1.2.1 Pergunta geral.....	21
1.2.2 Perguntas específicas.....	21
1.3 Objetivos da investigação.....	21
1.3.1 Objetivo geral.....	21
1.3.2 Objetivos específicos.....	21
1.4 Operacionalização das variáveis.....	124
1.5 Justificativa.....	22
1.6 Limitação do trabalho.....	22
1.7 Metodologia do trabalho.....	24
CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO – EVOLUÇÃO HISTÓRICA I	
EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	25
2.1 Antecedentes da pesquisa.....	25
2.2 A educação na fase jesuítica (1549-1759)	29
2.3 A educação na fase pombalina (1759-1822).....	35
2.4 A educação na fase joanina (1808-1821)	38
2.5 A educação na primeira república (1889-1930).....	41
2.6 A educação na ditadura militar (1964-1985).....	50
2.7 A educação e a Constituição Federal de 1988.....	52
2.8 Os Níveis de Educação.....	54
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.....	59
3.1 Educação integral e escola de tempo integral	59
3.1.1 Conceito.....	59
3.2 História da Educação integral	67
3.3 Concepção de educação integral.....	70
3.4 Tempo, espaço e educação escolar	72
3.4.1 Ampliação do tempo na escola.....	73

3.4.2 Educação integral como direito à aprendizagem.....	79
3.4.3 A construção de um tempo e espaço democráticos.....	82
3.5 A escola em tempo integral na atualidade.....	84
3.5.1 Educação Integral – Financiamento e Infraestrutura.....	93
3.6 Escola e comunidade.....	99
3.6.1 Gestão Escolar e comunidade.....	101
3.7 Educação Integral: entre a escola e a vida.....	104
3.8 Diálogos necessários para a escola de tempo integral.....	105
3.9 A educação integral no Piauí.....	110
CAPÍTULO IV- ANALISANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL	113
4.1 O Setor da Educação	113
4.2 A escola integral de Teresina	117
4.3 A realidade de uma escola pública em tempo integral.....	119
4.4 A escola ideal	121
CAPÍTULO V–MARCO METODOLÓGICO.....	126
5.1 Tipo de investigação.....	126
5.2 Nível de conhecimento esperado.....	126
5.3 Desenho da investigação.....	127
5.4 Descrição da população e amostra.....	127
5.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	127
CAPÍTULO VI – PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	129
6.1 Experiências em educação integral.....	129
6.1.1 Diferenças do ser professor em regime parcial e integral.....	132
CAPÍTULO VII – FATORES QUE DIFICULTAM A PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	143
7.1 Motivos para trabalhar no CETI.....	143
7.2 Os desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa.....	146
7.3 Mudanças necessárias para a ressignificação da prática educativa..	149
7.4 Investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETIs perspectiva de favorecer uma educação em tempo integral.....	154
7.4.1 Cursos de formação continuada realizados no transcurso da experiência integral.....	155

CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES.....	167

CAPÍTULO I - MARCO INTRODUTÓRIO

Para realização deste estudo vivenciou-se o cotidiano e os problemas enfrentados pela escola de tempo integral em Teresina-Piauí. Desvelamos as primeiras concepções de educação integral e alguns estudos teóricos e práticos abordando a percepção de professores das escolas de tempo integral deste estado.

Nesse primeiro momento foi necessário revisitar memórias e narrar trajetória pessoal e profissional, onde sempre busca-se compreender os problemas relacionados com a escola de tempo integral, no segundo momento elucida-se a problemática da pesquisa, e os objetivos trilados pela investigação, assim como a opção metodológica que norteou essa pesquisa.

Apresenta-se a estrutura da tese em categorias de análises embasadas em abordagens teórico-empíricas até a conclusão do estudo realizado acerca das percepções dos professores sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental maior, no contexto brasileiro em nível de dissertação e tese.

1.1 Relacionando à pesquisa a memórias.

É necessário revisitar memórias e confrontá-las com os projetos pessoais atuais, Bossi (2007, p.47), descreve que: “a memória permite as relações do corpo presente com o passado e ao mesmo tempo, interfere no processo atual”, pela memória o passado vem a tona com percepções imediatas.

Iniciar contato com o mundo da pesquisa passei a entender que a busca pelo o novo, vem guiando e direcionando minha vida pessoal e profissional desde a graduação em Filosofia até o doutorado, onde há,

uma busca incessante por novas formas de ensinar, por um local em que o aluno possa assimilar a nova realidade e tornar-se capaz de realizar sua própria autonomia mediante uma postura crítica, social e criativa frente ao mundo, fruto de inquietações que levam-me estar no encalço para melhores condições de estudo e de trabalho.

Órfã de mãe desde dois anos de idade, os avós materno ambos já falecidos, o avô paterno também falecido, eu e meus três irmãos fomos morar com a nossa avó paterna, viúva mãe de doze filhos e uma adotiva de minha mesma idade.

Minha avó Ana Raimunda da Silva era do lar, da roça e analfabeta, morava em um interior de nome Tabuleiro do Brejo, ali não havia escola a vovó contratava uma professora primária para nos ensinar. Naquela humilde casa aprendi fui alfabetizada, aos sete anos de idade iniciei minha vida escolar em uma escola pública, Unidade Escolar Presidente Castelo Branco na cidade de Santa Cruz do Piauí-PI, a seis quilômetros de minha casa, onde cursei o primeiro ano e o segundo ano, por ser uma boa aluna fui promovida para o quarto ano, assim concluí o primário, atual Ensino Fundamental Menor.

Em seguida mudamos para a cidade de Picos-Piauí, onde estudei e conclui o antigo ginásio, hoje Ensino Fundamental maior, na Unidade Escolar Marcos Parentes, no ano de mil novecentos e oitenta.

Nessa época todos os pais esperavam as filhas terminar o ginásio para fazer o pedagógico na Escola Normal Presidente Castelo Branco em Oeiras por ser a melhor da região, as alunas formadas naquela escola eram as melhores professoras, os homens eram minoria, mas também tido como melhores.

Cursei naquela escola o primeiro ano pedagógico e o primeiro semestre do segundo ano pedagógico. Conheci um jovem irmão de uma professora começamos a namorar e logo casamos, ele morava em Oeiras, mas na época trabalhava em Floriano motivo pelo qual pedir transferência para

Florianópolis efetuando matrícula na Unidade escolar Osvaldo da Costa e Silva, concluindo o pedagógico em 27 de dezembro de mil novecentos e oitenta e três. Foi muita emoção, realizado um dos grandes sonhos da minha vida e também da minha avó, do meu pai e toda família, lágrimas desciam, lavando minha face por estar assinando o diploma, muito ainda por lembrar tamanhas lutas minha da minha avó e do meu pai para que aquele momento acontecesse.

Não havia concursos públicos para professores, eram apenas contratados, para isso precisava da indicação de um político. Comecei a luta para conseguir um contrato, por não ter influência política (peixe), não conseguir, mas perseverante não desisti em maio de mil novecentos e oitenta e seis fui convidada pela diretora da Unidade Escolar Farmacêutico João Carvalho Ana Rosa Pereira de Moura, mais conhecida como dona Ani em Dom Expedito Lopes –PI, cidade onde meu pai morava, para lecionar nas disciplinas de Religião e História, eu já estava morando em Oeiras terra natal do meu marido, pela tamanha vontade de poder estar em uma sala de aula compartilhando com as crianças o que aprendi aceitei o desafio mesmo morando em Oeiras, não era contratada, era serviço prestado atual professor substituto, confesso o dia em que ministrei as primeiras aulas foi inesquecível, o início da minha carreira como professora já mais esquecerei.

Em mil novecentos e oitenta e sete, fui transferida para Oeiras onde morava, naquela cidade ministrei aulas nas seguintes escolas: Unidades Escolares: Rocha Neto, Costa Alvarenga, Visconde da Parnaíba e Armando Bulamarque, nos turnos tarde e noite.

Em mil novecentos e noventa, fui demitida do Estado o governo expurgou muitos professores para enxugar a máquina administrativa, muitos colegas procuraram a justiça eu preferi não procurar.

Meu esposo Agamenon Cardeal (fotógrafo), tinha um estúdio fotográfico e estava precisando de um funcionário para fotografar em eventos, mas que também revelasse as fotos 3 por 4 para documentos , era preciso aprender a trabalhar com as químicas reveladoras e fixadores, precisava ser uma pessoa bem profissional com bastante conhecimento na área da fotografia, desempregada, realizei um curso de fotografia por correspondência, e passei a trabalhar com o meu marido no estúdio, fotografando , revelando e copiando fotos, era grande a vontade de voltar a dar aulas e estudar, mas sem oportunidade, continuava fotografando .

Em mil novecentos e noventa e nove mudamos para Teresina, capital do Piauí, com a motivação de proporcionar estudos aos nossos filhos: Alba sherlany , Clareane Shyrley e Marcos Henrique, no ano dois mil, coloquei currículo em algumas escolas privadas, logo em poucos dias fui chamada pela diretora do Sistema Educacional Avanço para participar da seleção para professores lembro bem uma redação com o tema o que é Escola, aprovada na seleção fui chamada para entrevista e já encaminhada para coordenação pedagógica para o planejamento pedagógico, assumindo as turmas de 5ª e 6ª série com as disciplinas : História e ensino Religioso, onde atualmente leciono no ensino médio nas disciplinas Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso e sou coordenadora pedagógica do ensino fundamental I e II e ensino médio. Fiz minha graduação em com habilitação em Sociologia geral e Psicologia geral na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA Sobral Ceará, concluindo em dois mil e sete, neste mesmo ano, na escola Avanço fui lotada para ministrar aulas de filosofia, sociologia e psicologia no Ensino Médio no turno tarde e pela manhã História, Filosofia e Ensino Religioso de 5ª a 8ª série, com a retirada da psicologia da grade escolar, fui lotada para ministrar História no Ensino Médio , já com uma boa experiência na disciplina e o prazer em ensinar, em agosto de dois mil e treze concluí outra graduação em Licenciatura plena em História pela Faculdade Evangélica Cristo Rei.

No ensino superior iniciei em 2008, na instituição CEERSEMA-Centro Ecumênico de estudos religiosos superior do Estado do Maranhão, onde viajava bastante, todos finais de semanas para ministrar aulas ao colocar currículo em outras faculdades e às vezes chamada até por indicações.

Portanto venho ganhando experiências profissionais nas Instituições SIESC - Sistema Educacional Superior e Consultoria, Flated- Fortaleza, Montenegro, Famep - Teresina.

Nesta trajetória em salas de aula e tamanha vivência e observação com crianças e adolescentes, fui percebendo que a cada ano letivo crescia o desinteresse e a dificuldade de aprendizagem do alunado, o que muito me inquietava, tal inquietação e a necessidade de uma intervenção urgente, estimulou - me a repensar e esquecer uma especialização em Filosofia da educação, sonho ainda a realizar-se, por uma especialização em psicopedagogia institucional e clínica que me proporcionou suporte a trabalhar as dificuldades de aprendizagens dos discentes.

Em dois mil e dez, conclui a especialização em psicopedagogia clínica e institucional com docência do ensino superior.

Há dois anos ministrava aulas em preparatório para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, pela Fundação Wall Ferraz e Prefeitura Municipal de Teresina-PI.

A expectativa agora então seria era o mestrado, através de uma amiga, tomei conhecimento do mestrado em Assunção - Paraguai, logo entrei em contato com a professora Carmelita Torres, coordenadora do mestrado a mesma informou que havia o mestrado , mas as aulas eram presenciais na Universidade Intercontinental – UTIC em Assunção Paraguai . Por força de vontade e amor a minha profissão aceitei o desafio, sabia que não seria fácil, como realmente não foi, convém mencionar que muitos empecilhos surgiram.

Neste caminho encontrei cipós, espinhos, morros, ladeiras, montanhas, vales, barreiras, a nada temia, em nem um momento pensei em desistir no meio do caminho.

Frente todas as dificuldades o dia da defesa foi esperado com muita alegria, pois, maior do que tudo é a certeza de que nunca sabemos tudo, e que o conhecimento não tem fim apenas começo e meio.

Em Julho de dois mil e quatorze, conclui o Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Intercontinental - UTIC. Assunção – Paraguai, com o tema: Avaliação da qualidade da Escola de Tempo Integral em Teresina Capital do Piauí. Esse tema surgiu dos meus questionamentos a cerca da qualidade da educação integral implementada pelas escolas públicas de tempo integral na capital do Estado do Piauí. Quanto à opção pelas referidas escolas públicas, como campo de pesquisa, se deu em virtude dessas serem as primeiras a fazerem parte da Escola de Tempo Integral e serem preconizadas como uma referência na educação integral do ensino básico do Estado.

Vale ressaltar que o Doutorado, foi algo inesperado, antes do mestrado não pensava em fazer doutorado não por achar que já sabia tudo, pois sou ser humano em construção, preciso está em constante buscas do conhecimento. E sim pela falta de disponibilidade, também a idade e outros. Mesmo pensando assim, não foi possível dominar a paixão pelas pesquisas, pelos os livros e o hábito de leitura que adquiri durante o mestrado.

1.2 Planejamentos do Problema

Sobre a escola de tempo integral percebi a carência de aprofundar mais os conhecimentos sobre a Educação integral, decidir- então fazer o doutorado, dando prosseguimento ao tema, com apenas uma pequena mudança, durante as investigações para o trabalho de mestrado não foi

possível compreender ou seja não ficou claro a concepção dos professores sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem dos alunos, motivo que despertou-me ainda mais o interesse para a escolha do tema: As percepções dos professores sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental maior em Teresina-PI.

Frente ao exposto cabe dizer que a educação integral busca caminhos e possibilidades que ajuda enfrentar os antigos e atuais desafios do passado e da contemporaneidade, assim julga - se necessário a formação dos professores e uma política de formação continuada para uma educação integrada participativa.

Compreende-se como Luckesi et al (2012, p. 66) “[...] que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando desafios e resistências que só tem sentido pleno na relação com a realidade”, diante disto, a formação acadêmica embasada pelos fundamentos teórico-práticos fortalece o conhecimento, no entanto, o profissional não deve reter-se à utilização e reprodução dos conhecimentos, diante da função que exercemos, devemos seguir o caminho da cientificidade com vistas, à produção de novos conhecimentos.

Permeada pela vontade de entender o que é o homem e a natureza do seu próprio ser, pensamento este, que tem o objetivo claro de auxiliar – na busca de uma educação mais humana e significativa para o educando. Nessa busca podem-se encontrar soluções para problemática da educação básica que insinua no horizonte educacional do Brasil. Onde observa-se que um dos caminhos a ser percorrido é o da educação integral em escolas de tempo integral com o compromisso voltado para despertar a curiosidade do aluno, desenvolvendo seu sentido de observação e iniciando-o na atitude experimental.

1.2.1 Pergunta geral

Esta escolha amostral está voltada para a preocupação em se responder ao questionamento levantado no estudo, ou seja: Qual a percepção dos professores sobre as suas práticas educativas desenvolvidas em escolas de tempo integral (CETI's), de Teresina-PI?

1.2.2 Perguntas específicas

- a) Quais as concepções que caracteriza a escola de tempo integral (CETI's) no contexto de Teresina-Piauí?
- b) Quais os fatores que dificultam a prática do professor das escolas de tempo integral (CETI's)?
- c) Quais os investimentos em formação continuada realizados pelos professores dos CETI's para facilitar sua prática?
- d) Quais estratégias facilitam a prática do professor da escola de tempo integral?

1.3 Objetivos da investigação

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a percepção dos professores sobre as suas práticas educativas desenvolvidas em escolas de tempo integral (CETI's), de Teresina-PI.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar as concepções sobre a escola de tempo integral (CETI's) no contextos de Teresina-Piauí.
- b) Reconhecer os fatores que dificultam a prática dos professores das escolas de tempo integral (CETI's).
- c) Conhecer os investimentos em formação continuada realizados pelos professores dos (CETI's) para facilitar sua prática.

- d) Identificar a formação dos professores de tempo integral.

1.5. Justificativa

Busca-se com essa pesquisa contribuir para o trabalho pedagógico do professor de tempo integral, levando em consideração o tempo maior dedicado as atividades escolares, nos dispendo também há articular ações junto a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí – SEDUC.

Ao pesquisar-se o processo de organização e estruturação das escolas de Tempo Integral do Piauí, constata-se que sua implantação ocorreu de forma rápida, e pouco planejada, precisando de uma reestruturação na organização pedagógica, física e estrutural, e ainda uma formação técnica voltada a prática pedagógica enfatizando o planejamento e a escola democrática.

Constata também muitas indagações da própria comunidade escolar, relacionado ao projeto político pedagógico da escola e a falta de formação continuada aos docentes, ou seja, a concepção de educação integral traçada no projeto dos Centros de Educação Fundamental em Tempo Integral - CETI's se apresentam como se tivessem o propósito apenas de aumentar o tempo do educando na escola.

1.6 Limitações do Trabalho

O presente trabalho realizou-se nos meses de junho de 2016 a julho de 2017 no Centro de Ensino Fundamental em tempo Integral – CETI - Pequena Rubim e no Centro de Ensino Fundamental em tempo Integral – CETI – Padre Joaquim Nonato, em Teresina Capital do Estado do Piauí Brasil, tendo como o público alvo da pesquisa: 8 (oito) professores da escola pesquisada. A investigação ocorreu a partir de visitas observações e entrevistas.

Introdução

A metodologia adotada foi do tipo bibliográfica, exploratória e descritiva no que diz respeito à sustentação teórica dos conceitos introduzidos, desenvolvidos e aplicados nas análises. Na abordagem empírica efetuada (de natureza quantitativa e qualitativa), com o intuito de alcançar tais objetivos, nos referenciamos em uma base teórico-metodológica, formada por autores que estudam essa temática como: como Teixeira (1959, 1967, 1999), Freire (1987, 1996), Comenius (2011), Cambi (1999); e outros. Sobre as concepções de educação integral, nos embasamos em: Gadotti (2005, 2008, 2009), Cavaliere (2002), Coelho (1997, 2011), dentre outros. No campo da formação e práticas educativas recorremos a: Nóvoa (1992);

Sendo assim, o estudo encontra-se dividido em oito capítulos: o primeiro destaca o marco introdutório, relacionando à pesquisa a memórias e destacando o planejamento da pesquisa, os objetivos da investigação, a operacionalização das variáveis, a justificativa, a limitação do trabalho e a metodologia. O segundo capítulo, apresenta o marco teórico apresentando a evolução histórica da educação no Brasil, desde a educação na fase jesuíta aos níveis de educação atuais. O terceiro descreve a educação de tempo integral, com conceitos, história e características. O quarto analisa a educação integral da escola pública de Teresina. O quinto apresenta o marco metodológico. O sexto destaca algumas percepções sobre educação de tempo integral, descrevendo algumas experiências e o sétimo discute fatores que dificultam a prática educativa dos professores de tempo integral, seguido das considerações finais.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 Antecedentes da Pesquisa

Esse Trabalho se realizou no Centro de Ensino Fundamental em tempo Integral – CEFTI - Pequena Rubim e no Centro de Ensino Fundamental em tempo Integral – CEFTI – Padre Joaquim Nonato, em Teresina Capital do Estado do Piauí, onde até o presente momento não se realizou nenhuma pesquisa com essa temática.

A educação é uma prática humana cujas características se revestem de um fenômeno social e universal necessário à existência e funcionamento de todas as sociedades. Assim, cabe dizer que seu desenvolvimento tem se dado a partir dos vários conhecimentos adquiridos ao longo do tempo que passaram a ser organizados e sistematizados. Nesse aspecto, observa-se que a educação não se manifesta como um fim em si mesmo, mas como instrumento de transformação ou manutenção da sociedade, cujos valores são norteadores de sua prática.

Nessa perspectiva, deve-se realçar o fato de que a construção da educação se dá através de pressupostos, de conceitos que lhe fundamentem, bem como da articulação e estruturação dos conhecimentos adquiridos, que por sua vez vão dar a tônica para a formação de disciplinas específicas que em seu conjunto concorrem para a formação do Homem. Desse modo, é possível compreender que a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica, sendo que tal concepção ordena os elementos pedagógicos que lhe direcionam (LUCKESI, 2012).

Pelo exposto, é possível notar que a educação como a que hoje é ensinada nas escolas não surgiu já pronta, ela passou por vários processos evolutivos no âmbito do conhecimento, sofrendo as mais variadas influências culturais, sociais, políticas e econômicas, dos mais variados povos, fatores que contribuíram e tem contribuído para seus pressupostos teóricos e sistematização. Nessa perspectiva, é possível compreender que para a sistematização da educação no país tornou-se necessário ultrapassar vários processos históricos, políticos, sociais e econômicos, que se desenvolveram ao longo dos tempos, vencendo os desafios impostos pelas contradições existentes daí decorrentes.

Vale dizer mesmo, que nesse universo dialético a educação no Brasil parece sobreviver às quedas e às destruições que lhe são impostas pelos vários processos de cunho político e ideológico predominantes, que ao tempo que tenta subtrair sua originalidade - a da universalização do homem – a remete e pressiona a assumir novos papéis. É tendo em conta a anterior observação que se julga relevante caracterizar os diferentes períodos da História no Brasil e salientar quais os contributivos avançados nos períodos passados em termos de Educação/Sistema de Ensino conforme se analisa e sintetiza contributos no quadro 1, logo abaixo:

Quadro 1. Fases da educação no Brasil e respectivos contributos.

FASES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1549/	CONTRIBUTOS
Fase Jesuítica (1549-1759)	<ul style="list-style-type: none"> - Escolarização de indígenas; - Implantação da <i>Ratio</i> que concentrava sua programação nos elementos da cultura europeia; - Transmissão de uma educação homogênea; - Plasmou de norte a sul, uma identidade cultural; - Contrapôs a escola à autoridade patriarcal da casa-

	<p>grande;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparou a elite para o trabalho intelectual. - Criação da primeira escola no Brasil (Colégio dos Meninos de Jesus - Bahia)
Fase Pombalina (1759-1822)	<ul style="list-style-type: none"> - Serviu como instrumento de uma reforma política; - Disseminou o aprendizado da língua portuguesa; - Fez desaparecer o bilinguismo resultante da convivência com a língua geral dos índios; - Implicou a valorização dos escritores clássicos portugueses; - Desfez a caricatura erigida a favor da educação jesuítica até então imposta; - Proporcionou a criação dos colégios-seminários, que por sua vez impuseram às disciplinas humanísticas mudanças em seu currículo; - A língua portuguesa ganhou supremacia em relação à língua latina nos estudos de gramática; - O orador sacro deixou de ser o ideal de homem dos estudos de retórica, que passou a celebrar o diplomata - A filosofia tomista, de base aristotélica, foi suprimida do âmbito da ética e da filosofia racional; - Início da Escola Pública no Brasil.
Fase Joanina (1808-1821)	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciou a implantação de um novo sistema de educação no país com maior extensão social; - Permissão a qualquer pessoa a abertura de escolas de primeiras letras; - Foram criados cursos inaugurando o nível superior de ensino no Brasil;
Primeira República	<ul style="list-style-type: none"> - O regime administrativo vigente coloca nas mãos das elites ilustradas a tendência da educação no Brasil; - Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, positivista, que efetivou as reformas em nível

	<p>nacional, pondo em prática o ensino primário e secundário de forma ordenada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária; - A escola primária passou a ser organizada em duas categorias: de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos; - A evolução de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.
Ditadura Militar	- Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média;

Fonte: (FONSECA et al, 1986, <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>).

Frente ao Quadro, é possível verificar que houve alguns contributos em termos de Educação/Sistema de Ensino Escolar no decorrer da História do Brasil. Como exemplo aponta-se fase jesuítica, cujos contributos foram a transmissão de uma educação homogênea por parte dos jesuítas, plasmando uma identidade cultural no país, ainda que preparando apenas a elite para o trabalho intelectual, de modo a contrapor a escola a autoridade patriarcal.

Na fase pombalina os contributos foram que a educação serviu como instrumento de uma reforma política, disseminando o aprendizado da língua portuguesa e fazendo desaparecer bilinguismo resultante da convivência com a língua geral dos índios. Além de implicar na valorização dos escritores clássicos portugueses e desfazer a caricatura erigida a favor da educação jesuítica até então imposta, proporcionando a criação dos colégios-seminários, que por sua vez impuseram às disciplinas humanísticas mudanças em seu currículo, onde a língua portuguesa ganhou supremacia em relação à língua latina nos estudos de gramática, passando a surgir o início da Escola Pública no Brasil. Na fase joanina os contributos se deram na forma da implantação de um novo

sistema de educação no país com maior extensão social, permitindo a qualquer pessoa a abertura de escolas de primeiras letras, bem como a criação de cursos inaugurando o nível superior de ensino no Brasil.

Já na fase da Primeira República os contributos foram que o regime administrativo vigente colocou nas mãos das elites ilustradas a tendência da educação no Brasil, que tinham como vertente filosófica o positivismo de Augusto Comte, cuja teoria orientou a efetivação das reformas em nível nacional, pondo em prática o ensino primário e secundário de forma ordenada, contribuindo para a liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária, que passou a ser organizada em duas categorias: de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos, culminando posteriormente em dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Quanto à Ditadura Militar, seu contributo se deu na forma da fixação de normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média.

2.2 A educação na fase jesuítica (1549-1759)

Durante a Idade Média expandiu-se o colonialismo. Em 1500 Portugal “descobre” o Brasil, que se torna colônia portuguesa. Contudo, a nova colônia só ganha seu primeiro governador geral, Tomé de Sousa, em 1549. A partir daí começa o longo concurso da educação no país que tem suas primeiras nuances sob a supervisão de Manoel da Nóbrega, que trouxe consigo de Portugal quatro padres e dois irmãos jesuítas (RIBEIRO, 2003).

