

**O sentido de uma Educação em Tempo Integral sob a ótica do Programa
Mais Educação/****The direction of full-time education from the perspective of the More
Education Program**

DOI:10.34117/bjdv5n11-110

Recebimento dos originais: 10/10/2019

Aceitação para publicação: 11/11/2019

Nadja Regina Sousa Magalhães

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas UFPEl

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Endereço: R. Gomes Carneiro, 1 - Centro, Pelotas - RS, 96010-610

E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Endereço: v. Sen. Salgado Filho, 3000 - Candelária, Natal - RN, 59064-741

E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

Joelson de Sousa Morais

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Endereço: Cidade Universitária Zeferino Vaz - Barão Geraldo, Campinas - SP, 13083-970
(UEMA/CNPq). ORCID

E-mail:joelsonmorais@hotmail.com

Andressa Grazielle Brandt

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Endereço: R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n - Trindade, Florianópolis - SC,
88040-900

E-mail:andressa.brandt@ifc.edu.br

Luciana Gelslechter Lohn

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Educação Científica e Tecnológica - UFSC.
Professora do curso de Pedagogia do IFC – Campus Camboriú.

E-mail: luciana.lohn@ifc.edu.br

RESUMO

Este artigo tece discussões referentes às experiências formativas realizadas no Programa Mais Educação em duas escolas da rede municipal de Ensino Fundamental no estado do Maranhão. Objetivamos desvelar os contornos que a oferta de ampliação do tempo integral, a partir do Programa Mais Educação assumiu na prática pedagógica através do olhar do professor. Na pesquisa realizada optamos na análise do seguinte problema: Como compreender a perspectiva de Educação em Tempo Integral realizada pelo Programa Mais Educação na prática pedagógica? Na investigação de caráter qualitativo utilizamos como dispositivo metodológico as entrevistas narrativas em que analisamos as falas de quatro professores pertencentes das duas escolas (uma de 1º ao 5º - os anos iniciais; e outra de 6º ao 9º - anos finais) bem como a análise das produções acadêmicas nos anos de 2006 a 2012 em torno da Educação em Tempo Integral publicadas na Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para discussão teórica utilizamos autores como: Moll e Giolo (2012), Yus (2009), Mauricio (2009), Gamboa (2001) e demais referências. Nos resultados percebemos que um dos grandes entraves apresentados no decorrer da investigação é que o Programa foi implantado sem condições mínimas a nenhuma das duas escolas campo pesquisadas. Foi observado que é necessária uma visão cautelosa para a ampliação e exposição das crianças e jovens a situações nessa forma de ensino, a questão não será apenas adquirir mais tempo na escola, mas tornar fundamental a busca pela equidade e qualidade na educação a partir das políticas públicas que se efetivem não pelo assistencialismo, ou vulnerabilidade social, e sim pelo direito a uma formação cidadã de forma holística.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Programa Mais Educação; Política Pública.

ABSTARCT

This article discusses the formative experiences carried out in the Mais Educação Program in two schools of the municipal elementary school in the state of Maranhão. We aim to unveil the contours that the offer of full time expansion, from the More Education Program assumed in the pedagogical practice through the eyes of the teacher. In the research we chose to analyze the following problem: How to understand the perspective of Full Time Education held by the More Education Program in pedagogical practice? In the qualitative research we used as a methodological device the narrative interviews in which we analyzed the statements of four teachers from the two schools (one from 1st to 5th - the early years, and another from 6th to 9th - the final years) as well as the analysis of academic productions from 2006 to 2012 around Full Time Education published in Capes (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). For theoretical discussion we use authors such as: Moll and Giolo (2012), Yus (2009), Mauricio (2009), Gamboa (2001) and other references. In the results we realize that one of the major obstacles presented during the investigation is that the Program was implemented without minimum conditions to either of the two surveyed field schools. It was observed that a cautious vision is necessary for the expansion and exposure of children and young people to situations in this form of teaching. The issue is not only to acquire more time in school, but to make it fundamental to pursue equity and quality in education based on policies. not effected by welfare, or social vulnerability, but by the right to holistic citizen formation.

Keywords: Full Time Education; More Education Program; Public policy.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas reflexões que colocam como pertinência uma pesquisa no cotidiano da escola, situando as políticas públicas e os sujeitos pertencentes a esse contexto, no sentido de dá visibilidade aos seus saberes e fazeres dos participantes da pesquisa e, assim, fazer sua voz ressoar, que aqui em proposição, são os professores.

Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, no qual permite um engajamento maior dos pesquisadores na realidade estudada, o que nos ofereceu condições para uma compreensão profunda dos processos existentes no interior ou fora escola e os sentidos produzidos nos processos de educação em tempo integral.

Lançamos o olhar para as políticas públicas criadas pelo governo federal nos anos de 2006 a 2012, em que focalizamos o Programa Mais Educação¹. Neste sentido, a pesquisa tem por objetivo desvelar os contornos que a oferta de ampliação do tempo integral, a partir do Programa Mais Educação, vem assumindo na prática pedagógica através do olhar do professor e do estudante. Abordar criticamente a prática pedagógica em duas escolas municipais de Caxias no estado do Maranhão, no qual assumiram a perspectiva de uma educação em jornada ampliada.

Dentre as várias possibilidades metodológicas oferecidas pela abordagem qualitativa, optamos pela compreensão das fontes de produções científicas pautando-nos na entrevista narrativa na perspectiva de Connelly; Clandinin (2015) e caracterizada por uma pesquisa-formação na acepção de Josso (2010), já que nos formamos simultaneamente no processo da pesquisa, procurando construir uma escuta sensível e ampliada para tecer a análise no texto que compõe este trabalho, partindo também dos discursos dos professores, e como o Programa Mais Educação colabora para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Na estrutura do texto desta pesquisa destacamos a análise das publicações que refletem em torno da temática em discussão. No segundo ponto abordamos as entrevistas que nortearam a pesquisa nas duas escolas em relação ao Programa Mais Educação.

¹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e financiado pelo Governo Federal, constitui-se como “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2013). A adesão a esse programa faz-se por escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Conforme o projeto educativo do estabelecimento, as escolas que possuem o programa optam pelas oficinas que lhes proporcionam melhor desenvolvimento, segundo critério de cada escola.

2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Essa pesquisa de base qualitativa teve como contexto empírico o Estado do Maranhão (cidade de Caxias), em