A contribuição dos jesuítas para a educação no Brasil, nem sempre cumpriu um rigor educacional. Isso porque a educação foi pensada, sobretudo, como forma de conversão dos indígenas à fé católica. Diante disso, é possível observar a princípio que a organização escolar no Brasil-

Colônia surgiu a partir da influência religiosa católica que, como não poderia deixar de ser, estava “[...] estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses” (RIBEIRO, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, vai se descobrindo que em um país recém descoberto, transformado em colônia, a educação surge atrelada aos interesses políticos de seus colonizadores, sendo que no Brasil-Colônia a necessidade de “domesticar” seus primeiros habitantes foi o principal motivo para que se introduzisse a educação no país.

Aprofundando-se no assunto, vai se descobrir que no primeiro plano educacional dos jesuítas estava a intenção de catequizar e instruir os indígenas como determinavam os “Regimentos” e, além disso, havia também “[...] a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significado apoio real da colônia” (RIBEIRO, 2003, p. 21). Nesse particular, vai se perceber que a educação nesse período não chegara ainda a se escolarizar.

É por isso que a educação ficou a cargo dos jesuítas que aqui chegaram, pois caberia a eles a obrigação daí decorrente de fundar colégios, uma vez que recebiam subsídios do Estado Português relativo às missões. Cabendo a eles também formar de modo gratuito sacerdotes para a catequese e, por conseguinte, educadores para os indígenas e os filhos dos colonos.

Nesse sentido, foram direcionados: o estudo do português, a Doutrina Cristã, a escola de ler e escrever, além do canto orfeônico e a música em caráter oficial. Entretanto, existia uma divisão entre o aprendizado profissional e agrícola, a aula de gramática e a viagem de estudos à Europa. Dessa forma, com sua modalidade de instrução, os jesuítas foram fundando colégios, igrejas, templos nas mais variadas localidades da Colônia, constituindo, assim, um sistema de educação cuja pedagogia era disseminada através da dança, da música, do teatro, como meio de

multiplicar “[...] seus recursos para atingir à inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração” (AZEVEDO, 1943, p. 290). Nesse sentido, é possível apontar uma ordem cronológica dos colégios criados pelos jesuítas no Brasil-Colônia, conforme segue no quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Ordem cronológica dos colégios criados pelos jesuítas no Brasil-Colônia.

1550	Fundação do Colégio dos Meninos de Jesus, na Bahia.
1552	Colégios dos meninos órfãos.
1554	Criação do terceiro Colégio dos Meninos de Jesus, em São Paulo de Piratininga.
1555	Fundação das escolas jesuíticas de São Paulo de Piratininga e a da Bahia.
1556	Fundação do colégio Jesuíta de Todos os Santos.
1557	Fundação do colégio Jesuíta do Rio de Janeiro
1568	Fundação do colégio Jesuíta de Olinda.
1623	Fundação do colégio Jesuíta do Maranhão.
1646	Fundação do colégio Jesuíta de Santo Inácio, em São Paulo.
1654	Criação do colégio Jesuíta de São Tiago, no Espírito Santo; Fundação do colégio Jesuíta de São Miguel, em Santos; o de Santo Alexandre, no Pará, e o de Nossa Senhora da Luz do Maranhão.
1683	Fundação do colégio Jesuíta de Nossa Senhora do Ó, em Recife.

Fonte: (SCHMITZ, 1994, p. 45, e Heloisa_c.sites.uol.com.br).

Deve-se ter em mente que a educação implantada pelos jesuítas no Brasil-Colônia visava atender à camada dirigente formada pelos nobres e seus descendentes que, conforme o modelo de colonização adotado deveria servir de articulação entre os interesses da metrópole e as atividades coloniais daí o fato de não existir ainda uma escola voltada para a formação integral do indivíduo, pois a educação praticada pelos

jesuítas era “[...] caracterizada, sobretudo, por uma enérgica reação contra o pensamento crítico” (ROMANELLI, 2010, p. 34). Desse modo, tem-se que:

Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. (SANGENIS, 2009, p. 93).

Nessa perspectiva, deve-se dizer que um segundo despontar da educação se verifica em 1556 quando foram instituídas as “Constituições da Companhia de Jesus” em razão da resistência ao plano de Nóbrega. Essas “Constituições” tinham como organização e plano de fundo, isto é, estudo, a *Ratio* que concentrava sua programação nos elementos da cultura européia, excluindo o canto, a música instrumental, o aprendizado profissional e agrícola antes instituído no primeiro plano.

Método de estudo empreendido pelos jesuítas a partir de suas experiências no Colégio de Messina (1548) na Sicília, a *Ratio* se compunha como um código de ensino ou estatuto pedagógico, composto de um conjunto de regras, envolvendo desde a organização escolar e orientações pedagógicas até a observância estrita da doutrina católica. Seu método de ensino compreendia o trinômio estudar, repetir e disputar, como exercícios escolares. Havendo ainda a preleção, lição de cor, composição e desafio, um conjunto de práticas pedagógicas que remetem à escolástica medieval, configurando-se como Pedagogia Tradicional, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônima de catequese e evangelização.

Pelo que se pode notar a educação da *Ratio* tinha como meta a formação do homem perfeito, do bom cristão, centrada em um currículo de educação literária e humanista voltada para a elite colonial. Nesse aspecto, a educação implantada valorizou o filho do colono em detrimento

do índio, o futuro sacerdote em detrimento do leigo, postando-se como um instrumento da elite colonial.

Dessa forma, a educação tornou-se instrumento das elites, pois lhes preparou para o trabalho intelectual, embora seguindo um modelo religioso (católico). Nesse caso, a Companhia de Jesus, com o aval do rei, se tornou a ordem dominante do campo educacional. Entretanto, a educação jesuítica se apresentou para a elite colonial de maneira rígida no modo de pensar e interpretar a realidade, convergindo sempre para os dogmas de sua religião e, ao mesmo tempo, afastando qualquer influência dita nociva (heresias). Isso porque a concepção pedagógica tradicional, imposta pelos jesuítas se caracterizava por uma visão essencialista de homem, ou seja:

[...] o homem é concebido como constituído por uma essência humana e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar para fazer por merecer a dádiva sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino [...] E é justamente tomismo que está na base do Ratio Sudiorum [...] (SAVIANI, 2004, p. 127).

Assim, observando o concurso da educação jesuítica no Brasil, vai se perceber que diretrizes fundadas no cristianismo preconizado pela Igreja Católica, servem de instrumento de dominação dos indígenas e colonos por todo esse período. Isso porque o plano de estudos adotado foi elaborado de forma diversificada visando atingir a diversidade de

interesses e capacidades. Contudo, a despeito de sua ideologia não é possível negar que partiu daí as primeiras nuances da educação no país. Pensando nisso é que torna-se possível dizer que o projeto educacional jesuítico contribui de modo significativo para a implantação da educação no Brasil, sendo essas contribuições pautadas na transmissão de uma educação homogênea, fundada na mesma língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de 'homem culto', letrado e erudito. Desse modo, os jesuítas plasmaram através da educação uma identidade cultural, a catequese utilizada como processo de aculturação, embora fosse destrutiva, serviu-se dos filhos de colonos e órfãos trazidos de Portugal, bem como de meninos índios e mestiços, procurando eliminar a distinção de raças então existente na colônia, ao tempo que dissolia costumes não europeus, contrapondo assim, o saber escolar e religioso à autoridade patriarcal da casa-grande de estrato rudimentar e sem letras (ALBUQUERQUE, 2003). Porém, as práticas jesuíticas envolvendo o processo educativo na Colônia ganham termo quando não atendiam mais à realidade política porque passava Portugal.

Segundo seus detratores o ensino jesuítico petrificara e não mais atendia à realidade socioeconômica pela qual passa a Colônia. Além desses fatores, dois fortes elementos de propaganda se impunham contra os jesuítas na Metrópole: “[...] o monopólio do ensino que eles exerciam desde 1555, quando D. João III lhes confiou à direção do Colégio das Artes, e a miséria econômica e intelectual do Reino, das quais eles eram apontados como responsáveis” (THEOBALDO, 2008, p. 1). Portanto, após 210 anos de serviços prestados no âmbito educacional os jesuítas são expulsos do Brasil. A realidade política grassante exigia agora que as escolas passassem a ter um caráter estatal e não mais eclesiástico: o Estado em lugar da fé.

2.3 A educação na fase pombalina (1759-1822)

A fase pombalina vai de 1759 a 1822 e se deu com a liderança dos ingleses nos séculos XVI a XIX sobre Portugal. Durante esse período a Inglaterra beneficiou-se dos lucros portugueses, sobretudo a partir do século XVIII, mediante o tratado de Methuen (1703). Diante dessa nova realidade, Portugal passou a se ressentir da necessidade de uma reforma política protecionista, cujo modelo torna a educação proposta pelos jesuítas dispensável.

A educação adotada na fase pombalina serviu como instrumento de uma reforma política com vistas a uma transformação nacional. Sendo que essa reforma passou para a história como “Reformas Pombalinas”, no séc. XVII, que incluiu o âmbito escolar metropolitano e colonial. Cabe realçar o fato de que quando a colônia foi submetida a essa transformação profunda, alterou-se totalmente a sua fisionomia, sobretudo da estrutura do ensino que pareceu desabar. Isso porque “[...] toda ela pertencia ao esforço dos jesuítas, tornados especialistas na transmissão dos conhecimentos” (SODRÉ, 2009, p. 27).

Embora essa observação seja comungada por historiadores dos mais variados matizes, o que se tem é que o propósito de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e da modernização da cultura portuguesa fez com que o mentor da Reforma, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho) adota-se nova organização educacional no Brasil-Colônia.

Para tanto, a distribuição dos cargos administrativos nessa empreitada exigiu um preparo elementar com técnicas de leitura e escrita, surgindo assim, a instrução primária dada na escola, que antes cabia a família. Observa-se, portanto, que na ideologia predominante da educação preconizada pelo Marquês de Pombal prevaleceu a preocupação em intensificar e disseminar, o aprendizado da língua portuguesa ainda que

de modo elementar, bem como fazer desaparecer o bilinguismo resultante da convivência com a língua geral dos índios, estimulada anteriormente pelos jesuítas que foram proscritos.

Nesse contexto, prevaleceu também a burocratização que acompanhava a implementação da reforma dos estudos menores, de modo a tornar difícil aos estudantes o acesso ao nível secundário de estudos - gramática latina - fosse com a dificuldade nos exames, sempre bem fiscalizados hierarquicamente, fosse com o número limitado - não passível de alteração - de professores régios, os quais eram, eles mesmos, a própria escola.

Desse modo, a educação instituída na Colônia baseava-se naquilo que se tinha na metrópole como educação nobre, implicando a valorização dos escritores clássicos portugueses, conforme indicavam os árcades da Academia Ulissiponense, e a cultura clássica antiga (COUTINHO, 1986). Assim, é possível perceber que as mudanças feitas pelo Marquês de Pombal, no âmbito da educação, desfizeram a caricatura erigida a favor da educação jesuítica até então imposta. Nesses termos, tem-se que as mudanças pombalinas no âmbito da educação proporcionaram a criação dos colégios-seminários, que por sua vez impuseram às disciplinas humanísticas mudanças em seu currículo. Nesse caso, verificou-se que: A língua portuguesa ganhou supremacia em relação à língua latina nos estudos de gramática;

O orador sacro deixou de ser o ideal de homem dos estudos de retórica, que passou a celebrar o diplomata e a filosofia tomista, de base aristotélica, foi suprimida do âmbito da ética e da filosofia racional. Até mesmo a teologia sofreu mudanças profundas para ajustar-se às determinações do regalismo (ALVES, 2001).

Mediante essa reforma Portugal chega ao séc. XVIII com a sua Universidade de Coimbra ainda medieval e o ensino jesuítico ainda

formando elementos da corte dentro dos ensinamentos do *Ratio Studiorum*. Por outro lado, o movimento iluminista no séc. XVIII, tendo a Inglaterra como principal centro proporcionou para Portugal a tentativa de recuperação e adoção do programa de modernização através das reformas pombalinas.

Contudo, essas reformas não chegaram a romper definitivamente com a tradição que continua a receber influência da escola escolástica contrária ao materialismo dos Filósofos John Locke, Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, que reportavam a importância do Direito Natural e, portanto, do Contrato Social. Assim é que Locke afirmava que a liberdade do povo era um bem natural, sendo um dom de Deus ao homem; enquanto Hobbes sustentava o compromisso entre os indivíduos afirmado perante juramento em troca da paz, sob a égide do soberano; e Rousseau pregava o contrato social onde os indivíduos alienariam por inteiro seu poder em favor do rei ou da assembleia (MERQUIOR, 2010). Pensamentos avultados para a época.

Conforme se pode notar, as reformas pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista e provocar mudanças no Brasil com o objetivo de adaptá-lo enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. Isso porque as novas concepções filosóficas e científicas difundidas por quase toda a Europa, atraía os portugueses mais esclarecidos.

Nesse caso, o atraso intelectual e empobrecimento econômico da Colônia, produzido por vários motivos, sobretudo, pelo fanatismo religioso e as perseguições do Santo Ofício, tornaram-se fortes motivos para que o Marquês de Pombal, em 1759, expulsasse os jesuítas do Reino e da Colônia, pois sendo a “Companhia” detentora de um poder econômico que deveria ser do governo, usava esse poder para educar o cristão e colocá-lo a seus serviços e não a serviço do país, um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade, segundo o Marquês de

Pombal. Como refutação da educação jesuítica surgiu o ensino público, financiado pelo Estado e para o Estado. Entretanto, deve-se salientar que: Da expulsão até as primeiras providências para substituição dos educadores jesuítas decorreram 13 anos. Neste período, desmantelou-se parte da estrutura administrativa do ensino jesuítico: substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina (OLIVEIRA, 2004, p. 947).

Todavia, no tocante à reforma da educação, pode-se dizer que o processo foi lento, até porque os mestres-escolas eram formados pelos jesuítas, detendo muito da pedagogia de seus precursores, fato que só vai mudar a partir da fase Joanina no Brasil.

2.4 A educação na fase joanina (1808-1821)

A educação na Fase Joanina (1808-1821) é marcada por fortes traços sociais e políticos. Convulsionada pela crescente expansão imperialista de Napoleão Bonaparte (1769-1821) a Espanha sofre o assédio das forças napoleônicas. Temendo as forças invasoras o Rei de Portugal, D. João IV (1767-1826), dirige-se para o Brasil-Colônia escoltado pela esquadra inglesa, onde se instala com a família real e seu aparelho burocrático.

Nesse período, a Colônia, já com ares de Estado, estruturado pelo Marquês de Pombal, começa a se ressentir da necessidade de expansão comercial tornada crônica com a guerra francesa imposta pelo imperialismo napoleônico. A fermentação política envolvendo interesses diversos na Colônia denotava o descontentamento, de um lado dos senhores de terras e escravos e de outro da camada média, influenciada pela ideologia burguesa provinda da Europa. Assim, quando: [...] Portugal

é invadido (1807) pelas tropas francesas e a família real e a corte se vêm obrigadas a virem para o Brasil, sob a guarda inglesa, a conjugação de tais interesses (grupos coloniais e ingleses) obriga o príncipe regente a decretar a “abertura dos portos” (1808) mesmo sendo em caráter temporário, mas que em realidade nunca chega a ser revogado (RIBEIRO, 2003, p. 39).

Dessa forma, a chegada da família real e a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, marcaram definitivamente o fim da etapa da colonização. Nessa perspectiva, deve-se ter em mente que a presença da Coroa em solo brasileiro passou a demandar reformas que modificaram a sociedade cristalizada de outrora. Essa nova situação sociopolítica passou a promover a criação de cargos públicos, ministérios, e estabelecimento da Capital, no Rio de Janeiro, além do desenvolvimento da vida urbana em cidades como Salvador, Vila Rica e Recife.

Vale dizer, que a presença da Coroa Portuguesa em terras brasileiras, ao modificar os costumes dantes enraizados, propiciou ao mesmo tempo a implantação de um novo sistema de educação no país, com maior extensão social, pois a partir desse episódio o príncipe-regente permitiu a qualquer pessoa a abertura de escolas de primeiras letras, que na maioria funcionavam na própria casa do professor. Sendo que no caso dos filhos das famílias ricas, estes recebiam em suas casas os preceptores, que lhes davam a instrução das primeiras letras.

Além disso, foram criados cursos inaugurando o nível superior de ensino no Brasil como, por exemplo: Cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina no Rio, e Cursos de Cirurgia, Economia, Agricultura, Química e Desenho na Bahia, em 1808. Deve-se ressaltar que o retorno da família real a Portugal, em 1820, bem como a Proclamação da Independência por Dom Pedro I, em 1822, tornou necessária a existência de uma constituição que garantisse a regulamentação o Estado, bem como sua autonomia.

Inspirada na Constituição Federal de 1791 surgiu nova Lei de características liberais, que viria a regular um estado monárquico. Com relação à educação a nova Constituição foi tácita, exigindo à organização educacional e a possibilidade da sistematização para a educação do país, denotando sua verve liberal. Desse modo, trouxe explícito em seu Artigo 250 que: “Haverá no império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais” (CARVALHO, 2009, p. 48).

Contudo, deve-se dizer que apenas um ensino precário foi assegurado. Seu caráter irregular permitiu que outras ordens religiosas e outros leigos se impusessem como educadores. A própria unidade administrativa escolar não teve êxito devido a falta de meios materiais e culturais disponíveis. Assim, tem-se que a educação escolarizada, nesse período, não foi vista como setor prioritário. Sobre o assunto, pode-se dizer mesmo que: [...] instaurou-se um impasse no sistema educacional: demanda crescente de alunos para cursos primários e secundários e falta de recursos humanos (já que os jesuítas haviam sido expulsos e rareavam outros religiosos) e financeiros para abrir e manter escolas agravadas pelo retorno da Corte portuguesa para Lisboa, repatriando ouro e professores. Nesta crise de oferta de escolas públicas, surge uma novidade: além das poucas escolas particulares patrocinadas por fazendeiros e comerciantes, os primeiros “empresários do ensino”, oferecendo escolas pagas no Rio de Janeiro e outras cidades maiores, inclusive com professores estrangeiros e nacionais supostamente “especializados” (MONVELADE, 2007, p. 25).

Conforme se pode notar, esse período foi marcado por transições sociopolíticas que contribuíram para a evolução do país e sua crescente autonomia como se verá tempos depois. Entretanto, não cria oportunidades para a sistematiza da educação no país, e sequer propaga um modelo de administração da educação, ficando pautado na Constituição reproduzida do modelo francês, que propunha entre outras

aspirações liberais uma educação sistematizada que, porém não encontrou ressonância no modelo monárquico vigente.

2.5 A educação na primeira república (1889-1930)

Após o retorno da corte portuguesa a Lisboa, D. Pedro assume a regência do país e defende a manutenção dos laços com a pátria-mãe. Mesmo alguns radicais liberais tinham essa intenção. “O objetivo do príncipe e desses grupos era manter a situação de autonomia, conquistada durante o período joanino, sem dar o passo da independência, que implicava inúmeros riscos” (CAMPOS, 2003, p. 95).

Momentos cruciais como o dia do “Fico”, 09 de janeiro de 1822, e posteriormente o ato da independência em 07 de setembro do mesmo ano seriam os marcos históricos que precederiam a Primeira República em 1889. Isso porque durante todo esse período passou a predominar no país uma insatisfação crescente que culminou em várias rebeliões, como, por exemplo: a Cabanagem (1834/1840) na província do Pará; a Sabinada (1837), em Salvador; a Balaiada (1838/1841) no Maranhão; a Guerra dos Farrapos (1835/1845); a revolução Praieira (1849/1849), dentre outras.

Embora a evolução histórica contenha traços marcantes da Regência, do Primeiro e Segundo Impérios, como no caso do Ato Adicional (1834) deve-se ter em conta que durante o período que precederia a Primeira República, a educação no Brasil pouco ou quase nada evolui do ponto de vista sistemático. A presença do Estado, fazia-se pouco perceptível diante de uma sociedade escravagista, ditatorial e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações.

O retorno dos jesuítas ao Brasil, em 1842, a criação de escolas como o Colégio de Pedro II (1837), o Colégio São Luís (1867), o Colégio Anchieta (1890), denotam o pouco comprometimento que o governo de então tinha

com a educação. Essa observação resulta do fato de se compreender que tanto a ordem dos jesuítas quanto as escolas supramencionadas se encontravam comprometidas com o ensino das elites brasileiras, tornando-se evidente a contradição da lei que propugna a educação primária para todos. Basta ver, que o governo imperial atribuía às províncias a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que sejam aplicados; pois como se tem verificado, quase não existiam escolas e poucos eram os professores.

Assim, minada por crises políticas internas entre liberais e conservadores, bem como pela guerra com o Paraguai (1865-1870), a monarquia brasileira cede aos ideais republicanos em 15 de novembro de 1889, mediante um golpe militar, tendo à frente o Marechal Deodoro da Fonseca, que assume o Governo Provisório. Esse fato deveu-se, sobretudo à falta de apoio ao imperador por parte dos vários segmentos sociais, como o clero, os militares e os grandes fazendeiros (elite cafeeicultora). Proclamada a república: “Politicamente adota-se o modelo norte-americano que segundo Rui Barbosa, era o que mais se adaptava ao ‘vastíssimo arquipélago de ilhas humanas que era o Brasil’” (RIBEIRO, 2003, p. 71).

Deve ser lembrado que o advento da Primeira República não mudou de imediato o cenário nacional, no que diz respeito ao seu aspecto social, econômico e educacional.

Ao lado disso, cabe, ainda, lembrar a diversidade regional que interferia na composição política e administrava das unidades federativas. A título sintético, lembremo-nos que as várias oligarquias regionais articuladas, de base socioeconômica, distintas e próximas: no Nordeste (mais predominantemente latifundiária-patrimonialista), e em São Paulo (mais agrária-mercantil), continuavam como o grupo social dominante (MAGALHÃES, 2009, p.2).

Conforme se vai notar, o regime administrativo vigente na Primeira República coloca nas mãos das elites ilustradas a tendência da educação no Brasil. Nesse aspecto, sobressaiu-se o positivismo, como corrente filosófica que se manifestou nos primeiros momentos da república e ditou as diretrizes do sistema educacional. Como fundamento para essa observação pode-se apontar o então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, positivista, que efetivou as reformas em nível nacional, pondo em prática o ensino primário e secundário de forma ordenada.

Vale salientar que as reformas de Benjamin Constant visavam à liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária, seguindo, portanto, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891) que trazia ainda na Seção II, Declaração de Direitos, Artigo 72, § 6º, que: "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos" (BRASIL, 1891, p. 1). Dessa forma, a escola primária passou a ser organizada em duas categorias: de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos.

É possível verificar ainda que a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891) foi bem clara em seu Capítulo IV das Atribuições do Congresso, Art. 35, parágrafos 3º e 4º no que diz respeito à educação no Brasil, basta ver que neles está previsto, respectivamente, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados e o provimento da instrução secundária no Distrito Federal.

Cabe chamar atenção para o fato de que o objetivo dos diversos níveis de ensino era de "formadora" e não apenas de preparadora dos alunos, com vistas ao ensino superior. Para tanto, foi criado o exame de madureza, que tinha o objetivo de verificar se o aluno tinha a cultura intelectual suficiente para o término do curso. Além desse objetivo, também era previsto o rompimento com a tradição humanista clássica abrindo espaço para o cientificismo preconizado pelo positivismo de Comte.

A despeito da verve científica idealizada pela corrente positivista houve desrespeito à pedagogia pensada por Comte, que dizia respeito à idade de introdução dos estudos científicos, fato que gerou inúmeras críticas e descompasso no processo de ensino na Primeira República. Isso porque, ora o sistema de ensino inclinava-se para uma concepção mais literária, ora empreendia a adoção de matérias mais científicas, chegando por fim a uma mescla de disciplinas literárias e científicas, como a matemática, a astronomia, a física, a biologia, sociologia, moral, que lhe deram um caráter enciclopédico.

Com a evolução dos acontecimentos políticos que desencadearam grande crise política em 1891 a sociedade brasileira passou a viver um momento decisivo para a política no Brasil. Enquanto isso o sistema educacional sofria de determinada sistematização que pusesse em prática uma educação integradora, e que desse respostas satisfatórias ao momento em estava passando o país. Assim, cabe ressaltar que durante esse período a educação ficou relegada às confrarias de elites ilustradas, formadas na tradição iluminista, reproduzindo o modelo europeu, ressaltando as ideias e matizes ideológicos correspondentes à imagem das ideias prevalecentes do poder central.

De 1891 até 1914 as únicas reformas de que se têm notícias que foram substanciais para a educação no país dizem respeito às reformas empreendidas pelo gaúcho Rivadavia Corrêa, Ministro da Justiça e Negócios Interiores que realizou, durante sua gestão (1910-1914) “[...] uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país” (CUNHA, 1980, p. 139).

Além dessas, pode-se fazer menção à reforma de Carlos Maximiliano (1915) que traz que: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma de suas faculdades Livres de Direito” (RIBERO,

2003, p. 93). Outra reforma com algum ponto significativo foi a reforma de ensino de Rocha Vaz em 1925.

Na década de 30, a crise política toma corpo e pende para a revolução. A crise da República Velha chega ao fim com um movimento armado que depôs o então presidente Washington Luís. A chamada Revolução de Trinta representou o ápice de um processo cujas origens datavam, sobretudo, de 1922.

No que se refere à educação no país, ela pode ser interpretada como tendo dois momentos: um primeiro momento, correspondente ao início da Primeira República, quando os ideais estabelecidos para o novo regime e a autonomia constitucional adquirida pelas unidades federadas não aconteceram de fato. Um segundo depois de seu Relatório em 1926, da efetivação do regime, em decorrência de momento histórico quando aconteceram as reformas educacionais estaduais.

Sobre o primeiro momento há opiniões de que a República do ponto de vista cultural e pedagógico, não vingou: “Foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas” (AZEVEDO, 1943, p. 134).

Pode-se dizer mesmo que na Primeira República a educação apresentou poucos sinais de inovação. Seu sistema político-administrativo em nada operou mudanças efetivas na educação, fato que só veio a ocorrer em 1920, denotando até então a descentralização do ensino, ou ainda a dualidade de sistemas herdados do período do Império.

Considera-se, portanto, que somente a partir de 1920 houve algumas reformas pedagógicas substanciais, representando à tentativa de implantação da “escola primária integral”, em atendimento ao art. 65 da Lei nº 1.846, que reformulou o ensino baiano em 1925, e cujo texto rezava

que essa modalidade de ensino: Será, sobretudo, educativa buscando exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento do pensamento e da expressão: guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas trabalhos práticos e manuais, cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e o conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente [...] (NAGLE in RIBEIRO, 2003, p. 100).

Numa perspectiva mais ampla, pode-se situar a evolução das idéias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) como a conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Tais movimentos foram conhecidos nesse período como o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de reduzir o analfabetismo do povo, já o otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, atuando muitas vezes em separado e até mesmo contra o entusiasmo. Dessa forma, caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional, como, por exemplo, a reação contra o individualismo e academicismo da educação tradicional, a proposição da renovação das técnicas, além da exigência da escola única, obrigatória e gratuita (ARANHA, 2005.)

Vale dizer que na Primeira República, embora o regime republicano não tenha representado o fim de um sistema elitista, ainda assim proporcionou

a abertura de novas oportunidades para a população brasileira, que passou a participar dos processos políticos do país. Isso porque, com o advento da República reorganizando o Estado, sobretudo a partir da urbanização do país surgiram novas necessidades no seio da população, fazendo com que a escolarização, por exemplo, aparecesse como meta das famílias ansiosas pelas carreiras burocráticas e intelectuais que lhes pareciam bastante promissoras para seus filhos.

Deve-se assinalar que basicamente três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas na Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Nova. a Pedagogia Libertária Essas três vertentes pedagógicas, grosso modo, podem ser vistas associadas a três diferentes setores sociais.

De modo esquemático, tem-se que a Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. Já a Pedagogia Nova surgiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no país. Quanto a Pedagogia Libertária, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

Deve ser lembrado aqui, que boa parte dos professores, religiosos ou leigos, tinha suas linhas pedagógicas orientadas pelos princípios gerais do *Ratio Studiorum*, herança jesuítica, fato que demonstra de certa forma, a incapacidade do pensamento laico de superar a organização cultural dantes forjada por esses religiosos.

No que se refere ao modelo das pedagogias implantadas na educação, no Brasil, nesse período deve-se ressaltar que cada uma possui suas características próprias. Assim é que a Pedagogia Tradicional, fruto das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbartismo e que preconizava a ideia da pedagogia como

ciência, acabou forjando um dos mais poderosos métodos de ensino: “os cinco passos formais”, facilmente transformados, no “modo natural de ministrar aulas”: o método expositivo.

Quanto a Pedagogia libertária, está surgiu associada às primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil. Sem associar-se às classes sociais elitizadas, desenvolveu-se a partir de sua luta contra a ordem socioeconômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade; dessa forma, propôs diretrizes firmadas em quatro pontos: educação de base científica e racional, dicotomia entre instrução e educação, e a educação moral, que foram o ponto culminante para que emergissem no país as escolas modernas.

Já a Pedagogia Nova, cuja característica moldava-se pelo seu corpo teórico relativamente homogêneo, pautou-se por refletir indicações teóricas provindas de experiências distintas. Essa pedagogia que teve divulgação no interior da crescente cultura norte-americana sobre o Brasil, teve maior influência após a Primeira Guerra Mundial (1919-1945). Tal pedagogia enfatizou “os métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, valorizou os estudos de psicologia experimental, e procurou colocar a criança (não mais o professor) no centro do processo educacional.

Essa pedagogia inseriu-se na Associação Brasileira de Educação (ABE), ainda nos anos 20, conquistando espaço na sociedade civil. Além disso, conseguiu penetração nos governos estaduais, sendo divulgada através das reformas estaduais desse período.

Pelo exposto, é possível observar que esse último modelo de pedagogia apresentou-se na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da

educação e de organização escolar e métodos próprios (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001). Assim, vai se perceber que o modelo de educação que estava sendo assimilado nesse período era(s) o da escola nova.

Deve-se salientar, que respeitante à educação na fase posterior à Revolução de 30, a deposição do então presidente Washington Luís, e a entrega do poder a Getúlio Vargas, culminando com a era Vargas, bem como os jogos intensos das forças políticas em embate, causaram descontentamentos nos educadores que vinham participando do movimento de reformas erigidas ainda na década de 20.

Estes, diante da demora do novo Governo em tomar medidas voltadas para a educação resolvem lançar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal fato não minimiza os acontecimentos envolvendo a educação nesse período, até porque foi justamente em 1930 que foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sob a responsabilidade de Francisco Campos, ligado ao movimento de reformas educacionais da década de 20.

O novo Governo através dos decretos 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931 fez uma reforma no Ensino Superior, adotando como regra de sistematização o ensino universitário. Com relação ao ensino secundário, lança o Decreto de nº 19.890. Esse decreto visa organizar o ensino secundário transformando-o em um curso eminentemente educativo.

Nesse sentido, dividi-o em duas etapas: a primeira com educação de cinco anos (curso fundamental); a segunda, de dois anos, visava à adaptação às futuras especificações profissionais. Além disso, houve também reformas no ensino comercial, para tanto foi editado o Decreto nº. 28.158, de 30 de junho de 1931. Esse novo decreto visava alterar o ensino comercial passando a “[...] ter o curso propedêutico (três anos), seguido de cursos técnicos (de um a três anos) em cinco modalidades e o curso superior (três anos) de administração e finanças” (RIBEIRO, 2003, p. 108).

Com as disputas existentes entre os modelos pedagógicos existentes no país, exacerbou-se os conflitos. Interesses políticos eram claramente notados. Conservadores resistiam ao modelo escolanovista e a Igreja Católica criticava os direitos que os novos métodos pedagógicos concediam à criança de forjar sua própria formação. Desse modo a radicalização do debate pedagógico desse período refletiu a polarização do debate político pelo qual o país passou. O governo Vargas tentou postar-se como mediador imparcial, mas não conseguia dissimular suas preferências pelas políticas de direita.

2.6 A educação na ditadura militar (1964-1985)

A ditadura militar foi um governo que teve início em 1964, após um golpe articulado pelas Forças Armadas, em 31 de março do mesmo ano, contra o governo do presidente João Goulart. A historiografia nacional aponta como um dos fortes motivos que causaram o golpe, o medo da implantação do conjunto de reformas, sobretudo a reforma agrária, que traria como consequência imediata à divisão das grandes propriedades - os latifúndios.

Acontecido o golpe, logo depois da deposição de João Goulart, o poder, em termos reais, passou a ser exercido pelos três chefes das Forças Armadas, com liderança dos generais Humberto Cesar Castelo Branco e Artur Costa e Silva (CAMPOS, 2003). Os reflexos desse golpe na educação do país foram marcados pela intervenção militar e pela burocratização do ensino público, através de teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo com a força quaisquer movimentos que caracterizassem barreiras para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime vigente.

O Ato Institucional Nº. 1 (AI-1), de 10-4-64, instituído pelo regime, dava direito ao governo de cassar mandatos e suspender direitos políticos sem

necessidade de justificação, julgamento de direito, ou defesa. No seu desdobramento político o golpe militar ao criar novos ministérios, ainda que minimizando o percentual de participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as despesas com a educação passam de 4º para 3º lugar nas prioridades governamentais.

Contudo, recordando que a ditadura imposta no país pelo regime militar não deixou saldo positivo na educação deve ser lembrado que os militares desenvolveram um método de ensino centrado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho. Pois tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando diversos convênios, entre eles, o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency of Internatinonal Development* (USAID) (CHIAVENATO, 2004).

Pensando nisso, deve-se fazer menção a medidas tomadas no âmbito da educação pelos militares, como, por exemplo, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967 na tentativa de vinculação da alfabetização com a “participação” na vida econômica; além da instituição da Lei nº. 5.540/68 de 28-11-1968, que fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências, visando expandir esse nível de ensino com o mínimo de custo para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, considerados como prioritários (RIBEIRO, 2003). Mas que reflete predomínio do economicismo e verve tecnicista.

O período que marca o declínio do regime militar inicia-se a partir de 1978. Denominado de “transição democrática” tem como marco três acontecimentos. O primeiro diz respeito à crise econômica que se arrastava desde 1974 - “crise do petróleo”; o segundo momento se refere à vitória do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) - agremiação política de oposição aos governos militares; já o terceiro momento está

ligado a eclosão dos movimentos sociais, sobretudo o movimento sindical dos trabalhadores do ABC paulista e o movimento estudantil.

2.7 A educação e a Constituição Federal de 1988.

Com o fim da ditadura em 15 de janeiro de 1985, com eleições indiretas para presidente, tendo como vencedor Tancredo Neves, o Brasil começa uma nova era política – sai do regime militar e entre para o regime civil. A visão de uma educação tecnicista, voltada para a criação da mão de obra perde seu sentido. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. Contudo, essa nova concepção só vem a ser instaurada a partir da promulgação da nova Constituição Federal Brasileira em 25 de outubro de 1988.

No que se refere à educação, a Constituição Federal de 1988, lhe dá o *status* de direito social. Nesse sentido, preconiza que a educação “[...] direito de todos e dever do Estado e da Família, será 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” (BRASIL, 1988, p. 137).

Assim, visando garantir o direito à educação, a Constituição Federal de 1988, traz as premissas do ensino, que segundo o Art. 206, será ministrado com base nos princípios de: I - Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais de ensino; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela

União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 137-138).

Deve-se estar atento ao fato de que a Constituição Federal, proporcionou uma grande abertura no âmbito da educação. Dessa forma, oportunizou a revisão na lei que define e regulariza o sistema de educação no país: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação. Embora, só tenha sido sancionada 8 anos após a promulgação da Constituição Federal (1988), a atual LDB (Lei 8.394, de 20 de dezembro de 1996) baseia-se no princípio universal do direito à educação para todos, e trouxe no seu novo texto mudanças significativas em relação às leis anteriores. Como exemplo pode mencionar a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Nesses termos, a LDB/96 traz em seu Art. 1º 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” (BRASIL, 1996, p.1).

Além disso, a Constituição de 1988 deu oportunidade também à criação de um Plano Nacional da Educação (PNE), que foi apresentado no Plenário da Câmara dos Deputados, através do Projeto de Lei nº. 4.155/98, pelo Deputado Ivan Valente, que foi aprovado em 13/03/98, e que tem como principais objetivos: elevação global do nível da escolaridade da população; melhoria de qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência na educação pública; além da democratização da gestão do ensino público.

O Plano Nacional da Educação (PNE/98) adotou como prioridades: garantia de ensino fundamental obrigatório de 8 anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola e conclusão do ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele

não tiverem acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação no atendimento nos demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da Educação; desenvolvimento de sistemas de informações e de avaliação, em todos os níveis e modalidades do ensino.

2.8 Os Níveis de Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61).

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A Educação básica divide-se em: Educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – É gratuita mas não obrigatória. É de competência dos municípios. Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os Estados os anos finais.

Ensino Médio – O antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não. Ensino

Superior: É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

A educação brasileira conta ainda com algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas: Educação Especial – Atende aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Educação à distância – Atende aos estudantes em tempos e espaços diversos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Educação Profissional e Tecnológica – Visa preparar os estudantes a exercerem atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos.

Educação de Jovens e Adultos – Atende as pessoas que não tiveram acesso a educação na idade apropriada.

Educação Indígena – Atende as comunidades indígenas, de forma a respeitar a cultura e língua materna de cada tribo.

Conforme a atual Constituição Federal (1988) é dever do Estado garantir educação a seus cidadãos. Assim, o Art. 208, CF/88, traz que esse dever do Estado com a educação será efetivado mediante as seguintes garantias de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular adequado as condições do educando;

VII - atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo:

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente;

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Observe-se que o nível obrigatório e gratuito é somente o ensino fundamental, prevendo-se em relação ao ensino médio sua “progressiva universalização” (com a redação alterada após a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, pois originalmente o artigo referia a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”) e o ensino superior não é referido especificamente no mesmo artigo, somente tratando-se do acesso aos níveis mais elevados de ensino, deduzindo-se portanto a diferenciação de tratamento em relação ao ensino fundamental e médio. Também é ressaltado que a garantia da gratuidade estendeu-se àqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria (inciso I), inovando

em relação às previsões constitucionais anteriores, que restringiam a obrigatoriedade e gratuidade apenas a determinada faixa etária (no caso da Emenda Constitucional de 1969, dos 7 aos 14 anos), e possibilitavam a restrição do atendimento àqueles indivíduos fora desta faixa etária (OLIVEIRA, 2004, p. 26).

Em relação ainda ao tema da gratuidade, observe-se que esta se constituiu, nas discussões da Constituição de 1988, em objeto de polêmica entre os grupos privados e públicos, juntamente com a questão das bolsas de estudos, acirrando-se o conflito mais ainda em relação à destinação de recursos públicos. Cury, Horta e Fávero (1996, p. 23) referem o trabalho de Pinheiro ao analisar o processo constituinte, que trabalha com a questão da definição dos eixos público e privado, abordada sob três pontos de vista conceituais diversos, de acordo com os grupos em conflito: o público como estatal, como não estatal e como serviço. Em relação à primeira posição, a responsabilidade é do Estado pelas atribuições públicas (relativas não somente ao campo educacional) que somente ele seria capaz de propiciar; a segunda posição trabalha com o conceito de público oposto a lucratividade (permitindo portanto o compartilhamento da função com entidades não-estatais) e o terceiro com o conceito de público ligado a serviço, e neste último ponto de vista toda a educação seria pública (FÁVERO, 1996, p. 23).

Ao analisar a última posição (educação como um serviço de caráter público) verifica-se que esta encontra respaldo constitucional, visto que a própria Constituição prevê tipos diversos de entidades no campo educacional, inclusive as de caráter privado lucrativas (conforme se vê do art. 213) ao lado dos estabelecimentos públicos e dos estabelecimentos privados não-lucrativos. Entretanto, apesar do art. 209 prever que o ensino é livre à iniciativa privada, estabelecem-se condições, que são o cumprimento das normas gerais da educação nacional (inciso I) e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (inciso II).

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

3.1 Educação integral e escola de tempo integral

A educação é uma atividade essencialmente humana, que tem sua origem na própria origem do homem. A associação entre educação e tempo é assunto que tem causado polêmica e trazido à tona questões de cunho filosófico e de ordem político-pedagógica, principalmente, quando esse tempo é utilizado e institucionalizado para a formação escolar.

3.1.1 Conceito

Segundo Anísio Teixeira Educação Integral é aquela que deve preparar integralmente o sujeito no sentido de oferecer as conclusões completas para a vida, que tem como função avançar para o campo da educação total do sujeito, no momento em que prioriza no seu currículo não apenas os conteúdos clássicos científicos: de leitura, da escrita das ciências exatas. Todavia, quando trata e oportuniza no trabalho pedagógico a transmissão de valores éticos e morais do ensino das artes e da cultura, de hábitos, higiene e disciplina e preparação e etc.

O debate sobre a Educação Integral no Brasil tem suas origens históricas, ainda que não exclusivamente, nos ideais democráticos do educador Anísio Teixeira, fundador da Escola Parque, em meados do século passado. Nos anos 90, pronuncia-se com força legal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996, cujo texto aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade. Em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea, a escola vive tempos de crise e de mudança. Alguns fatores parecem balizar a

emergência, a possibilidade e a viabilidade de um projeto de Educação Integral para o país.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental é um fato praticamente consumado. O processo de democratização da gestão da escola pública tem se expandido e a luta pela escola inclusiva, de qualidade para todos, tem conquistado importância, por meio de ações governamentais claramente posicionadas a favor da eliminação do preconceito e da discriminação na escola e na sociedade, com a implementação de políticas incisivas.

A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente e exequível, uma questão conceitual, já que não há consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de elementos fundamentais para a definição de Educação Integral, como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação. Estas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema. A compreensão da formação integral associada à Educação Integral, conforme propõe Guará (2006) é a que se quer destacar como referência: é a que se quer destacar como referência:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e

interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p.16).

A escola tem o potencial necessário para uma ação central na articulação intersetorial entre o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos. Tal projeto reconhece a obrigação do poder público mediante a implementação de recursos e políticas para que a condição de direito se operacionalize na vida diária. Assume que a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempos e espaços diversos de organização das cidades e de suas comunidades, sendo necessário um grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemple princípios e ações compartilhados na direção de uma Educação Integral.

Considerando especificamente a instituição escolar e seu papel neste debate, emergem outras questões a serem abordadas, tais como o espaço e o tempo de escola; a multiplicidade de funções que a ela se atribui; o papel do educador e dos outros atores sociais que nela podem exercer novas funções; os movimentos e organizações que a ela se associam no sentido de constituí-la e, provavelmente, ressignificá-la; os meios e instrumentos de que dispõe no sentido de reconstituir-se enquanto instituição capaz de formar para a emancipação humana, além do papel do Estado na reconfiguração destas relações contextuais.

A instituição escolar tece “uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139). É também a partir deste entendimento que a centralidade da escola é reiterada, frente ao desafio de propor uma relação com as demais instituições da sociedade, a qual possa funcionar nos moldes do que Torres (2003) define como uma comunidade de aprendizagem:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p.83).

A relação entre a escola e a comunidade – por vezes tensa e delicada, visto que é uma relação de poder – se estabelece também no reconhecimento da necessidade do estabelecimento de políticas socioculturais, a serem implementadas pelo empenho de todos os educadores, dentro e fora da escola, com a participação de políticas Inter setoriais e intergovernamentais. Ao mesmo tempo, conseguir diminuir a distância entre a escola e a vida tem sido um desafio percorrido por muitos educadores, em diferentes tempos, desde o surgimento da escola até os dias de hoje. A centralidade da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir na luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício atrelado ao ensino formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal ao sistema escolar.

Nesse sentido, afirma-se com Moll (2007), que uma educação na perspectiva das cidades educadoras implica: [...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2007, p. 42).

Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade e a formação de cidadãos e encontra no diálogo uma ferramenta eficaz.

Além de reconhecer as diferenças, precisa promover igualdades e estimular os ambientes de trocas em um projeto integrado e aberto, intercultural, que dê conta da complexidade do mundo contemporâneo. Nessa direção, já há experiências bem sucedidas acontecendo no Brasil, revelando a diversidade na operacionalização da Educação Integral.

A formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão.

Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p. 153), de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Desta forma, a escola poderá ser afetada positivamente pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana.

É comum observarmos, nos próprios profissionais da educação, ligeira confusão conceitual entre educação integral e escola de tempo integral. Nesse sentido, pretende-se, com este capítulo, esclarecer os conceitos e os princípios das concepções de “educação integral” e de “escola de tempo integral”, concebida e implementada em cada momento histórico, buscando a trajetória das experiências mais relevantes da educação brasileira.

Assim, a compreensão da ideia de educação integral que se desenvolveu no Brasil passa, necessariamente, pelo resgate histórico do pensamento educacional do início do século XX, bem como pela retomada das experiências que marcaram as décadas de 80 e 90, com a implantação

de uma nova concepção de escola para alunos em regime de tempo integral.

Repensar a escola e as suas articulações se constitui em um imperativo atual e de complexas relações, como nos lembra Dominique Julia, importante pesquisador e especialista em história da educação na época moderna.

Entre os diversos temas que a discussão da educação pública nos evoca, a formulação de concepções de uma educação integral, herdeira da corrente pedagógica escola novista, conforme assinala Ana Maria Cavaliere (2002), tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma escola de tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980, nas discussões sobre a experiência de implantação dos CIEPs, no Rio de Janeiro.

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

Essa reflexão é oportuna na medida em que estão sendo desenvolvidos dois grandes programas na rede pública de educação, no município e no estado de São Paulo, que têm, como objetivo, a ampliação de oportunidades de aprendizagem: o “Programa São Paulo é uma Escola”, implantado pela Secretaria Municipal, e o programa “Escola de Tempo

Integral”, formulado pela Secretaria Estadual. Ambos nos remetem à ideia de educação integral, apresentando, em suas diretrizes, formas distintas de operacionalização.

No tocante aos modos de operacionalização, em linhas gerais, o programa municipal, aponta para a complementação das oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar e dos demais espaços públicos municipais, caracterizando um turno complementar.

A proposta estadual apresenta a ampliação da jornada, com uma nova grade curricular, a ser desenvolvida a partir das próprias unidades escolares, implicando um aumento do número de docentes para o desenvolvimento de oficinas curriculares.

Também podemos verificar propostas implantadas em diversos outros municípios e estados, de escolas de ensino fundamental, com jornadas ampliadas em tempo integral e propostas de educação integral em que ações socioeducativas, complementares à aprendizagem de crianças e jovens, desenvolvidas por ONG's, buscam a articulação com a escola pública (GUARÁ, 2006).

Vale ressaltar o dispositivo legal, Lei 9.394 (LDB, 1996) que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, que determina, ainda, em seu Artigo 34, Parágrafo segundo:

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

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores

que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora, sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total (ARROYO, 1988).

Para além das críticas, as propostas de escola de tempo integral, principalmente as propostas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, representaram, para seus alunos, não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram (sic) a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, C., 2001, p. 12-13).

No Brasil, é possível afirmarmos que várias escolas serão privilegiada com a implementação da proposta de educação em tempo integral, pois já vimos vários projetos e programas sendo implementados em várias escolas. Sabendo que o tempo de duração será o cronômetro para um possível resultado positivo da política.

Nas escolas, os gestores seguem o seu projeto político e pedagógico, definem os seus passos durante todo o ano, as soluções para os problemas, os caminhos que serão trilhados para chegarem aos seus objetivos, discutem sobre determinados assuntos que deram certos nos anos anteriores, tentam fomentar conhecimentos e experiências que progrediram em determinados momentos escolares, lembrando que não existe um projeto político único, há modelos a serem seguidos, fazendo

com que os gestores desse projeto usem a praxidade como aliada para terem êxito nessa nova proposta. Esse projeto deverá auxiliar a todos os gestores dando suporte para a preparação de aulas dinâmicas, reuniões pedagógicas com a participação de pais e educandos, atividades lúdicas, musicais, esportivas e artísticas para esses educandos, aulas de reforço escolar, principalmente nas disciplinas que apresentam baixos resultados fazendo com que esse projeto não seja somente um sonho ou até mesmo uma fantasia, mas que tenha conexão com a realidade.

3.2 História da Educação integral

No curso da história os conceitos de educação formal foram se alterando em função das situações sociais, políticas, econômicas e religiosas, mas quase sempre com pouca ou nenhuma ação do Estado. No século XVIII, com a Revolução Francesa e com a constituição da escola pública, foi que a educação integral entrou em cena, concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo.

Inspirados pelo ideário da revolução “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, Propunham como meta a consolidação de uma educação nacional.

O conceito de educação integral surgiu no século XIX, fomentado pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. A sua origem esteve bem marcada no movimento operário que surgiu com a Revolução Francesa, a partir de quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e para seus filhos.

Embora, oficialmente assumida pelos marxistas, a concepção de educação integral surgiu e foi estruturada em sua prática pedagógica por um anarquista com bases e objetivos libertários para a educação, conforme destaca Ghiraldelli Jr. (2001).

Sob o ponto de vista de que a educação integral é um processo de formação humana permanente, sem término, concebendo o homem em constante construção e reconstrução, ela é correlata de formação integral.

Sobre isso, Bakunin (1814-1876), um revolucionário e anarquista russo, escreveu: ... para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros. (BAKUNIN, 1979, p. 50).

Em decorrência, a formação profissional constitui-se um dos elementos-chaves na educação integral. E até mesmo os anarquistas do século XIX tinham clareza de que tal formação nunca estaria completa, pois também a profissão, seja ela qual for, é mutável, dinâmica. Na perspectiva libertadora, a educação integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação da dicotomia. Sua realização prática no mundo da produção significava a superação da alienação, dando ao trabalhador a consciência da realização de seu trabalho, como descreve Bakunin:

Estamos convencidos de que no homem vivo e completo cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar, alargar e reforçar a outra: a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual,

e o trabalho do operário instruído será mais produtivo que o do operário ignorante. (BAKUNIN, 1979, p. 38).

Daí se pode inferir que, no próprio interesse, tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens. Nessa trajetória é possível perceber que no desenvolvimento de uma educação integral, em uma concepção libertária, o processo educativo é parte de uma proposta maior de sociedade comprometida com os princípios humanitários e democráticos. Portanto, essa concepção libertadora tem como característica central o autoconhecimento. A conscientização de si e da realidade são elementos constituidores da transformação.

O processo de conscientização e de libertação, numa ação dialógica entre educando e educadores, deve contribuir para uma sociedade mais justa e democrática e para a superação da alienação. Nesse sentido, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta. Para os anarquistas, não basta o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda sua dimensão. Isso requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

No entanto, o conceito de educação integral obteve interpretações diversas, nas diferentes correntes do pensamento educacional brasileiro, das décadas de 20 e 30 do século passado. A influência desse pensamento aparece no movimento liberal reformador da Escola Nova brasileira. Isso pode ser destacado, principalmente, por meio das ideias e das ações de Anísio Teixeira (1900-1971), que encampava a educação integral. Seu objetivo maior era a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, a qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação, como salienta Cavaliere (2002).

A autora apresenta Anísio Teixeira como tendo dado uma importante contribuição para a educação brasileira marcando-a entre os anos de 1920 e 1960. Ele pensou sobre uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimentos vinculando-se assim à área da Filosofia da Educação. Consciente da necessidade de se mudar a Escola Nacional foi um integrante do movimento educacional renovador brasileiro espelhado no escolanovismo difundido na Europa e EUA.

Os participantes do movimento da Escola Nova desejavam a igualdade entre os homens e o direito de todos à educação através de um sistema público de ensino, além da ruptura com os padrões tradicionais e a integração do indivíduo à sociedade, tornando-o capaz e questioná-la e dela participar como um cidadão democrático, consciente e autônomo.

3.3 Concepção de educação integral

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 biopsicossocial.

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação . Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da formação da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem que ser também um processo de construção consciente. “Construído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito”.(JAEGER, 1989, p.03)

Acrescentamos, ainda, que 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. A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. “[...] a necessidade de criar uma nova instituição na sua estrutura e no seu espírito, suprimindo a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homens e as formas da educação tradicional” (GADOTTI, 2009, p. 123).

Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando, a todas as suas vivências, aprendizagens. Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem. Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. fundamentadas nos princípios da liberdade entendendo-o como princípio básico para a vivência social.

Conforme Gallo (2002, p. 20), pretendia-se a “[...] educar a pessoa para que ela seja o que é”, nesse horizonte, baliza duas facetas fundamentais para a formação humana, “educar integralmente ao homem, e educar para a liberdade” (GALLO, 2002, p. 29). Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem.

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal

ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

3.4 Tempos, espaço e educação escolar

Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo — a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Variáveis essas que estão longe de se constituírem neutras, segundo Viñao-Frago: [...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam (VIÑAO-FRAGO, p. 99, trad. dos autores, apud Pessanha; Daniel e Menegazzo: 2004, p. 65).

É importante ressaltar o caráter educativo do espaço-tempo escolar, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos, existentes além da escola. Ainda que possamos estender para outras discussões, como a importância da intersectorialidade das políticas públicas, focando na vertente educacional, o que está em debate é o aumento de oportunidades ou a ampliação nas condições de aprendizagem.

O que podemos considerar que permeia e qualifica tais discussões é a concepção de educação integral que deve estar como pano de fundo para fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar, seja na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não-governamentais.

3.4.1 Ampliação do tempo na escola

A história registra que as propostas de tempo integral nasceram antes mesmo das propostas de escolarização universal. Como apontam os estudos de Arroyo (1988), a escola encarregou-se de dar contornos mais definidos a uma experiência que nasceu fora dela: os tempos e espaços educativos isolados, pensados como integrais, lembrando as “Instituições Totais” de Goffman (1996). Essas instituições consistiam em local que concentrava a moradia, o lazer e a realização de algum tipo de atividade formativa, educativa, correccional ou terapêutica, onde um grupo relativamente numeroso de internados ficava submetido a uma equipe dirigente que gerenciava a vida institucional.

Até a idade moderna, existiam principalmente na Inglaterra. A formação integral, em escolas de tempo completo, era garantida às “elites” pelas instituições totais, configuradas em internatos, mosteiros, seminários e similares. Esses tempos e espaços educativos isolados, segundo Goffman (1996), foram pensados como integrais, desenvolvendo ações capazes de agirem sobre o ser humano por inteiro. Eles também lembram os mesmos tempos e espaços educativos das “Comunidades Morais” ou ambientes moralmente unificados de Durkheim (1978), destinadas à formação de guerreiros, monges, sábios, príncipes, clérigos, homens de armas ou de letras e até os operários.

No Brasil, a experiência de escola de tempo integral chegou com as ideias de Anísio Teixeira que, em 1927, fez sua primeira viagem aos Estados Unidos, onde participou de cursos na Columbia University e visitou várias instituições de ensino. Durante os cursos, tomou contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, que marcaram profundamente sua formação teórico-filosófica como pensador e político, tendo como referência a realidade educacional brasileira, conforme relata Cavaliere (2002). Teixeira foi um educador de notabilidade, que participou ativamente dos embates políticos e educacionais, no contexto do

movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX. Imbuído de um espírito democrático, seu principal argumento era a contestação da qualidade da escola que se praticava no Brasil. Fez severas críticas quanto à carga horária reduzida ofertada pela escola pública, principalmente, com relação ao tempo da escolarização primária. Ele argumentava que a formação de todos os brasileiros, para os diversos níveis de ocupações de uma democracia, passa pela relação entre qualidade e acesso aos sistemas públicos educacionais, como descreve Cavaliere (2002).

Depois de um período de afastamento da vida pública, que correspondeu à ditadura Vargas, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Mas, foi somente nos anos 50, diante de um quadro excludente das classes populares no que se refere ao acesso à escola primária de qualidade, que desenvolveu sua concepção de educação escolar ampliada, defendendo o horário integral, como segue: Restituir-lhe [à escola] o dia integral, enriquecer lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63),

Assim, a ideia da educação em tempo integral ganhou solidez teórica por meio de Anísio Teixeira, e foi influenciada pela corrente filosófica pragmatista do pensamento de John Dewey, e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”. Anísio Teixeira foi um dos principais mentores do escolanovismo brasileiro. Tinha como preocupação organizar o sistema de educação nacional, articulando a educação à vida, concebendo a escola primária não apenas como uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e de participar em uma sociedade democrática: A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola,

propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994, p.162).

Em 1950, na cidade de Salvador, Anísio Teixeira concretizou a sua ideia de escola de horário integral, implantando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que consistia em um complexo de quatro escolas e uma escola-parque, com o propósito de resgatar a qualidade de ensino. Decorridos trinta anos, a década de 80 foi marcada por experiências de escola pública de tempo integral, com iniciativas governamentais que ocorreram após o longo período de ditadura militar, quando grupos políticos progressistas passaram a influir na administração pública, estabelecendo novos rumos para as políticas sociais brasileiras e, dentre elas, as educacionais.

Nesse período, os governadores de partidos de oposição ao governo federal, eleitos em 1982, começaram a reorganizar o sistema educacional de seus respectivos estados, com o objetivo de estabelecer uma nova visão sobre o papel de escola pública. A título de exemplo, podemos destacar a implantação, no Rio de Janeiro, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); das escolas de tempo integral em Curitiba-PR, pelo governo Requião, com o Projeto de Educação Integrada em Período de Tempo Integral; em São Paulo, do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); e, em Porto Alegre, dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), como relatam Ferretti, Vianna e Souza (1991).

Cabe aqui destacar que as propostas mencionadas ocorreram simultaneamente, e muitas vezes, atreladas a outras de cunho predominantemente pedagógico que tiveram um forte impacto no contexto educacional brasileiro, como a Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que teve, como destaca Gorni (1999), uma grande relevância na

reorganização do Ensino Fundamental ao propor uma nova concepção de alfabetização, que passou a ser entendida como processo de apropriação da língua escrita que se estende para além do simples domínio gráfico. Posteriormente, na década de 90, as experiências de escola de tempo integral ficaram sob a responsabilidade do governo federal. Em 1991, foi anunciado o Projeto Minha Gente, que previa a implantação de 5.000 escolas de Ensino Fundamental em horário integral no país: o Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC). Em 1993, o Ministério da Educação (MEC) editou o documento “Linhas programáticas da educação brasileira”, com o qual lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Para viabilizar esse programa, o governo federal apresentou uma nova versão dos CIACs, dando origem aos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

No entanto, como observa Moreira (2000), até o início da década de 90, os resultados das mudanças implementadas não afetaram de modo significativo as questões dos sistemas escolares públicos. Estes, em grande parte, continuavam a ser responsabilizados pelo fracasso escolar. Mas, mesmo que os índices de evasão e repetência não tivessem se alterado de forma incisiva, algumas conquistas foram registradas. Entre elas, o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados em momentos anteriores, pela ênfase dada aos métodos, às técnicas e às experiências de aprendizagem.

Em 1995, o MEC divulgou o planejamento político-estratégico em que apresentou os princípios básicos que norteariam as ações governamentais:

Prioridade para o Ensino Fundamental;

Valorização da escola e de sua autonomia; promoção da modernização gerencial;

Utilização de tecnologias educacionais “computadores nas escolas”;

A redefinição da postura do MEC de formulador, coordenador; fiscalizador e articulador de políticas educacionais como forma de obter melhores resultados na educação. Esse fato marcou o início de um período em que a educação foi fortemente influenciada pelas tendências neoliberais.

Ao mesmo tempo, o final da década de 80 e o início da de 90, foi um período marcado pelo franco processo de debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após anos de discussão com a sociedade e com dois projetos tramitando em paralelo no Congresso Nacional, o governo encaminhou uma nova versão de lei que, finalmente, foi aprovada em 1996 como a Lei nº. 9394. Tal lei faz alusões à “escola de tempo integral”, conforme pode ser observado:

Esse fato marcou o início de um período em que a educação foi fortemente influenciada pelas tendências neoliberais.

Ao mesmo tempo, o final da década de 80 e o início da de 90, foi um período marcado pelo franco processo de debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após anos de discussão com a sociedade e com dois projetos tramitando em paralelo no Congresso Nacional, o governo encaminhou uma nova versão de lei que, finalmente, foi aprovada em 1996 como a Lei nº. 9394. Tal lei faz alusões à “escola de tempo integral”, conforme pode ser observado:

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. (LDB, nº. 9394).

Além disso, a escola passou a ser vista como a responsável pela qualidade da educação, pois se, na escola estão os problemas, lá também estão as soluções. É na escola que os resultados devem ser alcançados. Fica evidente, assim, a necessidade de se focalizar os problemas reais existente no contexto educacional e cotidiano escolar, eram atreladas, muitas vezes, a programas e projetos que transferiam

para a escola o desempenho de outras demandas sociais, como atendimento médico, odontológico, dentre outros. Nesse contexto, assistiu-se a um acréscimo de funções novas nas instituições escolares, provocando desvirtuamento do papel que as justificam como instâncias privilegiadas de apropriação do saber sistematizado.

De fato, reflexões críticas sobre projetos e programas dotados nas esferas públicas, normalmente de caráter eleitoreiro, apontam para a deturpação do papel da escola que, enquanto solucionadora dos problemas sociais, assume funções de cunho assistencialista e paternalista em detrimento da socialização do saber. Principalmente a partir do início da década de 90, com o investimento de recursos externos, a política pública educacional passou a elaborar e a executar seus projetos e programas selados em pactos sociais de enfrentamento de graves problemas. Eram esses anunciados em números, com base em diagnósticos e em planos gerenciais, ambos controlados pela competência e eficácia dos agentes técnicos e administrativos das instituições financeiras internacionais, em cumprimento à agenda política neoliberal, de ajuste educacional (NAGEL, 2001).

Descentralização, parceria, privatização, extinção de órgãos, controle local e comunitário das escolas, autonomia, excelência, entre outros, são termos que fizeram parte do discurso oficial. A partir daí se constituiu uma cultura, uma ideologia justificadora e explicativa, que marcou os anos 90, com a hegemonia neoliberal vivenciada pelas instituições educacionais. No que diz respeito aos programas e projetos de tempo integral, nessa década, o descontínuismo foi caracterizado em quase todas as iniciativas, de modo a demonstrar a fragilidade política e técnica, quando se tratava do atendimento à maioria da população.

Segundo Cunha (2005), as questões referentes ao trabalho pedagógico sofreram desgaste, uma vez que os professores, em entrevistas concedidas, disseram que o máximo que se conseguiu foi a justaposição ao currículo comum de novas tarefas àquelas tradicionais.

Hoje, assiste-se à retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais como solução para o enfrentamento dos graves problemas educacionais. No entanto, muitas propostas têm sido operacionalizadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral, em espaços escolares planejados para atenderem um contingente de alunos em período parcial.

3.4.2 Educação integral como direito à aprendizagem

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira, em estudo sobre propostas que procuraram caminhar contrariamente ao discurso hegemônico nas décadas de 1980 e 90, apontando alternativas e conquistas que merecem atenção, comenta sobre as escolas de tempo integral, no estado do Rio de Janeiro: A partir da preocupação em oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social, estabeleceram-se, no estado do Rio de Janeiro, como prioridades para a esfera educacional, o aumento da permanência do aluno na escola, com a eliminação do chamado terceiro turno, e a ampliação da rede escolar, com a construção de escolas de tempo integral (MOREIRA, 2000, p. 115).

Devemos, ainda, considerar que as classes média e alta têm meios de proporcionar uma educação ampliada a seus filhos, mediante a matrícula em estabelecimentos de ensino privado, bem como o acesso e fruição de diversos outros espaços oportunidades culturais, privados e públicos.

Esses estabelecimentos privados de ensino já oferecem atividades extracurriculares em seu contra turno, funcionando como uma jornada escolar expandida. Ou, também, na lógica da formação competitiva, muitas famílias compõem, para seus filhos, uma agenda de investimentos educativos, oferecendo uma suplementação do horário escolar, com atividades de aprendizagem, por meio de cursos de idiomas, práticas de atividades físicas, esportes diversificados, cursos artísticos etc.

É importante ressaltar que, quando nos referimos às instituições de ensino privado, na lógica de mercado, a educação oferecida concorre, por sua clientela, com outras instituições similares na oferta de um produto melhor. Desse modo, no entanto, a educação escolar fica caracterizada como uma mercadoria e, assim, perde seu significado como direito assegurado constitucionalmente.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais.

Em uma perspectiva crítico-emancipadora que nos possibilita refletir sobre a função social da escola, Bourdieu e Passeron (apud ALMEIDA, 2005) ressaltam: Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes por esta medição , as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações

de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia.

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

No tocante às relações no ambiente escolar, estas merecem ser repensadas e reformuladas. Isso compreende não apenas a execução dos dispositivos institucionais já existentes, embora, por vezes, pouco desenvolvidos - como os conselhos, os grêmios, as reuniões de planejamento e reuniões com os pais, como também repensar e reformular as relações no ambiente escolar, o que implica esforço e desejo coletivo, principalmente daqueles que detêm posições de poder na instituição.

Poderíamos pensar, hipoteticamente, em uma determinada escola, onde há um diretor muito atuante, zeloso e que trabalha para que as condições físicas do prédio se mantenham em perfeitas condições. Uma escola onde os horários sejam rigorosamente respeitados pelos professores e alunos e que esses últimos, apesar de cumprirem com o que é disposto, não se vejam motivados e não tenham qualquer prazer em estudar ali. Essa instituição, apesar do zelo e dedicação desse dirigente, não está cumprindo com sua função social, além de reproduzir um modelo de controle e treinamento.

3.4.3 A construção de um tempo e espaço democráticos

É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam a priori, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Queremos dizer, com isso, que a relação existente entre dirigentes, professores, educandos e familiares (comunidade educativa) pressupõe que cada segmento tenha voz própria e um canal de expressão de suas necessidades, opiniões e sugestões sobre a forma de organização do espaço escolar, espaço esse que é comum a todos.

E o que é comum a todos é, na realidade, um espaço que tem uma função educativa, que promove aprendizagens significativas, não para a vida futura e adulta das crianças e jovens e sim para a vida que é vivida no aqui e agora do ambiente escolar. O momento de escolarização não se dá à parte da vida, portanto ele só poderá se realizar, ao se constituir num espaço vivo e pulsante para todos os envolvidos.

Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva. Agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos. Consequentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática.

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

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

Tradicionalmente, as escolas se organizam em salas de aulas, com turmas pré-definidas por idade/seriação e com horários bastante demarcados entre o início de uma atividade (aula), seu término e o início de outra. Não necessariamente aprendemos nesses compassos. E estas formas de organização são muito mais devedoras de um outro tempo, de outros contextos históricos e políticos, das formas encontradas por administradores da coisa pública, para a concepção de um sistema em que os recursos oferecidos, sejam moldados, para darem conta de responder a uma determinada oferta de serviços.

Mas é importante salientar que essa oferta nem sempre considerou a demanda, nem a qualidade social da educação, não como a discutimos

nos últimos anos.

3.5 A escola em tempo integral na atualidade

O provimento de escolaridade em regime de período integral por parte do Estado tem ocupado parte da discussão a respeito dos problemas do ensino em nosso meio. Seja para aplaudir a medida, seja para condená-la ou relativizar seu alcance na solução de problemas do ensino. Os que argumentam contra a instalação do período integral se voltam, quer para a crítica do caráter excessivamente assistencial que os projetos podem assumir, quer para a consideração das condições concretas em que se dá o ensino em nossa sociedade. Essas condições exigem medidas no sentido de que, antes de tudo, se garanta ensino de boa qualidade em período parcial, para depois poder-se falar em extensão da escolaridade para período integral.

Os defensores da escolaridade em tempo integral utilizam, como justificativa, a necessidade de resolver o problema de comunidades financeiramente carentes, sobretudo nos grandes centros urbanos, explícita ou implicitamente, considerado problema de segurança. Há também a alegação da insuficiência do tempo previsto no turno de quatro horas diárias para dar conta de todo o conteúdo educativo adequado ao ensino. “(...) A única solução possível para o gravíssimo problema social e nacional é melhorar a qualidade das escolas que temos (...)” afirma Ribeiro (1986. p. 52).

O discurso oficial considera que “o fator crucial do baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento dado às crianças”, segundo Ribeiro (1986, p. 33).

A família e a comunidade são elementos fundamentais para a integração do aluno com o meio, de maneira global e satisfatória. Tenta-se atender necessidades sociais dentro da escola. Entretanto, esta deve ser regida

por um projeto pedagógico rico em atividades que permitam o desenvolvimento da autonomia individual trabalhando as múltiplas dimensões envolvidas. O processo não é fácil e pede mudanças radicais no contexto sócio-político e econômico atual. No entanto, é possível, principalmente quando houver a conscientização de que somente uma escola de qualidade, formadora de cidadãos, garantirá o progresso da nação.

Entende-se que a qualidade só será alcançada com o aumento de investimentos necessidades social dentro da escola. Entretanto, esta deve ser regida por um projeto pedagógico rico em atividades que permitam o desenvolvimento da autonomia individual trabalhando as múltiplas dimensões envolvidas.

O processo não é fácil e pede mudanças radicais no contexto sócio-político e econômico atual. No entanto, é possível, principalmente quando houver a conscientização de que somente uma escola de qualidade, formadora de cidadãos, garantirá o progresso da nação.

Entende-se que a qualidade só será alcançada com o aumento de investimentos utilizando-se desse tempo adicional oferecido pela Educação Integral, formar o cidadão cunhado em uma assimilação das práticas sociais consideradas corretas do ponto de vista moral e ético da sociedade, através da convivência harmoniosa e enriquecedora com os seus pares, guiado por uma proposta pedagógica bem elaborada e eficaz que lhe possibilite uma diversidade de atividades e oportunidades que ele não tem asseguradas no regime regular de ensino nem em outra instituição pública diferente da escola.

A educação integral, construída dentro de um tempo ampliado e organizado para atender a todas as necessidades da criança, será desenvolvida a partir da tomada de consciência da importância de se articular uma parceria entre o estado e a sociedade civil

(Direção/Professores e Comunidade) na busca por uma escola pública de qualidade formadora de cidadãos preparados para a vida.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Dela fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Conforme o Decreto (nº 7.083/2010), os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.

A educação integral, construída dentro de um tempo ampliado e organizado para atender a todas as necessidades da criança, será desenvolvida a partir da tomada de consciência da importância de se

articular uma parceria entre o estado e a sociedade civil (Direção/Professores e Comunidade) na busca por uma escola pública de qualidade formadora de cidadãos preparados para a vida.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Dela fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Conforme o Decreto (nº 7.083/2010), os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser

humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/ Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera: 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 estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º). Foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07) cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território. Este compromisso significa a conjugação dos

esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

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.

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.

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2010, no que se refere à educação em tempo integral aponta a escola brasileira como sendo uma das que têm menor tempo de trabalho educativo escolar diariamente, mas reconhece diversas manifestações da legislação que apontam para o aumento do número de horas de permanência dos alunos nas escolas. Entre essas manifestações legais se encontram a Constituição Federal, nos seus artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9.089/90; as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 34; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007. O documento citado assim se refere à proposta educativa prevista para a Educação em tempo integral: Já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral

poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta. Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de vulnerabilidade social que, não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos alunos, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social.” (MEC/CNE/CEB. Parecer no. 11/2010, p. 25).

Também a Resolução CEN/CEB nº 7, de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, quanto à educação em escola de tempo integral, no seu artigo 36, define como período integral “a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1400 (mil e quatrocentas) horas.

Afirma ainda: As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral. (Art.36. Parágrafo único). A referida Resolução prevê que a proposta educacional da escola de tempo integral promova: a ampliação de tempos e espaços, além de oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores. (Art.37). O documento se refere à qualidade da educação, tendo em vista: alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. (Art.37).

Quanto ao atendimento aos alunos na escola de tempo integral, a Resolução CEN/CEB nº 7, de dezembro de 2010 prescreve: Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola. (Art. 37. Parágrafo 4º.)

A Educação Integral em sua essência e qualidade é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas é a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é a Educação Integral.

Eis a grande diferença da educação integral para uma escola de tempo integral, nesta o componente da ampliação da jornada escolar caracteriza sua centralidade, mantêm-se a mesma organização fragmentada dos processos educativos e o distanciamento entre a escola, e a comunidade, enquanto que naquela outros elementos como: a ampliação do currículo com a valorização dos saberes populares, a gestão democrática, a participação de outros sujeitos e a extensão do território educativo, tudo isso é articulado com o Projeto Político Pedagógico da escola, visando garantir a vivência escolar de alunos, professores, família e comunidade em um exercício cotidiano e coletivo de cidadania.

A intenção da política de Educação Integral ultrapassa, portanto a mera ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais e busca discutir e construir em nossas escolas espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos. O desafio é grande, mas as possibilidades de concretização da escola integral, entendendo-a como solo fértil de uma educação democrática e de qualidade social, é real.

A ampliação progressiva do tempo diário de permanência do estudante na escola, previsto no artigo 34 da LDB, só faz sentido se trazer uma reorganização inteligente desse tempo. Não se trata de imaginar uma escola sem horários ou regras, mas de recriá-los em função de projeto curricular ambicioso do ponto de vista das oportunidades formativas na perspectiva da aprendizagem multidimensional do cidadão, em respeito aos direitos humanos e à diversidade.

O Ministério a Educação compreende como fundamental a reflexão sobre a Educação Integral a partir das vozes dos educadores que pensam e a fazem nas escolas cumprindo uma agenda de debates e construção do projeto de Educação Integral para os próximos períodos no Distrito Federal. Para a operacionalização de uma política que atenda tais perspectivas educacionais e sociais, o projeto consubstancia-se nas seguintes proposições:

Implementação de um processo de reorientação curricular que privilegie a articulação e o diálogo entre os saberes clássicos e os saberes locais e no qual o currículo integrado supere a fragmentação das áreas do conhecimento humano e as formas de saberes e se constitua de forma orgânica no cotidiano escolar.

Equalização das condições físicas das escolas para que possam receber ou ampliar suas atividades de educação em tempo integral, considerando a adequação dos espaços para o desenvolvimento das atividades de múltiplas naturezas, considerando os aspectos de acessibilidade física por meio de ajustes arquitetônicos e novas construções escolares; Ampliação da jornada escolar para oito horas, integrando as atividades de alimentação como tempo educativo e ampliação da oferta para cinco dias na semana; Construção de uma agenda de formação continuada dentro da especificidade da Educação Integral para os profissionais da educação que atuam na docência, gestão, assistência escolar, considerando a

importância da atuação profissional de toda a equipe da escola como imprescindível para a efetividade do projeto com qualidade.

3.5.1 Educação Integral – Financiamento e Infraestrutura

Financiamento e infraestrutura ainda são desafios difíceis de serem equacionados para assegurar uma educação integral de qualidade. A expansão das expectativas de desenvolvimento dos estudantes e do seu tempo de permanência na escola demanda novos investimentos, como o aumento da quantidade e da carga horária de educadores e funcionários e a garantia de estrutura para refeições, higiene e atividades educativas mais diversificadas.

A gestão pública no nível federal, estadual e municipal precisa pensar em caminhos para apoiar as escolas a efetivar as condições mínimas necessárias para a realização do programa.

Cabe à Gestão Pública Federal:

Financiamento:

FUNDEB: Rever o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica de acordo com as demandas das escolas que adotam modelos de educação integral, considerando, por exemplo, a necessidade de recursos para a montagem de refeitórios adequados.

Tribunal de contas: Apoiar a formação do Tribunal de Contas no campo da educação integral, a fim de que proponha caminhos orçamentários que favoreçam a autonomia das escolas, com ações mais articuladas e procedimentos menos burocratizados.

Prestação de Contas: Fortalecer o diálogo com o Ministério Público, de forma a adequar os prazos de prestação de contas das escolas ao contexto de cada município e ao programa desenvolvido, bem como para

apoiá-las e formá-las na gestão de recursos e na articulação com equipamentos e organizações comunitárias.

Incentivo: Desenvolver, em diálogo com a sociedade civil e o Legislativo, lei de incentivo fiscal voltada ao financiamento de ações de educação integral nas escolas e na comunidade.

Sistema Nacional: Investir na criação de um sistema nacional de educação, que facilite, entre outros pontos, o repasse e recebimento das verbas necessárias por estados e municípios.

Infraestrutura:

Marcos Legais: Criar, com o apoio do Legislativo, marcos legais que definam a infraestrutura mínima necessária para garantia da qualidade dos processos educativos realizados na escola e na comunidade.

Cabe à Gestão Pública Municipal e Estadual:

Financiamento:

Projeto: Garantir que a educação integral seja uma política de Estado (e não apenas um programa da secretaria de educação), posicionada como ação prioritária e estruturante da prefeitura ou do governo estadual.

Intersetorialidade: Fortalecer, com apoio do Legislativo, mecanismos que facilitem a articulação de parcerias intersetoriais, capazes de dar conta das diferentes demandas de um bom programa de educação integral, como a manutenção de calçadas, a oferta de serviços de saúde, cultura e esporte, o acesso a tecnologias, entre outros.

Planejamento: Redimensionar – de forma intersetorial – o orçamento do município ou do estado em seu respectivo Plano Plurianual, com definição de metas e linhas orientadoras para a educação integral.

Sistema Nacional: Apoiar a criação de um sistema nacional de educação, que facilite, entre outros pontos, o repasse e recebimento das verbas necessárias por estados e municípios.

Financiamento: Conhecer com profundidade e apoiar sua equipe técnica e seus gestores escolares a entender o conceito, os procedimentos e as

normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dos recursos disponíveis em outras secretarias e em outros ministérios (Mais Cultura no Ministério da Cultura, Esporte na Escola no Ministério dos Esportes, entre outros).

Fundos: Fortalecer ou criar fundos específicos que apoiem projetos de educação integral, como o Fundo da Criança e do Adolescente.

Rubricas: Buscar, junto ao Legislativo, o alargamento das rubricas para financiamento, sempre pautadas pelo limite ético e pelas normas legais.

Equipe da Secretaria: Contratar e formar equipe técnica distribuída pelas diferentes secretarias, que seja capaz de apoiar as escolas a acessar recursos disponíveis tanto no poder público, quanto na comunidade.

Gestão: Investir na formação administrativa e financeira dos gestores escolares, disponibilizando instrumentais e materiais de qualidade e apoiando-os a acessar e fazer bom uso das verbas disponíveis.

Sistemas: Desenvolver e investir em sistemas integrados de gerenciamento das verbas, apoiando o gestor escolar na execução e monitoramento do seu orçamento.

Orientação: Propor, organizar e divulgar as linhas orçamentárias e recursos disponíveis para atender as necessidades das escolas.

Autonomia: Garantir que o programa de educação integral tenha linhas orçamentárias suficientemente abertas para assegurar a autonomia financeira da escola.

PAR: Fortalecer e fazer bom uso do Plano de Ações Articuladas (PAR), do Ministério da Educação, com vistas a realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local e desenvolver um conjunto coerente de ações intersetoriais para fazê-la avançar, acompanhando o progresso com registros e métricas.

Parcerias: Descentralizar a gestão de parcerias, apoiando a escola a acionar os recursos da comunidade sem as restrições impostas pelos instrumentos rígidos do poder público, e flexibilizando, em diálogo com o Legislativo, as normas e condições para realização de convênios com as organizações do território.

Prestação de Contas: Fortalecer o diálogo com o Ministério Público, de forma a adequar os prazos de prestação de contas das organizações do território que atuam com as escolas.

Conselhos Escolares: Fortalecer a criação e o funcionamento dos Conselhos Escolares e das Associações de Pais e Mestres para o controle social do uso dos recursos da escola em consonância com as necessidades pactuadas pela comunidade escolar.

Comunidade: Estimular a escola e a própria equipe da gestão pública, inclusive de outras secretarias, a reconhecer a existência de recursos físicos, financeiros e do capital social na comunidade, que podem ser acessados para apoiar a construção e execução do programa de educação integral.

Chamamentos: Construir e publicar editais – com a sociedade civil – que ajudem a viabilizar projetos das escolas em parceria com equipamentos e organizações da comunidade.

Infraestrutura:

Requisito: Compreender as questões de infraestrutura como componente indissociável da proposta pedagógica da educação integral, garantindo as condições necessárias para o pleno funcionamento do programa na escola e a circulação dos estudantes pelos espaços e equipamentos da comunidade.

Marcos Legais: Criar, com o apoio do Legislativo, marcos legais que definam a infraestrutura necessária para garantia da qualidade dos processos educativos realizados na escola e na comunidade.

Espaços: Investir – com verbas intersetoriais – na construção de quadras cobertas, salas de atividades múltiplas, biblioteca e acervo que responda ao projeto político pedagógico da escola.

Equipe Escolar: Garantir a contratação de equipe escolar multidisciplinar, incluindo coordenadores pedagógicos, professores comunitários, agentes de apoio à educação e monitores.

Alinhamento: Investir na formação continuada de todos os agentes envolvidos na oferta de educação integral – técnicos, gestores, educadores, merendeiras, motoristas, voluntários –, para que compreendam os objetivos do programa e estabeleçam pontes com os recursos educativos existentes no território.

Ambiente: Estimular que as escolas adaptem o seu espaço físico a partir dos desejos e em colaboração com estudantes e professores, para que o seu ambiente represente a comunidade escolar.

3.5.2 A eficácia de aulas criativas e prazerosas

Há que considerar que a universalização do ensino fundamental é conquista relativamente recente em nossa história da educação pública e a garantia do acesso, como matrícula e permanência, não é suficiente para que a escola cumpra sua função social, embora sejam condições básicas.

Não obstante, é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos. Poderíamos por exemplo, pensar que uma aula-atividade de ciências (ou qualquer outra disciplina, oficina) possa ser preparada na escola com a participação de todos, visando se desenvolver em um parque próximo, em uma praça ou em outros espaços possíveis que se mostrem adequados à finalidade da aula.

Tal diversificação do que poderia ser uma aula tradicional, ocorrida na mesma sala de todos os dias, pode se constituir em uma experiência rica e significativa para todos os envolvidos e não apenas para os educandos. E não se trata simplesmente de fazer “passeios”, de artificialmente

intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas “saídas” ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extra-escola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos.

Cabe ainda ressaltar que uma situação de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferece inúmeras oportunidades educativas, por exemplo, como o grupo vai se organizar, quem vai se responsabilizar por esta ou aquela atribuição etc. Comumente, na sala de aula, os lugares são determinados desde o início e quase nenhum desafio é vivenciado, seja sobre a forma de os alunos adentrarem à sala, seja a de ocuparem seus lugares e já terem, em mente, o que, em termos de dinâmica de uma aula tradicional, provavelmente vai se desenvolver nos próximos 50 minutos.

Uma aula-atividade em um ambiente diferente propicia um novo olhar sobre as relações. A discussão quanto a sua preparação, sua avaliação e os conflitos ocorridos não representa prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos propostos. Significa, sim, que os conteúdos foram ampliados e não se considera que planejar e avaliar são aspectos apenas do aprendizado de qualquer disciplina, como também o são para a vida. E que os conflitos ocorridos não desqualificam a atividade, ao contrário, enriquecem-na, desenvolvendo competências diversas.

Tais atividades, com todos esses aspectos envolvidos, poderiam ser consideradas numa perspectiva mais integral de educação, pois concebem o sujeito por inteiro e num contexto real. No cotidiano, as relações passam por conflitos de interesses, opiniões, desejos, e o exercício é aprendermos a administrá-los democraticamente. Nesse sentido, cabe refletir sobre as diferentes abordagens de currículo em jogo

e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação (de tempo) integral. Vale lembrar as reflexões de Lígia Coelho e Dayse Hora que retomam a perspectiva crítico-emancipadora para uma concepção curricular:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e 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; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico emancipador, são necessárias que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente críticas e emancipadora (HORA; COELHO, 2004, p. 9).

3.6 Escola e comunidade

No Brasil a relação família-escola tem sido pouco estudada. No caso da escola pública, reconhece-se que os baixos níveis de escolaridade e renda de sua clientela desestimulam a participação dos pais. Atualmente, porém, o modelo de envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado no contexto da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público.

Segundo nos aponta Heneveld (1944), a retórica liberal do Banco Mundial está vendendo a ideia da necessidade do apoio dos pais e da comunidade, como fatores determinantes da eficácia escolar.

De acordo com esse mesmo autor (1994), os pais e a comunidade dão apoio eficaz quando:

O aluno frequenta a escola com saúde e aptidão para aprender.

Os pais e a comunidade dão apoio financeiro e/ou material para a operação da escola.

Há comunicação frequente entre o corpo docente e os pais.

Os membros da comunidade e os pais auxiliam na instrução.

A comunidade desempenha um papel com significativa autoridade na escola.

Pesquisadores brasileiros, atrelados à formulação de políticas financiadas pelo Banco Mundial, estão reproduzindo a lógica das pesquisas e políticas americanas. Portela, Bastos, Vieira, Holanda e Matos (Banco Mundial, 1997), estudando a avaliação da escola pelos usuários e constatando limites ao envolvimento das famílias na vida escolar, recomendam a valorização da participação dos pais. Castro, Pestana, Fini, Vemae Waiselfisz (Banco Mundial, 1997), analisando os resultados do Saeb/95, recomendam maior comunicação da escola com os pais. Mendonça e Barros (Banco Mundial, 1997), considerando a associação entre melhores resultados escolares das crianças e maior nível de escolaridade dos adultos e com base na hipótese de que pais mais participativos na educação do seu filho influenciam o desempenho dele nas escolas, também recomendam a participação dos pais no processo educacional, uma vez que os fatores familiares geram impacto sobre os resultados educacionais.

Outras pesquisas, ainda, têm ressaltado o nível de escolaridade da mãe como determinante do desempenho escolar do aluno (Banco Mundial, 1997, p. 83).

Assim, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a fórmula da relação família/ escola estaria atrelada ao seguinte princípio: mais envolvimento dos pais com a educação equivale a maior aproveitamento e permanência na escola por parte dos alunos; mais participação dos pais na escola resulta em melhores escolas.

A educação, mais especificamente a escola, atravessa um momento de questionamentos quanto ao seu papel social. Todas as transformações sociais que vêm ocorrendo e a busca da universalização do ensino afetaram o ambiente escolar, uma vez que trouxeram a diversidade para a sala de aula.

O ensino tradicional centrado na transmissão de conteúdos desvinculados da realidade dos alunos, que durante tanto tempo foi considerado como o ideal, tem se mostrado pouco eficiente em relação às novas demandas que recaem sobre a escola.

Diante desse quadro, torna-se importante a discussão sobre a proposta de uma educação voltada para a cidadania que articula comunidade e escola em seu projeto pedagógico e organização curricular, principalmente no que tange à escola de tempo integral.

3.6.1 Gestão Escolar e comunidade

A constituição brasileira de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e declara como princípios do ensino, não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigatoriedade da oferta de uma escola com padrão de qualidade, sem distinção de gênero, raça ou condição social. Estabelece, também, a necessidade de se oferecer uma instituição com boas condições de funcionamento e de competência educacional, no que diz respeito a pessoal qualificado, material, recursos financeiros, espaço físico e projeto pedagógico. Dessa forma, a constituição reconhece em linhas gerais, os elementos que possibilitam a construção de uma “escola de qualidade comum”, acessível a todos de direito e de fato.

Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro

e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais. Além de reconhecer as diferenças, é preciso promover a igualdade e estimular os ambientes de trocas. É preciso propiciar uma abertura tal que permita a cada pessoa o direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e o direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneíza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo. Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos e encontra no diálogo, uma ferramenta eficaz.

Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p.153), de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Dessa forma, a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana. Romper a dicotomia, entre aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens. Do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão mais bem cuidados ou de que aprenderão mais permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem.

Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa de Educação Integral. Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos

ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas.

Não importa a área de formação dos seus professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados. Segundo Charlot (2000) essa perspectiva desafia os professores a olhar seus alunos de outra maneira, para inscrevê-los simbolicamente no espaço de sala de aula, como sujeitos produtores de significado.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem recriar e dar novos significados às suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social.

A relação escola e comunidade podem ser marcadas pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, dentre outros. Estudos recentes, como os de Abramovay (2004), têm apontado que tanto as “dificuldades de aprendizagem quanto o “bom desempenho escolar” não se relacionam exclusivamente às condições cognitivas dos alunos, mas, principalmente, à (in) adequação do sistema

escolar, à distância/aproximação cultural entre escola e seu público, e ao (des) respeito que alunos e educadores sofrem no ambiente escolar. Há inúmeras evidências de que os agentes da educação – gestores, professores, orientadores pedagógicos, entre outro – reproduzem, muitas vezes em suas práticas as diversas formas de preconceitos e discriminações ainda existentes em nossa sociedade.

Essas evidências estão configuradas nas cenas do cotidiano escolar, por meio das situações nas quais os meninos e meninas, muitas vezes, são inscritos simbolicamente como lentos, imaturos, dispersivos, desorganizados, com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados. Na perspectiva do sucesso escolar, é preciso reconfigurar essas cenas, considerando os sentidos do aprender, tal como enfatiza Moll: Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado.

Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. A partir daí produz-se uma intrincada rede de preconceitos que se dissemina nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas conversas do recreio, nos encontros com os pais. Pouco a pouco, determinados alunos, que são numerosos no conjunto das escolas, vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo considerados inaptos, incapazes, inoportunos... Se usássemos a metáfora de um trem para pensar a escola, esses seriam aqueles que viajam sentados nos últimos vagões, que, aos poucos, vão descarrilhando. (MOLL, 2007, p. 107)

3.7 Educação Integral: entre a escola e a vida

O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de

seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo.

No reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos.

No pensamento educacional brasileiro as raízes deste debate podem ser encontradas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932, no qual se advoga uma “escola moderna” que articule para o bem da educação pública todas as instituições interessadas na tarefa da educação: “[...] é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver [...]”. É no pensamento de Anísio Teixeira, um dos próceres do Movimento de 1932, que a perspectiva de Educação Integral em tempo integral ganha espaço: “[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis” (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

3.8 Diálogos necessários para a escola de tempo integral

Uma proposta de Educação Integral implica estabelecer um novo paradigma para a educação enquanto responsabilidade coletiva, mobilizando diversos atores sociais na construção e no desenvolvimento

de projetos pedagógicos próprios de diferentes comunidades educativas, comprometidas com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

O projeto pedagógico de uma comunidade educativa é a expressão singular de um projeto político e a tradução de um amplo projeto pedagógico, instituído para operacionalizar um projeto político específico, num determinado momento histórico. Ou seja, ao estabelecer princípios e metas para a organização da sociedade em todos os seus componentes, como a economia, o trabalho, as trocas de bens e serviços, a assistência social, a cultura, a educação, os gestores desse projeto político traduzem-no em projetos específicos, considerando as singularidades de cada uma dessas dimensões coletivas.

Assim, na educação, um projeto pedagógico tem a dimensão política de um projeto maior e, ao mesmo tempo, uma dimensão específica, pedagógica, voltada para a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. De acordo com Charlot (2002), a organização, a gestão e os programas implicam a escolha de valores éticos e políticos e correspondem a uma determinada representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo, enfim, remetem a um projeto de homem e de sociedade.

Historicamente, os projetos para a educação no Brasil não têm dado conta das questões educacionais, porquanto são, em geral, descontínuos e dissociados de projetos de outras áreas, numa negação à totalidade do ser humano, à complexidade da realidade e à responsabilidade coletiva pela educação. Da mesma forma, as ações decorrentes desses outros projetos vêm acontecendo de forma isolada, sem a articulação entre si e sem o diálogo necessário para uma intervenção efetiva na realidade, que precisa ser vista sob a ótica da complexidade e no conjunto de relações que a constitui.

Buscando romper com a fragmentação que tem caracterizado a formulação e a operacionalização de políticas públicas, uma proposta de Educação Integral começa a ser delineada no Brasil, integrando diferentes setores, instituições e agentes, com o objetivo de garantir não só o direito à educação de crianças, adolescentes e jovens, mas o direito a uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, políticas e ações governamentais buscam incentivar e subsidiar programas e projetos educativos locais, comprometidos com a gestão compartilhada da educação, sem perder de vista a centralidade da escola que, ressignificada à luz de um novo paradigma educacional, irá estabelecer, certamente, diferentes relações com a comunidade e novas formas de interagir com a sociedade.

A responsabilidade pela educação, apregoada como dever da família, Estado e sociedade desde a promulgação da Constituição Federal e presente em diferentes dispositivos legais e normativos, pode, dessa forma, ser assumida por meio de um projeto pedagógico construído coletivamente: um projeto pedagógico que promova a inclusão social, a valorização da diversidade e a democracia.

Diferentes e genuínos projetos podem surgir desse movimento, porque, como nos diz Freire (2000, p. 40), “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo”. Surge, aí, um desafio: construir um projeto comum, articulando saberes, integrando olhares e compartilhando sentidos, quando as experiências de cada ator se fizeram em histórias semelhantes de ações paralelas, poucas vezes convergentes, quando não antagônicas. Para a construção desse projeto, é preciso instituir uma cultura de cooperação, em que o diálogo, o trabalho coletivo e a solidariedade favoreçam a produção de conhecimento e a formação permanente de todos, especialmente daqueles a quem o projeto se destina – crianças, adolescentes e jovens.

A cultura da cooperação, segundo Thurler (2000), leva os atores a investir-se de uma missão comum e a construírem um quadro de referências compartilhado, a partir de um debate permanente acerca das finalidades, dos valores e das diversas escolhas pedagógicas e ideológicas e das práticas que os mobilizam para a ação coletiva. Os atores reconhecem que a realidade coletiva não está imobilizada, mas resulta de um processo de construção interativa a ser adaptado continuamente.

Por isso, a confrontação e a reflexão coletiva tornam-se fontes constantes de força e de motivação para manter o investimento individual e a mobilização coletiva, necessários para as ações e as mudanças que se mostram indispensáveis. A cultura da cooperação produz um projeto educativo construído na conjugação, e não na competição, de saberes e de esforços distintos, que se complementam e se fortalecem individual e coletivamente.

Um projeto pedagógico para a Educação Integral considera as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos em que acontece, como a família, a escola, a comunidade próxima e a cidade, buscando favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à autonomia. As ações daí decorrentes implicam um conjunto de espaços educativos, incluindo a escola, que operam de forma integrada rompendo a histórica fragmentação de projetos políticos e pedagógicos e das lógicas que confundem a centralidade da escola nos processos educativos com a sua exclusividade na educação de crianças, adolescentes e jovens.

Nesse sentido, é preciso potencializar os diferentes espaços da comunidade e da cidade como espaços de aprendizagem, pressupondo, como afirma Guará (2006), “que qualquer espaço que se pretende educativo só ganha sentido se recheado pela relação educativa entre crianças e educadores”. A partir desse pressuposto, um “mosaico de

ofertas pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada” (GUARÁ, 2006, p. 23).

A mediação de educadores, da comunidade próxima – igrejas, associação de moradores, centro comunitário –, de setores governamentais e de agências formadoras e organizações da sociedade civil, associa-se à mediação dos educadores da escola, numa relação que não é de subordinação nem de justaposição e, sim, de integração e de complementaridade. Essa dinâmica, necessariamente prevista no projeto pedagógico para uma Educação Integral, valoriza a pluralidade de saberes e reconhece as distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a “construção de um projeto de sociedade democrática, isto é, uma sociedade que permite o acesso, o uso fruto, a produção e a difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade”.

A ação coletiva daí resultante considera que o direito de aprender está relacionado a outros domínios e não apenas aos da escola, contribuindo para superar a fragmentação das experiências educativas, a partir de uma visão de totalidade dos conhecimentos e dos saberes, que amplia o leque de possibilidades de aprendizagem e o universo de ambientes educativos. Essa ação coletiva possibilita a construção de práticas educativas que, num *continuum*, constituem um conjunto articulado de oportunidades de aprendizagem oferecidas a crianças, adolescentes e jovens, superando o isolamento histórico a que são submetidas muitas das iniciativas dessa natureza, de aproximação com a escola, tanto pela falta de abertura desta, como pela concepção de autonomia defendida pelas agências envolvidas.

A partir de uma mudança significativa nas relações entre os diferentes atores e nas dinâmicas das ações individuais e coletivas, é possível superar o caráter acessório ou alternativo que quaisquer atividades

educativas desenvolvidas fora do turno regular ou fora da escola têm merecido, assim como as de caráter estritamente escolar, desenvolvidas pela própria escola, no turno oposto ou no contra turno, que vêm produzindo o que se tem denominado hiper escolarização, já que se apresentam apenas como uma extensão de atividades escolares que ainda não alcançaram os objetivos previstos, no que diz respeito, principalmente, à aprendizagem nas áreas da língua materna e da matemática.

Portanto, a mudança de atitude frente a um novo paradigma de educação enquanto responsabilidade e compromisso coletivos, que envolve a concentração de esforços e a convergência de programas e políticas, tanto no âmbito macro como no micro, pode inaugurar um interessante e importante momento da construção de uma identidade coletiva, local e global, cujo eixo é a busca permanente de uma sociedade democrática e igualitária. O direito à educação de qualidade “é um elemento fundamental para a ampliação e garantia dos demais direitos sociais”.

3.9 A educação integral no Piauí.

A educação piauiense tem passado por vários percalços ao longo do tempo, difícil até de acreditar que um dia essa pudesse trilhar um caminho diferente e promissor. Apesar dos contratempos, o ensino em tempo integral, em pouco tempo tem mostrado resultados surpreendentes.

As escolas em Tempo Integral, hoje, uma realidade no estado foram implantadas pela Secretaria de Estado da Educação em 2009. A ideia foi trazida da cidade pernambucana de Timbaúba que tem uma escola de Tempo Integral que serviu de modelo para a viabilização do ensino integral no Piauí já que o Pernambuco é um dos pioneiros neste ensino no País.

O Piauí conta hoje, com 19 escolas na modalidade integral, funcionando em 11 municípios. São nove escolas em Teresina, além das escolas nos municípios de Guaribas, Parnaíba, São Raimundo Nonato, Oeiras, Regeneração, Bom Jesus, Campo Maior, Uruçuí e Corrente.

A experiência escolar consiste na permanência do aluno na escola num período maior do que em unidades do currículo comum. Os estudantes chegam à escola às sete e vinte da manhã, e só a deixa, às cinco horas da tarde, depois de passarem quase dez horas na escola e assistirem a nove aulas diárias.

As aulas variam entre teóricas e de laboratório (informática e ciências), aulas de estudos (período de rever conteúdos ministrados) e atividades físicas. Os estudantes também fazem três refeições na instituição de ensino. É servido um lanche pela manhã, o almoço ao meio dia e mais um lanche às três da tarde.

Muito mais do que aulas é a forma como o projeto trata o adolescente na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o aproveitamento escolar, resgatando a autoestima e capacitando-o para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para redução dos índices de evasão, de repetência, de preparação para os concursos vestibulares e a vida em sociedade.

A interdisciplinaridade tem facilitado muito a dinâmica educacional levando aos estudantes um conteúdo diverso. Este conteúdo multidisciplinar é aplicado como uma experiência que tem se mostrado eficiente no desenvolver do educando. Os feitos estão nas aprovações em vestibulares e concursos, bem como ascensão da qualidade do ensino conferida pelos exames nacionais de diagnóstico da qualidade da educação como IDEB e ENEM.

Portanto, se a educação é a principal ferramenta para a emancipação de um povo, a educação em tempo integral é o caminho para se chegar até ela. Os números positivos e as histórias de superação relatadas mostram que a Educação Integral é a certeza de um sistema que veio para ficar. Somado a tudo isso, estão: educadores bem preparados, um currículo diferenciado, espaço físico adequado, aulas de laboratório, biblioteca e uma gestão democrática, tornam o ensino em Tempo Integral num modelo educacional de qualidade e excelência para o estado e afirmando a educação como o caminho a ser seguido pelos piauienses.

CAPÍTULO IV

ANALISANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL

4.1 O Setor da Educação

Do ponto de vista nacional, o Ministério da Educação - MEC tem adotado quatro estratégias para o desenvolvimento da Educação Básica em todo o Brasil que são: a – a garantia de recursos públicos para a educação nos orçamentos da União, dos estados e dos municípios, b- a manutenção das condições de oferta de vagas, ampliando constantemente a rede de educação pública, c- a melhoria do desempenho técnico-pedagógico dos profissionais de educação, criando condições para a capacitação continuada e, d- a construção de indicadores educacionais a partir de avaliações sistemáticas do desempenho de alunos e instituições educacionais.

Quanto à primeira estratégia, as políticas adotadas pelo Brasil para garantir o financiamento da educação já estão consolidadas e fazem parte da legislação orçamentária como preceitos estabelecidos. São fontes de recursos que não dependem de aprovação anual ou das injunções político- partidárias para que sejam liberadas; estão obrigatoriamente destacadas nos orçamentos ou são especialmente arrecadadas para o fim específico de aplicação em educação. Dentre essas fontes estão: o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica; FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Salário Educação. Acrescente-se a essas fontes os percentuais dos orçamentos federal, estaduais e municipais que estão legalmente vinculados a gastos com educação.

No que se refere à oferta de vagas em escolas pública, o Brasil praticamente atingiu a universalização e, atualmente, atende cerca de

97% da população de 6 a 14 anos de idade. Ressalte-se ainda a manutenção de programas de construção e reforma de prédios escolares não apenas para a ampliação da oferta, mas também para adequar suas instalações ao uso de novas tecnologias e de equipamentos aplicáveis ao processo de educação oferecido pelas escolas públicas.

A terceira estratégia é a adoção de programas para a capacitação contínua de profissionais que atuam na escola, tanto professores, como diretores, assistentes, e auxiliares. Nessa estratégia estão incluídas ações como: a oferta de curso superior a todos os professores; a criação de condições que facilitem aos diretores de escola se especializarem em gestão e planejamento da educação; a formulação e realização de programas de atualização e aperfeiçoamento de profissionais da educação por meio de cursos a distância oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil.

Planejamento e as decisões em educação, a partir de indicadores avaliativos, é uma importante estratégia do Governo Federal para que possa adequar, de forma crescente, os planos de educação às diversidades das demandas em todo país. Para isso o MEC estruturou um amplo sistema de avaliação da educação. O município de São José dos Campos participa dessas chamadas avaliações externas. Fazem parte desse sistema de avaliação:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB destinado a coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo Brasil;

A Prova Brasil – aplicada pela primeira vez em novembro 2005, que visa produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente. O objetivo desta avaliação é o de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros,

assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas;

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: que é uma prova aplicada anualmente, com o objetivo de avaliar os alunos e a qualidade do Ensino Médio em todo o país. Outro indicador que se destaca no que se refere a avaliações externas é o PISA, que significa Programme for International Student Assessment. Como o próprio nome indica, trata-se um programa para avaliação internacional padronizada para alunos com a idade de 15 anos. Os testes são normalmente realizados a um número que varia entre 4.500 e 10.000 estudantes em cada país participante.

O Brasil tem participado e nos resultados mais recentes apareceram entre os três países que mais evoluíram na educação nesta década conforme o relatório de avaliação do próprio programa. Alunos da rede estadual de ensino de Teresina ainda não participaram do Pisa. No entanto, o município adota, para sua rede, linhas estratégicas semelhantes às do MEC, dando ênfase especial na construção de indicadores a partir de pesquisas avaliativas e diagnósticos das condições educacionais. Nas demais estratégias o município mantém crescente, por exemplo, sua capacidade de atendimento à população escolarizável e de capacitação de professores.

Desde 2005 a Secretaria estadual de Educação vem adequando suas escolas, visando implantar gradativamente, na Rede de Ensino Estadual, o atendimento aos alunos em tempo integral. A educação é preocupação recorrente na agenda nacional, estadual e municipal, sendo um tema gerador de novos paradigmas, novas propostas, nova organização dos tempos e espaços nas instituições escolares. Contudo, como têm demonstrado as avaliações externas (municipais, estaduais e nacionais) em termos de educação, caminha-se lentamente para um patamar mais elevado de qualidade, tendo em vista o lugar que, hoje, o país ocupa com relação à economia. Muitas são as propostas que objetivam mudar esse

cenário. Elas são decorrentes de diferentes concepções ancoradas em múltiplas leituras a respeito do papel da escola, e da escola pública em especial, do papel do educador e dos governos. Entre os muitos consensos sobre a educação, o que trata do tempo de permanência do estudante na escola está muito aquém do que seria necessário para dar conta de uma formação à altura dos desafios do século XXI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (artigos 34 e 87) ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiros da escola, experiências extraescolares (LDB, artº3, item 10). Essas indicações legais respondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como à necessidade da ampliação da participação da comunidade, que precisa trabalhar na interface educação- formação.

Atualmente, no Brasil, somente 6% dos alunos têm, ao menos, sete horas diárias de jornada escolar. Mas, uma das metas do Plano Nacional de Educação, em trâmite no congresso é de que, até 2020, metade das escolas públicas ofereça educação básica em tempo integral. Para isso, o governo federal aumentou o repasse de verbas para as escolas públicas com jornada ampliada. O acréscimo do Fundo da Educação Básica FUNDEB é de 25% para o fundamental e 30% para o médio. Porém, a implementação ainda esbarra em problemas de infraestrutura e de formatação de conteúdo, lembrando que crescer na avaliação não depende só do número de horas, mas também do que é feito nesse tempo extra.

Nesse contexto, a escola de tempo integral, ao garantir o desenvolvimento do currículo oferecido às escolas regulares, complementado por outro que valoriza as atividades voltadas, principalmente, para o lúdico e para a vivência em grupo, possibilita um diferencial na construção de uma sociedade voltada para o desenvolvimento humano, social e econômico.

Busca, assim, envolver toda a comunidade para atendimento das necessidades das famílias e da sociedade.

4.2 A escola integral de Teresina

Esse projeto de Escola de Formação em Tempo Integral exige um grande envolvimento de docentes e funcionários. Entretanto, os professores nem sempre se mostram envolvidos e comprometidos com o projeto. Alegam que se trata de uma proposta que chega a eles pronta, sem sua participação nas decisões. Muitos se veem envolvidos em sua implantação, tentando colocar em prática uma teoria da qual, aparentemente, demonstram não terem consciência.

Dentre as várias ações que realiza, a Rede de Ensino Estadual de Teresina tem se diferenciado na oferta ao alunado do Ensino Fundamental de uma composição curricular com carga horária letiva superior ao tempo mínimo determinado legalmente.

A primeira tentativa de implantação de educação integral na rede estadual do Piauí surgiu na década de 1990, a partir de uma política do governo federal que traçava como meta implantar o projeto de tempo integral, via construção dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), nas regiões metropolitanas do Brasil. O Piauí recebeu três (03) centros de ensino situados em Teresina, construídos pelo governo federal, com uma infraestrutura grande.

[...] Os CAICs propunham manter as crianças na escola fundamental em período integral oferecendo-lhes assistência médico-odontológica, várias refeições, banho e mesmo moradia, caso fosse necessário. Era a filosofia redentora que pretendia, através da escola, resolver mazelas sociais muito mais graves que os índices educacionais que as refletiam (SILVA, 1992, p. 251)

No entanto a proposta curricular não condizia com a realidade local e assim não estendeu por mais de cinco (05) anos.

A proposta de uma escola em tempo integral nos remete a questões fundamentais como: a forma de gestão da escola e do tempo, a necessidade de reorganização do currículo, do planejamento e das atividades didáticas.

O Programa que foi regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010, de 27 de janeiro de 2010, se constituiu como uma ação estratégica do governo federal, que visa induzir a efetivação da Educação Integral como política pública, e sobremaneira melhorar a “[...] qualidade do trabalho nas escolas por meio da [...] ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos” (BRASIL, 2007, p. 01).

O objetivo geral é possibilitar a formação integral dos alunos assegurando ganhos que possibilitem aprendizagem em todos os aspectos do desenvolvimento, facilitando o acesso a patamares mais dignos da cidadania e promovendo a melhoria da qualidade de vida das crianças e dos adolescentes.

Tem por objetivos específicos enriquecer o currículo dos alunos com conteúdos formais e informais da educação, valendo-se da diversificação de componentes curriculares, de espaços educativos alternativos e da ampliação da jornada escolar, para o regime de período integral; estimular o desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio de ações educativas que contribuam para seu desenvolvimento biopsicossocial (crescimento pessoal, promoção social e fortalecimento da autoestima).

A Secretaria de Educação de Teresina estabelece que as ofertas de atividades sejam baseadas na análise de demandas subjetivas (desejos dos pais e dos alunos) e objetivas (o que é necessário saber ou conhecer para inserção do cidadão na sociedade global e na comunidade local), a fim de impactar nas aprendizagens e assim elevar a qualidade educativa promovida pela escola.

[...] exigirá a construção de consensos e pactuação de compromissos dos atores relevantes, lembrando sempre que a diversidade de valores, preferenciais e interesses em jogo, características das sociedades modernas, tende a tornar o processo de negociação complexo e marcado por altos níveis de incerteza. A legitimação e o processo de adesão, por sua vez, afetam o sucesso do processo da implementação (VEIGA, 2007, p. 14).

As necessidades objetivas do processo de ensino e da aprendizagem devem estar relacionadas com as formações dos alunos, partindo das necessidades de cada grupo, com todas as áreas do conhecimento, contemplando as demandas relacionadas com o convívio dos alunos, dos valores, dos afetos, dos conflitos e da saúde coletiva.

A Escola de Tempo Integral no município tem como missão contribuir para a construção de uma comunidade de ensino e de aprendizagem, fazendo com que as atividades educativas desenvolvidas, dentro ou fora dela, possuam características pedagógicas que se diferenciam de outras promovidas pelas instituições comunitárias. Considerando sua função educativa na comunidade, a escola deverá atender as necessidades do bairro em que se insere, possibilitando o desenvolvimento de atividades de formação para toda a comunidade escolar e local. Percebe-se que, apesar do empenho de todos os atores, ainda existem situações que necessitam de um olhar mais atencioso para que a Escola de Tempo Integral cumpra seu objetivo, ou seja, é preciso integrar escola, comunidade e professores.

4.3 A realidade de uma escola pública em tempo integral

Apresentar e avaliar os elementos que possibilitam a análise e a reflexão sobre experiência de uma escola pública de tempo integral do município de Teresina-PI é o objetivo principal do presente tópico. O conhecimento da realidade foi ponto de partida para a execução deste estudo. Também as observações e o constante contato com os diferentes atores do cotidiano escolar permitiram conhecer a trajetória histórica do processo de

planejamento e implantação do regime de tempo integral na escola pesquisada.

As informações contidas nos documentos oficiais, analisadas e categorizadas, permitiram aproximar o discurso oficial e a prática da realidade educacional municipal. A escrita é reveladora do conteúdo que, muitas vezes, não aparece de forma explícita. Assim, desvelar os conteúdos latentes e as concepções implícitas dos documentos é parte do objetivo do presente trabalho. Mantendo-se em sigilo a identidade de todos os colaboradores, é apresentada a análise dos depoimentos dos vários interlocutores, de onde se retoma a reflexão em torno da escola em tempo integral como um programa que pode contribuir para a construção ou não, de uma escola pública de qualidade. Foram entrevistados oito alunos, um diretor, uma coordenadora pedagógica, três professoras, e cinco pais, perfazendo um total de 18 entrevistas.

Devido à inexistência de um registro oficial da história da escola, no decorrer da pesquisa, foi necessário que se reconstruíssem fatos ocorridos. Isso foi feito pelo contato direto, levantamento de dados com os vários profissionais da escola, em especial, com a orientadora, bem como a partir dos relatos e da vivência de seus autores, sem, contudo, deixar de dar minha contribuição pessoal, uma vez que integro o contexto educacional do município.

Nessa perspectiva, o próximo item tratará da organização do trabalho pedagógico como viabilizador de uma educação que se deseja de qualidade. Qualidade essa que só se materializa quando o coletivo a estabelecer como meta da ação educativa. Nesse sentido, o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico e administrativo, dando a direção e a intencionalidade da educação. Portanto, buscar uma nova organização para a escola em tempo integral, onde o princípio da qualidade de ensino seja contemplado, constitui o grande desafio de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Para redefinir o sentido da escola pública e, ao mesmo tempo, assegurar a qualidade que os alunos, os pais e a sociedade desejam e a que todos têm direito, faz-se necessário ultrapassar o caráter assistencialista e paternalista das propostas de ampliação do tempo escolar, investindo em um modelo de organização escolar efetivamente democrático.

4.4 A escola ideal

Na análise dos documentos, foi possível perceber a consonância da proposta da escola de tempo integral de Teresina-PI, com os aspectos legais vigentes no país. Iniciando pela Constituição Federal/1988, cabe destacar que embora ela não faça referência direta ao tempo integral nas escolas, deixa em aberto aos sistemas de ensino para que, caso desejassem, pudessem optar por ele.

Em decorrência, a atual LDB, em seu art. 34, parágrafo 2º, preconiza a implantação do ensino em tempo integral, de forma progressiva a critério dos sistemas de ensino. Mais recentemente, nas diretrizes do Plano Nacional da Educação 2001, a ampliação da jornada escolar é recomendada como alternativa para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, pode-se observar no texto da lei, ao mesmo tempo, uma indicação no sentido da ampliação do tempo escolar e uma transferência da responsabilidade por esse ato às demais instâncias, sem que isso signifique a ampliação dos recursos aos municípios que optarem por fazê-lo. Esse fato ficou também evidente, após a promulgação da Lei 9394/96, e com a criação do FUNDEF. Corroborando com a legislação nacional, na Portaria n.º 029/SME/09, revogada pela Portaria nº137/SME/10, a questão do regime de tempo integral para o ensino fundamental é abordada da seguinte forma: Art. 1º Instituir o Projeto “Escola de Formação em Tempo Integral (CETI)”, visando ampliar a carga horária dos alunos do Ensino Fundamental na escola pública municipal, de modo a intensificar as

possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento em todos os âmbitos do desenvolvimento, valendo-se de ações inovadoras e de múltiplos espaços educativos. Art. 2º O Projeto “Escola de Formação em Tempo Integral (CETI)” tem como objetivos:

I – ampliar a carga horária do aluno na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais;

II – enriquecer o currículo dos alunos, por meio de abordagens de trabalho diferenciadas e inovadoras, em múltiplos espaços educativos;

III - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

IV - proporcionar aos alunos, alternativas de ação no campo do conhecimento cultural, tecnológico, de meio ambiente e esportivo;

V – promover a participação e co-responsabilidade da família e da comunidade no processo educacional, contribuindo para a formação integral dos alunos e construção da cidadania;

VI - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor;

VII - contribuir para a redução da evasão, reprovação, distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do aproveitamento escolar; VIII – possibilitar aos alunos o reconhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades respeitando as diferentes necessidades de aprendizagem, bem como a superação das dificuldades individuais e coletivas;

IX – oferecer atendimento educacional diferenciado a alunos de escolas situadas em regiões que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social.

Art. 3º O Projeto “Escola de Formação em Tempo Integral (CETI)” será implantado gradativamente nas escolas de ensino fundamental da Rede de Ensino Municipal.

Art. 4ºA “Escola de Formação em Tempo Integral (CETI)” funcionará com jornada mínima de 7 (sete) horas diárias e jornada máxima de 8(oito) horas diárias.

Frente à aprovação dessa Portaria, as escolas, cujas estruturas físicas eram voltadas para o ensino em período parcial, tiveram que se reestruturar, na medida do possível, para atender à nova determinação estabelecida pelo poder municipal. A justificativa para se implantar a ampliação de tempo integral foi o atendimento a LDEN e sob o ponto de vista pedagógico, a argumentação se sustentava na elevação da qualidade do ensino, no acréscimo do tempo para o aluno aprofundar os conteúdos curriculares e eliminar qualquer possibilidade de repetência e evasão.

Para o desenvolvimento dessas atividades, foi estabelecida a carga horária total de 1680 (Mínimo) e 1920 (Máximo) horas anuais. Cada unidade escolar, conforme o seu Projeto Educativo distribuirá a carga horária semanal de cada componente curricular e também definirá as Atividades, os “Projetos” referentes aos Eixos Curriculares, distribuídas em 200 dias letivos, reservando-se horas anuais para cursos de capacitação e aperfeiçoamento dos professores.

Quanto ao aspecto social, foi estabelecido o objetivo de fazer com que a criança permanecesse por mais tempo na escola, para ficar longe das influências negativas da sociedade, tais como: a droga e a pobreza cultural do ambiente familiar em que vive boa parte das mesmas.

1.4 Operacionalização das variáveis

Variáveis	Conceptualização	Dimensão	Indicadores	Itens
Percepções dos professores sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem dos alunos.	Conceito Refere-se às percepções dos professores sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental maior em Teresina-PI.	A educação integral	a) Roteiro de atividades/ b) Organização/ c) Enriquecimento da diversificação do ensino aprendizagem.	a) Quais as concepções que caracteriza a escola de tempo integral? b) Quais os fatores que dificultam a prática do professor da escola de tempo integral? c) Quais os investimentos em formação continuada realizados pelo professor dos CETI's para facilitar sua prática? d) Quais estratégias facilitam a prática do professor da escola de tempo integral?
		Fatores que dificultam a prática educativa dos professores da escola de tempo integral	a) Prática docente/	a) Desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa;
		Investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETI,s na perspectiva de favorecer uma	a) Capacitação profissional/ b) Planejamento.	a) Necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa;

		educação em tempo integral		
--	--	---------------------------------------	--	--

CAPÍTULO V

MARCO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de investigação

A metodologia é bibliográfica porque compreende uma revisão da literatura pertinente ao tema. É exploratória onde permite o autor tornar mais explícito o problema e aprofundar mais as ideias sobre o objeto de estudo (ALVES, 2005, p.52).

É também aplicada porque possui finalidade prática, motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, podendo auxiliar as Escolas públicas Estaduais da capital do Estado do Piauí na Adoção de propostas pedagógicas e metodológicas de ensino aprendizagem úteis no processo da Educação Integral no âmbito da escola do tempo Integral.

É qualitativa porque tem caráter exploratório e estimula os entrevistados a pensarem de maneira livre sobre o tema mostra aspectos subjetivos e motivações de maneira espontânea e foi utilizada com espaço para interpretações. É de natureza indutiva, deixando o pesquisador livre para seus próprios conceitos e ideias a partir de modelos encontrados nos dados ao invés de coletar dados para comprovar hipóteses.

5.2 Nível de conhecimento esperado

A área de abrangência são as percepções dos professores sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental maior em Teresina-PI, a pesquisa é no nível de investigação descritiva porque compreende a obtenção e exposição de dados representativos de determinada situação ou fenômeno (GIL, 2006, p. 260) e que segundo Cruz (2011, p. 29), “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

5.3 Desenho da investigação

Este trabalho tem um desenho não experimental, pois as variáveis não são manipuladas segundo a estratégia usada pela pesquisadora, e visa detalhar os procedimentos de execução do trabalho.

5.4 Descrição da população e amostra

A unidade de análise foram três escolas de tempo integral situadas em Teresina-PI, país Brasil: O Centro de Ensino Fundamental em Tempo Integral Pequena Rubim, situada a Av. Pedro Freitas s/n, no Bairro Mocambinho, zona norte da cidade, com 468, alunos matriculados no ano de 2017 do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental. O Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral Padre Joaquim Nonato Gomes, situado no Bairro Bela Vista. Zona sul e o CEFTI- Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral Solange Viana, situado no Bairro Promorar, zona Sul de Teresina-PI.

5.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

“Os dados foram coletados através” de observações sistemáticas segundo Costa (2006, p. 111) “realiza-se em condições controladas para responder a propósitos o que foram definidos previamente” assistemáticos também conforme Costa (ibid., p. 111) “é realizada sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos imprevistos, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observa-los”. Utilizar-se-á como instrumentos de coletas de dados o caderno de campo, guia de observação e aplicação de entrevistas com perguntas estruturadas, destinadas a nove professores do Ensino Fundamental maior das escolas pesquisadas.

As questões abordarão os objetivos apresentados no trabalho. Quanto ao perfil dos entrevistados, todos possuem pós - graduação, são efetivos, possuem mais de 10 anos de docência, os mesmos descreveram sobre:

Análise abrangente sobre Escola de tempo integral

- ☐ Concepções às experiências de educação integral escola de tempo integral;
- ☐ Diferenças do ser professor regime parcial e integral;
- ☐ Organização do tempo e espaço escolar;
- ☐ Críticas acerca do funcionamento da escola de tempo integral;

Fatores que dificultam a prática educativa dos professores da escola de tempo integral

- ☐ Motivos para trabalhar no CETI;
- ☐ Grau de (in) satisfação com a atividade docente atual;
- ☐ Desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa;
- ☐ (Im) possibilidades de desenvolver a prática educativa na perspectiva da educação integral;
- ☐ Mudanças necessárias para o sucesso da prática educativa;

Investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETI,s na perspectiva de favorecer uma educação em tempo integral

- ☐ Cursos de formação continuada realizados no transcurso da experiência de tempo integral;
- ☐ Necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa;

CAPÍTULO VI

PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

As abordagens discutidas neste capítulo se encaminham para algumas percepções das abordagens, concepções e experiências acerca da educação integral e as escolas de tempo integral em diferentes contextos, desde a implantação do programa até a atualidade.

6.1 Experiências em educação integral

Não é nova a ideia da construção de uma escola que promova educação integral e amplie a jornada de estudo trabalhando uma proposta curricular inovadora, que proporcione a formação do ser humano em todas as dimensões. Desde o início da civilização do Ocidente na Grécia, constatamos sinais que indicam a necessidade da formação humana mais completa, partindo do princípio de que o ser humano se constitui em corpo e espírito. Nessa sentido, Jaeger (1989, p. 3) comenta:

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação . Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da formação da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem que ser também um processo de construção consciente.

Constatamos que o autor considera que o estilo de educação do homem grego se volta para uma concepção de formação integral que abrange o ser humano como um todo, ou seja, tanto o corpo como o espírito. Visão reforçada por Cambi (1999) quando ressalta que na antiguidade o ideal

da Paidéia se caracteriza como princípio da pedagogia grega, assim, o germe da educação integral já se encaminha (constituía) pela formação do corpo e do espírito.

Entender os princípios e as concepções elaboradas acerca da educação integral e escola de tempo integral tornam-se fundamental para aprofundar os conhecimentos já construídos, e relacionar o sentido que é atribuído aos princípios estabelecidos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação em Tempo Integral pesquisados. Esses princípios devem estar paralelamente articulados com as concepções que os professores formulam acerca de educação integral e escola de tempo integral. Assim, apresentamos o pensamento da professora Rosa:

A educação integral na minha opinião tem muita importância e é diferente da escola regular, não é, a educação integral completa, ela ocupa todo o tempo do aluno, e educa como um todo, se preocupando-se com o corpo e com a mente, ela prepara o sujeito para a vida, ensina boas maneiras, arte, cultura e os conteúdos curriculares em geral.

Na visão da professora a educação integral é abrangente, enfatiza todas as nuances do processo, caracteriza o ser biológico, intelectual e social, e destaca ainda que essa modalidade de educação deve preparar o indivíduo para a vida, com autonomia, ou seja, ensinar o aluno a resolver pessoalmente e profissionalmente.

Este pensamento de Rosa se concretiza em parte com as ideias teóricas de Hora e Coelho (2004, p. 9) que definem a educação integral como uma perspectiva crítico-emancipadora para uma concepção curricular: A professora está na linha do conceito da Educação Integral, ou seja, faz uma compreensão correta do conceito.

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando-o e 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; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de

modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora.

A concepção crítico-emancipadora se constrói de forma multidimensional trabalhada em todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada, visando à humanização do sujeito em formação. É nessa direção que Guará (2006, p.16) destaca a educação integral, como constituinte do “[...] processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria prima da constituição da vida pessoal e social”. Na fala da professora Sara, encontramos a educação integral como um processo amplo que vai além de uma grade curricular estabelecida.

Educação integral é uma educação que se volta para todos os âmbitos, então o aluno sairia de uma escola de tempo integral com uma formação não só em termos de conteúdo, mas com uma formação para a vida, aprenderia com o convívio social [...].

Guará (2006, p.16) destaca a educação integral, como constituinte do “[...] processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria prima da constituição da vida pessoal e social”. E ainda conforme Ribeiro (2011) A educação integral se preocupa com o corpo e a mente [...]

A análise de Rosa e Sara indica a consonância da percepção de educação integral como processo que aborda várias dimensões formativas que ultrapassam o campo da cognição para envolver o corpo, a mente e o espírito do sujeito em formação, correlacionando o campo individual ao social. Dessa forma, o sentido da educação integral atribuído pelas professoras Rosa e Sara se aproximam das diferentes correntes de pensadores que buscam o desenvolvimento integral de todo o ser humano, devendo assim, abranger o homem em toda a sua complexa

realidade. Indica a consonância da percepção de educação integral como processo que aborda várias dimensões formativas que ultrapassam o campo da cognição para envolver o corpo, a mente e o espírito do sujeito em formação, correlacionando o campo individual ao social.

6.1.1 Diferenças do ser professor regime parcial e integral;

O professor deve traçar metas e objetivos a atingir, para se situar em um novo tempo-espço profissional. Na sua realidade atual, os professores dos CETIs analisam seu passado e presente profissional, tecendo as diferenças e as semelhanças, os benefícios e os sacrifícios, as vantagens e desvantagens de ser professor no sistema integral. Dessa forma, os docentes passam a narrar as mudanças ocorridas.

Assim, acreditamos que a vivência dos professores Marcos, Maria, Rosa, Francisco, Carlos, Jasmine, Marta, Sara e Fabiana é essencial para o enriquecimento de experiências construídas na diversidade dos diferentes contextos socioeducacionais, bases teórico-metodológicas e trocas de saberes realizadas com seus pares.

Nesse contexto, apoiados no espaço-tempo, os professores convivem com uma gama de situações que os mobilizaram em busca de novas leituras de mundo, conhecimentos ressignificados que somam capacidade intelectual com maturidade profissional de tal forma que o professor passa a adotar um novo olhar e analisar as questões que demandam a sua realidade escolar, de forma mais problematizadora. Centrados na sua realidade atual, os professores dos CETIs analisam seu passado e presente profissional, tecendo as diferenças e as semelhanças, os benefícios e os sacrifícios, as vantagens e desvantagens de ser professor no sistema integral. Dessa forma, os docentes passam a narrar as mudanças ocorridas.

Para a professora Maria, o prolongamento da sua jornada de trabalho não afetou sua vida pessoal em virtude de já vivenciar esta experiência. Contudo, explica que no campo pessoal ocorrem duas situações contraditórias: a primeira que reside no afastamento diário do filho menor, e a segunda, que é compensadora, pela melhoria financeira conquistada. Ambas as situações submetem a professora a dois constrangimentos por negar involuntariamente assistência materna ao próprio filho e também por ser confrontada pela própria categoria profissional em razão de ser professora da escola de tempo integral e ter vantagem salarial

Quando eu vim para cá, o meu tempo não foi muito alterado porque eu trabalhava numa escola cujo horário era de oito as quatro e meia; então, quando eu vim pra cá, que é de sete e vinte as quatro e vinte não mudou muito. O que mudou foi à distância porque eu moro bem perto daqui, eu ainda não tinha filho, engravidei e tive filho quando já estava aqui. Mas, na minha casa isso não foi problema com meu marido. Meu filho sente falta de mim porque eu passo muito tempo fora e principalmente agora que ele vai fazer dois anos, mas como desde pequeninho foi assim, acredito que vá se acostumar, talvez ele entenda melhor porque desde pequeno vê a mãe dele sair. A questão financeira melhorou também, porém, agora a gente é sempre vista diferente pelos outros professores de escolas de tempo parcial, quando a gente não grevava [...].

Todas as discussões sobre o impacto da separação mãe-bebê, enquanto este ainda é pequeno, acabam influenciando as práticas maternas, suas escolhas de cuidados e como a mãe se sente por ter que se afastar do seu bebê e enfrentar a sua tarefa de conciliar maternidade e vida profissional Rapoport (2003).

O sentimento de ascensão de Maria se assemelha ao de Sara, que também aponta conquistas tanto no campo pessoal como profissional. Entre as duas professoras ainda há em comum o contexto de trabalho que é o CETI “A”.

E 4. Sara: A minha vida pessoal mudou muito, eu era solteira antes de ser professora da escola de tempo integral, agora é muita correria, mas assim, eu estou conseguindo conquistar mais coisas na questão financeira, como o dinheiro aumentou eu coloquei algumas contas em dia e adquirir bens. Com muito sacrifício, é claro, através daquelas suadas prestações eu vou conseguindo, o *status* melhorou um pouquinho. De fato a vida pessoal mudou, é muita correria, cuidar da escola, eu estou

sempre com trabalho a fazer, e cuidar da casa. A minha vida profissional também melhorou porque agora sou de escola integral, já estou correndo atrás de outra graduação, já minscrevi e vou iniciar minha especialização, então assim, no lado profissional só vai melhorando e a minha expectativa é boa porque eu já estou me preparando para quando isso aqui acabar. Não vou sentir falta. Eu quero sair daqui entendendo que foi uma fase de aprendizado para mim, que não foi uma fase em vão.

Entre o discurso que enaltece o valor da educação na construção de uma sociedade melhor e a desvalorização no interior das práticas, “quer através do tratamento precário que o Estado lhe reserva, vide os salários dos professores, quer porque através da crise de emprego e das modificações do trabalho o diploma deixou de ser um salvo-conduto para uma vida melhor”. (CODO, 1999, p.294).

Embora a professora enfatize que suas conquistas são fruto de lutas e sacrifícios, não oculta sentir orgulho de trabalhar numa escola de tempo integral, de certa forma sua vinculação com o CETI “A” oferece tranquilidade, comodidade e representa uma condição de *status* profissional. Analisando suas particularidades a professora Sara já não demonstra as mesmas vantagens apontadas por Maria assim, se contrapõe às professoras, exclamando que de fato, ocorreram mudanças na sua vida pessoal e profissional que provocam: desencontros, ausências, sobrecargas e melancolia por não poder fugir de tal situação, como assim manifesta:

E7: [...] enquanto profissional, sempre me dediquei cem por cento ao meu trabalho, mas eu tinha espaços em que eu tinha como me dedicar a mim, a meus filhos, a minha família, a outras relações. Eu inclusive aproveitava esses espaços para ministrar cursos, palestras em Fundações que fazem trabalho voluntário aqui em Teresina e hoje, há cinco anos, eu não pude mais fazer isso. Então, sempre que me ligam e perguntam se eu posso, eu respondo __ Olha, eu não posso fazer isso, porque agora eu trabalho numa escola de tempo integral __ E por que você está numa escola integral? Isso lhe é compensado financeiramente? E aí, eu caio por terra, porque isso não é compensado.

A professora Fabiana neste trecho narrativo expressa nitidamente que as mudanças ocorridas na sua vida pessoal e profissional não foram tão

profícuas quanto as de Maria e Sara, pois o saldo negativo que vem acumulando neste período vivenciado na escola de tempo integral é incalculável. A manifestação de Fabiana enuncia um sentimento de perda, involução e insatisfação com a condição assumida.

Embora trabalhe no mesmo centro de ensino “CETI ”A” que Maria e Sara, tomando por base a sua própria vivência nos diferentes contextos em que já atuou – tempo parcial e integral, considera não haver diferenças que mereçam destaques entre os dois tipos de escolas. Em termos de trabalho, julga ser mais exaustivo o tempo integral, mesmo computando uma jornada maior de trabalho no tempo parcial, como assim, exclama:

E8:Em relação ao professor regime parcial e integral, a diferença básica, eu acredito que seja tempo de dedicação à escola, porque na minha vivência não tem muita diferença do regime parcial para o regime integral. Quando eu trabalhava na escola de tempo, tinha uma carga horária lotada, trabalhava quarenta horas na escola, manhã e tarde e meu tempo era organizado assim, eu já sabia basicamente como estava meu horário. Eu me organizava, e dessa forma, é claro sobravam os finais de semana para preparar as aulas, para elaborar planejamento, e eu ainda me dedicava a outras atividades, tinha tempo para viver outras situações. Mas, eu não sei por que eu tenho a ilusão de que me sobrava mais tempo do que me sobra hoje, trabalhando num regime de tempo integral. Agora não, meu tempo é totalmente consumido na escola, trabalho o dia todo e se eu levar trabalho para casa eu tenho trabalho para fazer. Então, eu estou numa situação insuportável. (MARIA)

Para Maria as mudanças na sua vida pessoal e profissional se caracterizam como negativas, visto não ter computado nenhuma vantagem e sim desgaste. Na verdade, a professora demonstra muita fragilidade, desencanto com a sua função atual, de tal modo que indica a existência de um acentuado mal-estar, que afeta sua vida pessoal. Este mal-estar desestabiliza a professora de tal modo que a faz perder o significado e sentido da sua própria existência no CETI “A”, e muito menos firmar seu eu neste contexto. Condição pelas questões de identificação com a função docente e a (in) adaptação com a escola de tempo integral, a professora não consegue administrar esta situação, haja vista, que suas limitações. Para Cortesão (2011, p. 27) [...] o “mal-estar”

na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar.

Diante desta realidade que afeta de seu ângulo intelectual ao emocional, Maria se encontra à deriva da sua própria capacidade de lutar e reagir com otimismo para continuar sua caminhada no CETI “A” e assim, diante das incertezas, dúvidas e conflitos, sinaliza um mal estar que repercute na sua desvinculação do projeto de tempo integral. Acreditamos que é nesta dinâmica que a vivência de Eva se movimenta, numa vertente de inconstâncias, incertezas e dilemas diante das diferentes situações vivenciadas. E cercada de tantos conflitos, a professora passa a questionar sua própria vivência no CETI “A”, no sentido de encontrar nas suas experiências novas configurações identitárias. De modo geral os professores participantes desta pesquisa expõem situações vivenciadas que se caracterizam como conflitantes ocorridas tanto na vida pessoal como profissional. Para estes professores o diferencial maior que vivenciam está relacionado ao regime de tempo, que ora era parcial e, com a nova realidade, é integral, exigindo, portanto, do docente uma (re) adaptação, conforme narra Marcos:

E9: Na escola de tempo integral nós temos mais tempo para observar melhor o aluno, mais tempo para pensar melhor nossas atividades e a solução dos problemas. No regime parcial, a gente ministra a aula de cinquenta minutos vai embora e encontra aquele aluno novamente talvez oito dias depois, talvez quinze, não sabemos. Aqui não, nós encontramos o aluno basicamente todos os dias. Por quê? Porque se não a encontramos na sala dele, encontramos no pátio. Eu encontrei um adolescente chorando no pátio um dia desses e não era minha aula. Então a gente vai conversar e consegue extrair alguma informação, a gente já sabe que é um problema com madrasta, padrasto, com o tio, o avô. Ai nesse momento, como a gente tem o tempo integral na escola, tem maior facilidade de entrar nessa discussão, conversar com esse adolescente.

A situação narrada por Marcos, de fato gera uma complicação para o professor: ter que administrar seu minguado tempo de permanência na escola. Esta é uma das situações que ocasionam prejuízos para todos,

pois o professor vive a tensão do tempo diminuto, fracionado, para articular bem as tarefas pedagógicas; estar frente a frente com conflitos diários, e tomadas de decisões, quando nem sempre dispõe de tempo e tranquilidade para refletir e agir pedagogicamente. Temos a clareza de que o professor que dispõe de maior tempo de permanência na escola, desfruta de uma condição a mais em relação aos que não dispõem desse tempo.

A partir desta lógica, defendemos que os docentes dos CETIs devem valorizar repensar e trabalhar esse tempo ampliado de forma que ressignifique sua prática educativa. Assim, devem articular-se e movimentar-se com seus pares no sentido de alcançar meios que possibilitem a eles atribuir sentido e significado às atividades pedagógicas coerentes com o tempo disponibilizado e a proposta de educação integral.

Articular-se e movimentar-se com seus pares no sentido de alcançar meios que possibilitem a eles atribuir sentido e significado às atividades pedagógicas coerentes com o tempo disponibilizado e a proposta de educação integral

Gonçalves (2006) argumenta que só tem sentido pensar na ampliação da jornada escolar, se considerar uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

O sentimento que se formulou acerca das narrativas dos professores pesquisados traduzem as múltiplas interfaces que (des) configuram e (re) constroem seu modo de ser e agir profissional, na perspectiva de se adequarem a organização do tempo e espaço escolar, daí considerarmos ponto de abordagem na próxima subcategoria como aspecto analítico fundamental no desenvolvimento de uma educação integral.

Por esta razão, portanto, é emergente nestes centros de ensino mobilizações que encaminhem e orientem estes docentes para a organização do tempo, de forma que contemplem estudos, pesquisas, debates e reflexões coletivas sobre as necessidades, dificuldades, conquistas e avanços demarcados em torno das práticas educativas, em conformidade com o PPP da escola. Retomando a narrativa de Rogério, compreendemos que o professor tenta ensaiar uma prática educativa que dê sentido e significado ao tempo disponibilizado no CETI “A”. Na sua fala, visualizamos algumas condições cuja prática educativa o tempo integral favorece. Dentre estas condições, o professor cita o estreitamento da sua relação com o aluno, aspecto também mencionado por Jane, que trabalha com Marcos no mesmo contexto escolar.

E1:Jane No regime parcial é algo mais mecânico porque nós entramos, e sai da escola. Aqui não: nós entramos, nós moramos aqui. Às vezes ficamos trabalhando, fazendo nosso papel, cuidando de aluno. [...] os horários pedagógicos deveriam ser usados para o planejamento e não são nós entramos e saímos da escola quando fazemos nosso trabalho de sala de aula. No regime integral nós acostumamos usar nosso tempo para os assuntos educacionais, para substituir algum professor, às vezes isso na escola de tempo parcial não é possível: os alunos ficam soltos porque não há professor ou porque o professor se recusa a ir para o lugar de alguém, porque já preencheu a sua carga horária, porque tem outra escola para ir trabalhar. Aqui nós não temos outras escolas, nós só trabalhamos aqui e podemos ceder nosso HP, para completar o tempo pedagógico do professor que está faltando.

Sara revela que o tempo ampliado torna-se mais vantajoso para a escola, para o professor e seus pares, ou seja, a dinâmica da escola não se abala na falta do docente, pois sempre tem outro para suprir sua falta, podendo assim, antecipar sua aula. Além disso, o professor pode dar mais atenção a seu aluno e conviver com mais tranquilidade no seu espaço de trabalho, considerando que não precisa viver a tensão de ter que se deslocar para outra escola. Atuando no mesmo contexto de Marcos e Sara, no “CETI “A””, Maria endossa sua opinião, acrescentando a vantagem de poder conhecer melhor seus alunos e a desvantagem de não poder contar integralmente com a presença da família na escola. Desta forma, pontua:

E: Quando eu trabalhava no regime parcial, era muito diferente, trabalhava uma turma pela manhã e já ia ser outra turma à tarde, o contato com o aluno era menor, mas a família participava mais. Não era por ser meio período, mas era como se ficasse dividida a responsabilidade com a família. Agora você sente mais a ausência da família. [...] No integral, você fica com a mesma turma o dia todo, o que aumenta seu leque de possibilidades de propiciar atividades diferenciadas que vão favorecer a educação desse ser, porque vai ter mais tempo, mais contato com as crianças, conhece melhor esses alunos, você participa mais da vida dele como se eles fossem seus parentes. Eu observo muito meus alunos e, vivenciando, tendo esse contato diário com eles, conheço coisas da vida dele que talvez sua própria família desconheça. (MARIA)

O reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. (Xavier, 2012, p.38)

Na fala de Maria encontramos vantagens e desvantagens que demarcam uma certa contradição em relação ao regime parcial e integral. No que concerne às desvantagens, se queixa da alternância de turnos, que gera turmas diferentes com maior contingente de alunos, exige uma dinâmica mais acelerada que impede o estreitamento das relações com eles. Em relação ao regime integral, a questão está na baixa frequência da família na escola, dificultando assim, a possibilidade de afinar a parceria no processo educativo do aluno. Na realidade esta situação não ocorre apenas na escola de tempo integral, mas a respeito das vantagens Maria aponta que, no regime parcial, o professor conta mais com a presença da família na escola, o que pode favorecer seu trabalho com o aluno.

No regime integral, há também outras vantagens que se configuram na relação de aproximação construída na escola, entre professor e aluno, devido o tempo de convivência que ambos passam na escola, o fato do aluno não se distanciar do conhecimento o que torna muito significativo, a vinculação de afeto, amizade, demonstrando assim, haver, na prática, a conjugação da dimensão técnica com a dimensão humana e ética. Tais

dimensões também são compreensíveis da narrativa de Fernanda, que inicia sua fala exaltando a riqueza que representa a experiência em tempo integral.

E3: [...] a vivência é muito rica. É um tempo que nós tiramos do nosso tempo pessoal, que de certa forma nos compromete muito na vida pessoal. Então, atender à escola de tempo integral é muito diferente do regime parcial. Não pelo aspecto financeiro, mas pelas experiências de estar dentro da escola, morando praticamente com os alunos. De certa forma, cria uma relação muito íntima. Então, no tempo integral, o atendimento para o aluno é muito significativo não só pelo fato de perder menos tempo, saindo da sua casa para ir até a escola, mas também passar mais tempo na escola, e assim, não se distancia do conhecimento, sempre que tiver uma dúvida, pode se dirigir ao educador e solucionar. Se aquele não pode atender, tem outro professor que pode. Porém, o aspecto familiar do professor fica muito comprometido, o acompanhamento da família, todos nós temos um elo familiar fora daqui, mesmo tendo esse elo aqui dentro, além dessas dez horas, nós temos mais catorze horas do dia que nós precisamos dedicar a outras pessoas e, essas pessoas são muito prejudicadas com isso. [...] e estão fora do nosso espaço de convivência o dia todo, há um distanciamento dos compromissos que nós poderíamos ter com essa família, quem é pai e quem é mãe percebe alguns danos que de certa forma se tornam incorrigíveis, certamente. (FABIANA)

Além desta relação de aproximação que Maria anuncia, a professora Fabiana considera a riqueza desta experiência pelo fato do aluno estar em tempo mais prolongado envolvido com os conhecimentos e poder contar com a orientação pedagógica sempre que necessitar. Contudo, não encobre que existem também aspectos negativos que repercutem significativamente na vida pessoal e profissional. Conforme sinaliza a professora, existem aspectos que além de sobrecarregarem os professores, alteram sua dinâmica, visto que afetam fortemente as relações familiares, bloqueiam a convivência mais próxima do professor com seus entes. Sendo assim, considera esta situação como um diferencial da modalidade de escola de tempo integral, em que o profissional permanece uma jornada duplicada no trabalho, enquanto no tempo parcial há flexibilidade de desfrutar o horário de repouso da forma que melhor convém, sem rigidez de tempo confiscado no contexto em que atua.

Com esta narrativa, Fabiana, aparentemente, revela um sentimento de perda em função do tempo consumido e da energia despendida, que furta outras possibilidades de viver em função de si. No entanto, compreendemos este sentimento como expressão do esgotamento e fadiga que atinge o estado psicológico da professora, provocando reações de insatisfação e mal-estar com a função ora assumida na escola de tempo integral.

Relacionamos a realidade de Fabiana e demais professores participantes desta pesquisa com a narração de Bleger (1998, p. 69-70) por enfatizar que:

E4: [...] o ser humano está integralmente incluído em tudo aquilo que intervém, de tal maneira que, quando existe uma tarefa sem solução, há, ao mesmo tempo, uma tensão ou um conflito psicológico, e quando é encontrada uma solução para um problema ou tarefa, simultaneamente fica superada uma tensão ou um conflito psicológico.

A partir desta citação, compreendemos que as narrativas dos professores Rogério, Sara, Maria, Rosa e por último da professora Fabiana significaram momentos reflexivos, ricos e oportunos, à medida que voltaram para si e mergulharam no seu íntimo, permitindo-se criticar o seu próprio eu, criando uma espécie de atmosfera terapêutica. Dessa forma, o sentimento que formulamos acerca das narrativas de Rosa e dos demais professores Marcos, Sara, Maria e Fabiana traduz as múltiplas interfaces que (des) configuram e (re) constroem seu modo de ser e agir profissional, na perspectiva de se adequarem a organização do tempo e espaço escolar, daí considerarmos ponto de abordagem na próxima subcategoria como aspecto analítico fundamental no desenvolvimento de uma educação integral.

CAPÍTULO VII

FATORES QUE DIFICULTAM A PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Reconhecemos que as rápidas mudanças ocorridas no cenário educativo vêm exigindo uma nova performance do professor na dinâmica das organizações escolares, com vistas a romper com paradigmas que alimentam sistemas educativos que se prendem à função de formar sujeitos apenas para atenderem às demandas de trabalhos ofertadas pelo mercado. (UNESCO, 2001).

7.1 Motivos para trabalhar no CETI;

O professor está inserido em um contexto contestador, precisa ser dinâmico para seguir as mudanças políticas, sociais, educacionais que exigirão dele uma postura diferenciada.

A escola de tempo integral, no contexto atual, é focada na educação integral, com a missão de formar crianças, jovens e adolescentes nas suas múltiplas dimensões.

A educação abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços, na escola e para além dela. No entanto, é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens. Sem dúvida, cabe à escola a sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias sociais. (MEC, 2009 p.15).

Relacionando aos CETI's essa afirmação se concretiza, os professores atribuem funções e responsabilidades complexas, assim abordamos neste capítulo os motivos que influenciam o professor para trabalhar nos

CETI's, o grau de satisfação com a atividade docente e os desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa.

Ao refletir sobre o exercício da docência e sua valorização política e social, importa atentar, entre outros aspectos, ao valor socialmente atribuído à instituição escolar, às exigências e às expectativas sociais que lhe são direcionadas, segundo Sacristán (1999).

Nessa seção conhecemos os motivos pelos que influenciaram os mesmos a trabalhar em um Centros de Ensino de Tempo Integral. Nas falas destacadas, observamos interesses diversos, dando ênfase ao fator econômico, que foi destacado por todos.

E 1 : Jasmine destacou a possibilidade de crescimento profissional, mas não deixou de citar a gratificação recebida em seus proventos, [...] existem muitos motivos que influenciaram a gente estar trabalhando no centro, início no projeto inicial tinha muitos atrativos, entre eles formação e plano de carreira [...] (JASMINE).

E2: Marta. A professora confirma que acreditou em uma mudança educacional, mas segundo a professora Marta, que destacou [...] O dinheiro contou, foi o motivo determinante para trabalhar nesta escola, no início tinha muito valor, hoje já está desvalorizado, mas a ideia de trabalhar em uma escola de grande porte, também me atraiu [...], e também na outra escola não dava tempo eu ir em casa no horário de almoço, sendo assim não foi tão grande o sacrifício. (MARTA)

Para a professora Marta, que citou já manter uma expediente prolongado na escola de tempo regular, o incentivo financeiro atraiu e justificou o desafio. “A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”. (MEC, 2009, p. 5)

Concluímos que de fato a situação financeira colaborou em todas as decisões no entanto constatamos que existem outros fatores que

influenciaram nesta escolha como proximidade com a moradia, e outras conveniências, no entanto esses fatos não atrapalham a ação profissional no contexto educacional.

Pesquisados sobre o grau de (in) satisfação com a atividade docente atual, em relação a jornada profissional e as atividades desenvolvidas no programa, os colaboradores destacam situações diferentes, sempre destacando o governo como responsável maior por tal.

E 3: Francisca. São várias as situações que dificultam nossa prática, entre elas falta de estrutura física e administrativa, adequada. O governo acha que segurar o aluno o tempo todo na escola, vai melhorar a as coisas, no entanto não oferece o mínimo de conforto (FRANCISCA).

Para a professora Francisca, as dificuldades que surgem do cotidiano escolar, superam as situações pedagógicas que facilitam sua prática educativa, isto que também provoca uma gama de desafios e reflete inevitavelmente no seu grau de (in) satisfação com a função docente. Nóvoa (1992, p. 16) confirma que esta concepção se justifica no processo histórico, cenário em que a “missão de educar é substituída pela prática de um ofício, e a vocação cede lugar a profissão”. A mesma pontua ainda que “o projeto escola de tempo integral tem contribuído muito para tirar as crianças de uma situação de vulnerabilidade”, destaca ainda a comodidade de estar todo o tempo em um único espaço sem ter que se locomover a outras escolas, cita que nos horários de horário pedagógico realiza planejamentos e corrige atividades, que em uma escola regular teria que levar esse trabalho para casa. Constatamos que o centro dispõe de espaços que possuem aparelhos de mídia, laboratório de ciências, serviços de xerox e outros, contudo, a operacionalidade desses recursos funciona em condições precárias, atendendo minimamente às necessidades educacionais do professor, o que limita sua ação educativa. Realizar a educação em sua plenitude implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a

incorporação das múltiplas dimensões de realização da condição e identidade humana, como uma das grandes finalidades da escolarização básica (Narodowski, 1998 e Veiga-Neto, 2003).

Oliveira (2009) faz uma crítica às políticas que concentram tarefas e sobrecarregam os professores. A autora afirma que as reformas educacionais latino-americanas iniciadas na década de 1990 colocaram os professores no centro das discussões, em geral os educadores são considerados os principais responsáveis pelo desempenho da educação.

Uma proposta de educação em tempo integral precisa ser bem estruturada e organizada, caso contrário, corre o risco de representar mais uma sobrecarga de trabalho para os profissionais docentes. Trabalhar com a educação integral exige dos professores envolvimento, organização, preparação para enfrentar os desafios e disposição de toda a equipe escolar.

Os professores têm o dever de orientar os alunos, mas nem sempre conseguem dar uma explicação individual para cada um, pois as salas de aula geralmente estão cheias e fica difícil atender separadamente a todos.

O período integral pode contribuir no sentido de ajudar o professor nesse atendimento, no horário fora da aula regular, uma pessoa devidamente preparada pode ajudar aqueles alunos que possuem mais dificuldades na aprendizagem e os alunos poderiam assim, sanar suas dúvidas e obter melhores resultados.

7.2 Desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa;

A educação é uma atividade essencialmente humana, que tem sua origem na própria origem do homem. O debate sobre a Educação Integral no Brasil tem suas origens históricas, ainda que não exclusivamente, nos ideais democráticos do educador Anísio Teixeira, fundador da Escola

Parque, em meados do século passado. Nos anos 90, pronuncia-se com força legal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996, cujo texto aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extra-escolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade. Em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea, a escola vive tempos de crise e de mudança. Alguns fatores parecem balizar a emergência, a possibilidade e a viabilidade de um projeto de Educação Integral para o país.

Desenvolver uma proposta de educação integral em escola de tempo integral envolve uma série de requisitos para a concretização da formação do ser humano. Dentre estes destacamos as condições de trabalho, o cumprimento dos direitos e deveres, a valorização profissional e a formação continuada dos professores e demais profissionais. No entanto, verificamos que no contexto dos CETIs, o professor convive com desafios de várias ordens, que geram conflitos e tensões, a exemplo, destacamos, as difíceis condições de trabalho, que não garantem os requisitos básicos para manter adequadamente alunos e professores em tempo prolongado na escola, os baixos salários e incentivos financeiros, fragmento do conhecimento teórico-prático em decorrência da falta de investimento formativo, sobrecarga profissional e emocional que os remete ao mal-estar docente.

Todos os professores foram unânimes em citar o desafio maior, como a implantação da escola de tempo integral em 2009, “no início tudo era novo e desafiador”, citou Marta, depois dessas adaptações o que se sobressai é mesmo a situação operacional, como constatamos na fala de Rosa. “ As vezes tenho que varrer a minha sala, se eu quiser estar nela limpa e oferecer as mínimas condições de aprendizagem, os serviços gerais são poucos e se por acaso uma zeladora faltar eu tenho que fazer esse serviço”.

Pistrak (2000, p. 56), pontua que por mais difíceis que sejam os desafios, não se perde o vigor da luta, o entusiasmo e a crença de construir um novo cenário de educação que forme o cidadão e a cidadã numa ampla dimensão, voltada para a construção de conhecimentos, liberdade, consciência e emancipação humana.

O contexto em que o pedagogo convivia com seus educandos, era desprovido das condições mais básicas, como a questão infraestrutural, e tal realidade incidiu na mobilização conjunta do pedagogo, professores e as crianças, na construção do projeto escolar. Como constatamos na fala abaixo:

E 4: Marcos. Todos os dias nós vivenciamos um desafio na vida, não é diferente na escola de tempo integral, desafio de saber o que o aluno tem; saber o que o aluno está vivenciando, saber qual é o desenvolvimento do aluno qualitativa e quantitativamente. Esses desafios são muito motivadores, porque eu particularmente não vou desistir, deixar a coisa ir embora porque eu não fui capaz. Pode acontecer, mas persisto e os desafios são exatamente que motiva a gente a continuar (MARCOS).

Na fala de marcos destacamos otimismo e motivação, ao compreender que cada desafio deve ser superado. A cultura da cooperação, segundo Torres (2003), leva os atores a investir-se de uma missão comum e a construírem um quadro de referências compartilhado, a partir de um debate permanente acerca das finalidades, dos valores e das diversas escolhas pedagógicas e ideológicas e das práticas que os mobilizam para a ação coletiva. Os atores reconhecem que a realidade coletiva não está imobilizada, mas resulta de um processo de construção interativa a ser adaptado continuamente. Por isso, a confrontação e a reflexão coletiva tornam-se fontes constantes de força e de motivação para manter o investimento individual e a mobilização coletiva, necessários para as ações e as mudanças que se mostram indispensáveis. A cultura da cooperação produz um projeto educativo construído na conjugação, e não

na competição, de saberes e de esforços distintos, que se complementam e se fortalecem individual e coletivamente.

Para que se complete a formação de modo crítico-emancipador, é necessário que as práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (Gonçalves, 2006, p. 8).

Nesse sentido, é preciso potencializar os diferentes espaços da comunidade e da cidade como espaços de aprendizagem, pressupondo, como afirma Guará (2006), “que qualquer espaço que se pretende educativo só ganha sentido se recheado pela relação educativa entre crianças e educadores”.

Um projeto pedagógico para a Educação Integral considera as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos em que acontece, como a família, a escola, a comunidade próxima e a cidade, buscando favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à autonomia. As ações daí decorrentes implicam um conjunto de espaços educativos, incluindo a escola, que operam de forma integrada rompendo a histórica fragmentação de projetos políticos e pedagógicos e das lógicas que confundem a centralidade da escola nos processos educativos com a sua exclusividade na educação de crianças, adolescentes e jovens.

7.3 Mudanças necessárias para a ressignificação da prática educativa

Há que considerar que a universalização do ensino fundamental é conquista relativamente recente em nossa história da educação pública, e a garantia do acesso, como matrícula e permanência, não é suficiente para que a escola cumpra sua função social, embora sejam condições básicas.

Não obstante, é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos. Poderia-se por exemplo, pensar que uma aula-atividade de ciências (ou qualquer outra disciplina, oficina) possa ser preparada na escola com a participação de todos, visando se desenvolver em um parque próximo, em uma praça ou em outros espaços possíveis que se mostrem adequados à finalidade da aula. Ao indagados sobre as mudanças necessárias para a ressignificação da prática educativa, são diversos os anseios, como:

E.3: Francisca. Gostaria de mais participação das famílias para estar ajudando a escola estar mais preparada na sua estrutura, porque não basta ser grande, ela tem que ter mesmo os espaços específicos, como do repouso, dos banheiros para suprir a demanda, ar condicionado, pois, no nosso clima, a climatização da escola iria facilitar muito a aprendizagem dos alunos. Porque, mesmo que eu tivesse que comprar bom ar, não iria resolver o odor da sala em função da higiene dos alunos, mas eu ia, estar num ambiente mais fresco, favorecendo a concentração deles na aprendizagem, pois, eles passam a tarde falando: Ah, está fazendo muito calor, ah, tia vamos dormir, ah, tia, eu quero descansar. Então, que fossem repensadas essas dificuldades das crianças. Que a família pense que a escola é só o complemento da educação, ela não é responsável por tudo, que a partir do momento que ela recebe a criança pela manhã e entrega à tarde, não quer dizer que aí se responsabilizar pelo sucesso ou insucesso dela. Temos que entender a educação como um conjunto, como uma soma, que a escola é uma extensão, ela não é o começo e o fim de tudo, ela é a extensão da educação que vem de casa (FRANCISCA).

Na percepção de que estão juntos na tarefa de transmitir valores necessários para a boa formação do cidadão. A escola ao cumprir a missão de transmitir valores essenciais aos pais, ela está ampliando sua ação educativa, inserindo a família do aluno, nesse processo. Munhoz. 2003.

Constatamos as dificuldades que afetam o desenvolvimento da prática pedagógica, tal diversificação do que poderia ser uma aula tradicional, ocorrida na mesma sala de todos os dias, pode se constituir em uma

experiência rica e significativa para todos os envolvidos e não apenas para os educandos. E não se trata simplesmente de fazer “passeios”, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas “saídas” ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extraescolar e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos.

Cabe ainda ressaltar que uma situação de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferece inúmeras oportunidades educativas, por exemplo, como o grupo vai se organizar, quem vai se responsabilizar por esta ou aquela atribuição etc. Comumente, na sala de aula, os lugares são determinados desde o início e quase nenhum desafio é vivenciado, seja sobre a forma de os alunos adentrarem à sala, seja a de ocuparem seus lugares e já terem, em mente, o que, em termos de dinâmica de uma aula tradicional, provavelmente vai se desenvolver nos próximos 50 minutos.

Uma aula-atividade em um ambiente diferente propicia um novo olhar sobre as relações. A discussão quanto a sua preparação, a sua avaliação e os conflitos ocorridos não representa prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos propostos. Significa, sim, que os conteúdos foram ampliados e não se considera que planejar e avaliar são aspectos apenas do aprendizado de qualquer disciplina, como também o são para a vida. E que os conflitos ocorridos não desqualificam a atividade. Ao contrário, enriquecem-na, desenvolvendo competências diversas.

Tais atividades, com todos esses aspectos envolvidos, poderiam ser consideradas numa perspectiva mais integral de educação, pois concebem o sujeito por inteiro e num contexto real. No cotidiano, as relações passam por conflitos de interesses, opiniões, desejos, e o

exercício é aprendermos a administrá-los democraticamente. Nesse sentido, cabe refletir sobre as diferentes abordagens de currículo em jogo e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação (de tempo) integral.

Assim, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais: a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (GUARÁ, 2006).

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando-o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. O professor Carlos também destacou que:

E4.:Carlos mudança tem que acontecer principalmente na questão humana, começando lá de onde vem realmente a demanda de informações de conhecimentos, porque nós temos um gravíssimo problema nesse momento. Quando a escola de tempo integral foi idealizada, as pessoas tinham um projeto e sabiam o que queriam enquanto escola de tempo integral e essas pessoas só ficaram por um ano e meio, entraram outras, o sistema colocou outras pessoas para tomar conta das pastas que não sabiam exatamente do que se tratava e, foram fazendo mudanças. A gente já chegou a receber informações aqui totalmente diferentes, porque a gente sabe o que é a realidade da escola de tempo integral, como por exemplo, trabalhar com projetos e alguém dizer que não vai contar tempo para a escola, ou seja, como se os dias em que a gente fosse fazer uma culminância de projetos não fossem contados como dia letivo, na carga horária (CARLOS).

Essa ação coletiva possibilita a construção de práticas educativas que constituem um conjunto articulado de oportunidades de aprendizagem, oferecidas a crianças, adolescentes e jovens, superando o isolamento histórico a que são submetidas muitas das iniciativas dessa natureza, de aproximação com a escola, tanto pela falta de abertura desta, como pela concepção de autonomia defendida pelas agências envolvidas.

Como consenso sobre a educação, afirma que o tempo de permanência dos alunos na escola "está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI" (GUARÁ, 2006, p.18)

A partir de uma mudança significativa nas relações entre os diferentes atores e nas dinâmicas das ações individuais e coletivas, é possível superar o caráter acessório ou alternativo que quaisquer atividades educativas desenvolvidas fora do turno regular ou fora da escola têm merecido, assim como as de caráter estritamente escolar, desenvolvidas pela própria escola, no turno oposto ou no contraturno, que vêm produzindo o que se tem denominado hiperescolarização, já que se apresentam apenas como uma extensão de atividades escolares que ainda não alcançaram os objetivos previstos, no que diz respeito, principalmente, à aprendizagem nas áreas da língua materna e da matemática.

Portanto, a mudança de atitude frente a um novo paradigma de educação enquanto responsabilidade e compromisso coletivos, que envolve a concentração de esforços e a convergência de programas e políticas, tanto no âmbito macro como no micro, pode inaugurar um interessante e importante momento da construção de uma identidade coletiva, local e global, cujo eixo é a busca permanente de uma sociedade democrática e igualitária. O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e garantia dos demais direitos sociais.

7.4 Investimentos formativos vivenciados pelos professores dos CETIs na perspectiva de favorecer uma educação em tempo integral

A educação piauiense tem passado por vários percalços ao longo do tempo, difícil até de acreditar que um dia essa pudesse trilhar um caminho diferente e promissor. Apesar dos contratempos, o ensino em tempo integral, em pouco tempo tem mostrado resultados surpreendentes.

As escolas em Tempo Integral, hoje, uma realidade no estado foram implantadas pela Secretaria de Estado da Educação em 2009. A ideia foi trazida da cidade pernambucana de Timbaúba que tem uma escola de Tempo Integral que serviu de modelo para a viabilização do ensino integral no Piauí já que o Pernambuco é um dos pioneiros neste ensino no País.

Portanto, se a educação é a principal ferramenta para a emancipação de um povo, a educação em tempo integral é o caminho para se chegar até ela. Os números positivos e as histórias de superação relatadas mostram que a Educação Integral é a certeza de um sistema que veio para ficar. Somado a tudo isso, estão: educadores bem preparados, um currículo diferenciado, espaço físico adequado, aulas de laboratório, biblioteca e uma gestão democrática, tornam o ensino em Tempo Integral num modelo educacional de qualidade e excelência para o estado e afirmando a educação como o caminho a ser seguido pelos piauienses. Nóvoa (1992, p. 9) considera que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Com isso, estas mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação continuada, para que ocorram as transformações das práticas educativas no contexto escolar.

Diante da função que o professor passa a exercer como educador, reconhecemos com Nóvoa (1992) que as mudanças educacionais são necessárias e terão mais possibilidades de êxito com a contribuição dos professores qualificados.

7.4.1 Cursos de formação continuada realizados no transcurso da experiência de tempo integral.

O educador não é aquele que se coloca acima dos seus educandos e sim abre um diálogo de forma respeitosa e amorosa e vai conduzindo um processo de revelação das ciências, da realidade e da própria existência humana; para isso os professores necessitam ter clareza sobre o ponto de partida e de chegada da reflexão e da análise. Para Freire:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é a favor do que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim é também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (FREIRE, 1996, p.118).

Cabe aos educadores conduzir o processo de formação de tal maneira que as suas falas precisam ser claras e expositivas sobre os conteúdos conceituais. Esta tática é conduzida pelo envolvimento produzido através de uma convivência escolar fomentada nas escolas de tempo integral, visto que os alunos enxergam o profissional da educação como seu amigo. Ao citar a formação continuada, destacamos as diversas possibilidades de o educador adquirir conhecimentos e aprimorar a sua prática, ou na forma formação inicial, continuada, assistemática ou sistemática, individual ou coletiva, em cursos programados ou troca de experiências, o professor dispõe de possibilidades para estudar, pesquisar e ampliar sua base teórico-prática. Sendo assim procuramos conhecer as formas que os professores tem de renovarem seus conhecimentos teóricos e práticos. Nesse sentido, analisamos as falas seguidas: “Em relação a formação, todas que possuo em meu currículo foi eu mesmo que busquei e financiei, a escola em que trabalho oferece apenas palestras na semana pedagógica ao iniciar o ano letivo” (FABIANA). Já Sara diz que não pode fazer, “ aqui no tempo integral com

relação a cursos de formação, nós não podemos fazer, porque nosso tempo está todo comprometido”. Destacamos a propósito a necessidade de se oferecer formação no exercício do trabalho, ou de se criar uma estratégia para que os professores possam buscar e frequentar cursos de formação continuada.

[...] ser professor também se faz com a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias [...] (PIMENTA, 2001).

Corroboramos com Pimenta (2001), que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.

Conforme dito anteriormente, conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas teorias não bastam. Faz-se necessário que estas mobilizem o professor a relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia, com suas experiências. (NÓVOA, 1992).

A Formação Continuada tem, entre outros, o objetivo de propor discussões teóricas que possam colocar os profissionais atualizados em termos de novas metodologias de ensino e, com isto, contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação.

De fato, existem muitos percalços gerados pelo sistema que travam o professor no desempenho de sua prática educativa, todavia, cremos que um profissional da educação precisa lutar contra estes percalços, atuando politicamente, decidindo e rompendo com as medidas impositivas advindas do sistema ou da própria comunidade escolar. Reconhecemos que o movimento realizado pelo professor para mudar esta realidade é

lento e exige muita perseverança, mas é necessário, principalmente porque envolve sujeitos e contextos que assumem a tarefa de desenvolver uma proposta de educação integral.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos slogans educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões.

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

Sabemos que a política pública brasileira deverá retomar o seu papel na sociedade para preencher a problemática em vários setores sociais, principalmente dentro de um setor que sempre foi alvo de estudiosos do campo das políticas públicas: a educação. Agora, com essa nova visão educacional, mais ampla e de dia inteiro, já conseguimos observar que esse será um grande desafio para os governantes, principalmente a implementação do tempo integral em todas as escolas do país. Algumas iniciativas podem servir como referência, esse é o caso do programa “Mais Educação” do governo federal. Outro desafio que podemos observar é em relação aos ministérios que deverão apresentar certa

harmonia para que os programas governamentais tenham um bom desempenho, tendo em vista que o executivo possui um papel fundamental para um bom desempenho dos projetos e programas governamentais. Para isso essas intervenções deverão ter um grande incentivo e esclarecimento tanto para os educadores e educandos, como para os familiares desses educandos que compõem o cotidiano da escola pública.

Outro fator que merece destaque é o interesse da escola e da comunidade em continuar com o projeto, embora seja apontada a necessidade de construção, ampliação e reforma dos espaços físicos da escola para melhor atendimento aos alunos.

As escolas públicas se diferenciam pela qualidade de ensino, e, a qualidade do trabalho educativo, quem faz é quem organiza o trabalho pedagógico, ou seja, é a equipe dos profissionais que atuam na escola. O fato de a gestão estar embasada numa concepção democrática e participativa vai ao encontro das demandas dos tempos atuais. Estes exigem um padrão educacional voltado para o desenvolvimento de competências e de habilidades essenciais à convivência saudável, à atuação competente e autônoma e ao mesmo tempo solidária e responsável na sociedade. Assim, é possível formar alunos que possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro.

As propostas de educação em tempo integral nas mais diversas manifestações e formatos que têm assumido em diferentes unidades escolares se mostram como instrumentos primordiais que viabilizam a prática da gestão democrática, do ensino eficaz e comprometido e das aprendizagens necessárias aos alunos para estarem aptos a construir uma visão sólida e crítica da realidade social, econômica, cultural e ambiental na sociedade em que vivem, para buscar alternativas individuais e/ou coletivas para os problemas com que se deparam.

Há uma tendência no ser humano a se assustar com tudo aquilo que é novo. O novo preocupa porque desinstala, abala as bases de confiança que são garantidas por aquilo que se conhece. As reações dos sujeitos desta pesquisa envolvidos na rotina da escola de Formação em Tempo Integral revelam medo da novidade.

Se as respostas às perguntas feitas aos atores da formação em tempo integral na escola pesquisada demonstraram descontentamento em relação à proposta, é possível que em breve, esses mesmos que nela atuam, vivem e convivem, atinjam a compreensão necessária dos objetivos da proposta e dos benefícios que ela pode trazer. Compreensão esta, que lhes permita valorizar essa inovação e incorporá-la como busca concreta da excelência em educação. Concluimos que a educação em tempo integral é um fenômeno de grande valia e de grande repercussão nacional, um programa que está em fase de adaptação em alguns lugares do país, mas já conseguimos observar os seus pontos positivos. Portanto, essa educação será um passo para a solução de vários problemas que temos em nossa educação e na sociedade.

Constatamos que os investimentos formativos que o professor tem realizado na perspectiva de favorecer a educação integral do aluno nestes centros de ensino não têm transcorrido de forma consistente, planejada e sistemática, prejudicando assim, o desempenho docente e discente. Os professores manifestam, mesmo diante desta realidade, a disposição e necessidade para se beneficiarem da formação continuada, mas advertem sobre a impossibilidade de se submeterem a esse processo formativo no molde que a SEDUC impõe, em horários que extrapolam a carga horária docente e comprometem sua vida pessoal. Isto, de certa forma, fragmenta a prática educativa do professor dos CETIs, visto que o docente encontra-se fragilizado para formatar no âmbito de seu trabalho uma proposta voltada para a construção e sustentação de uma comunidade de aprendizagem no contexto do local de trabalho, bem

como para estudar, pesquisar e correlacionar os conhecimentos teórico-práticos na dinâmica da sua prática educativa.

Verificamos que este estado de fragilidade tem provocado nos professores a necessidade de se qualificarem para desenvolverem sua prática de modo significativo e coerente com a proposta dos CETIs, e como não vêm participando de cursos promovidos pelo sistema e escola, buscam alguma forma de acesso à formação. Nesta perspectiva, buscam a formação de forma sistemática em cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento a distância ou assistemática por meio de trocas de experiências, leituras, pesquisas, dentre outras atividades formativas.

Nesta perspectiva, é necessário que o professor se forme continuamente, a fim de que se aproprie da natureza do trabalho da escola de tempo integral de tal forma que possa desenvolver um projeto educativo, humanizador e libertador. Isto implica o processo paradigmático de sua prática educativa. Nessa vertente, defendemos a importância de o professor se manter constantemente atualizado, buscando novas estratégias para aprimorar sua prática educativa, articulando sempre a associação dos saberes teóricos com os saberes práticos e experienciais, num nível de coerência e significância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

Álvarez-Gayou J, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós Educador.

ALVES, Rubens. **A escola com quem sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

Arnal, J. del Rincón, D. y La Torre, A. (1992) *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología.* Editorial Lapor, Barcelona. pp. 245-263

ARROYO, M. G. **O ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil.** São Paulo, SP: Melhoramentos, 1943.

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário.** São Paulo: Global, 1979.

BANCO MUNDIAL, UNICEF. **Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste.** 2. Ed. Brasília, 1997. (Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais),

BRAYNER, F.H.A. **Ensaio de Crítica Pedagógica.** Campinas: Autores Associados, 1995. p. 141-142.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional n. 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Senado Federal. Lei n. 8.069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (ECA) Diário Oficial da União.** Brasília-DF: Gráfica do Senado 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF: Gráfica do Senado, 23/12/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF: MEC, 2001.

_____. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: MEC, 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Lança o Plano Nacional de Educação e estabelece as Diretrizes Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: MEC, 2007.

_____. **Educação integral: Texto referência para o Debate Nacional**. Brasília-DF: MEC, 2009.

_____. **Manual operacional de educação integral**, no exercício de 2011. Brasília-DF: MEC, 2013.

CAVALIÉRI, A. Escolas de tempo integral. Uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na Escola, Ciclos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CODO, Wanderley (coord.). et alli. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

COELHO, L. M. C. **Formação continuada do professor e tempo integral**: uma parceria estratégica na construção da educação integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2002.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, A. M^a Villela e COELHO, L. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. São Paulo: Amazon 2006

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Sistema Estadual de Educação do Paraná: **qualidade e avaliação**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 1999.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral, São Paulo, n.2, Cenpec, 2006.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. Diversificação curricular e educação integral. 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LUCKESI, C. C. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – **Impressão Pedagógica**, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2012, p. 4-6. Disponível em <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: maio de 2017.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2007.

NAGEL, Lizia Helena. **O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80**. Editora Cortez, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. Propuesta Educativa, Buenos Aires: FLACSO, n. 17, p. 45-65, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MUNHOZ, A.S. A educação a distância em busca do tutor ideal. **Colabora** revista digital da CVA-RICESU, v.2, p. 32-46, ago.2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Profissão docente e gestão democrática da educação**. Extra-classe– Revista de Trabalho e Educação / Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. n. 2, vol. 1. jan. 2009. Belo Horizonte, 2004.

PARO, V. Educação integral em tempo integral: uma Concepção de Educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis – RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 1988.

PIAUÍ, Governo do Estado. Decreto n. 13.457 de 18 de dezembro de 2008 que estabelece a criação dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs). **Diário Oficial do Estado** n. 242. Teresina-Pi: Imprensa Oficial do Piauí. URL: <http://www.comepi.pi.gov.br> . 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Trabalho e formação de professores: saberes e identidade**. IN: Educação: novos caminhos em um novo milênio. Valfredo de Souza Ferreira (org). João Pessoa: autor associado, 2001.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. ed. 1ª. São Paulo: expressão popular, 2000.

RAPOPORT, A. (2003). Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê: apoio social e o ingresso na creche. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

RIBEIRO, M. H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

SAVIANE, Dermerval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. Ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997. 93

THEOBALDO, Miranda. **Filosofia da Educação**: Os grandes problemas da Pedagogia Moderna. Rio de Janeiro: Bonfoni, 2008.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

TORRES, Maria Rosa. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo, (2002a). Cultura e currículo. Contrapontos, v. 2, nº 4, jan-abr., p. 43-51

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Historia de la educación y historia cultural**: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1999.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Educação Integral nas diretrizes curriculares nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular. Rev. Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7 ISSN 2178-4485 -2012.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC.
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DOUTORANDA: Maria da Paixão Carvalho Cardeal
ORIENTADOR:

Caro (a) Professor (a),

Conforme esclarecemos anteriormente, utilizaremos também como procedimento metodológico a técnica da entrevista narrativa, pontuando alguns tópicos sugestivos para a técnica da entrevista narrativa relacionados à captação de dados sobre seu processo formativo e vida profissional, os quais poderão auxiliá-lo na dinâmica dos relatos escritos. Informamos que esses tópicos não têm a pretensão de moldar, limitar ou inibir o seu pensamento e ato narrativo, pois o objetivo consiste em manter o sentido das informações com o objeto pesquisado, tendo em vista que participarão como colaboradores dessa investigação nove professores.

Dessa forma, por entendemos ser importante situá-los no foco das abordagens pretendidas, sugerimos esses itens como guias norteadores, para orientar a entrevista narrativa, ficando em aberto, portanto, o espaço para que possa acrescentar ou retirar algum aspecto que for necessário.

Cordialmente,

Maria da Paixão Carvalho Cardeal
Doutoranda em Educação- UTIC

CATEGORIA I - Perfil biográfico dos (as) professores (as) da escola de tempo integral

I DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: _____ Cidade que reside _____

E-mail: _____

Instituição que trabalha: _____

II FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Curso de Graduação em: _____

Instituição formadora: _____

Tempo de formação: _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

Início: _____ Término: _____

Duração do Curso _____

2.2 Pós-Graduado: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área do conhecimento _____

Instituição formadora: _____

Carga Horária: _____

Início: _____ Término: _____

Duração do Curso _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

III PERFIL PROFISSIONAL

3.1 Forma de acesso a profissão:

☐ Concurso ☐ seleção temporária ☐ Convite ☐ Indicação política

3.2 Vínculo empregatício:

☐ Efetivo ☐ Temporário

3.3 Tempo de serviço na profissão docente:

☐ 01 a 05 anos ☐ 06 a 10 ☐ 11 a 15 ☐ 16 a 20 ☐ 21 a 25 ☐ Acima de 26 anos

3.4 Tempo de serviço como docente do CEFTI:

_____Anos

3.5 Faixa salarial:

☐ 02 a 04 salários ☐ 03 a 05 salários ☐ Acima de 06 salários

TÓPICOS SUGESTIVOS PARA A TÉCNICA DA ENTREVISTA NARRATIVA

Análise compreensiva sobre Escola de tempo integral

- ☐ Concepções às experiências de educação integral escola de tempo integral;
- ☐ Diferenças do ser professor regime parcial e integral;
- ☐ Organização do tempo e espaço escolar;
- ☐ Críticas acerca do funcionamento da escola de tempo integral;

Fatores que dificultam a prática educativa dos professores da escola de tempo integral

- ☐ Motivos para trabalhar no CEFTI;
- ☐ Grau de (in) satisfação com a atividade docente atual;
- ☐ Desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa;
- ☐ (Im) possibilidades de desenvolver a prática educativa na perspectiva da educação integral;
- ☐ Mudanças necessárias para o sucesso da prática educativa;

Investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CEFTI,s na perspectiva de favorecer uma educação em tempo integral

- ☐ Cursos de formação continuada realizados no transcurso da experiência de tempo integral;
- ☐ Necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa;
- ☐ Formas de acesso à formação continuada.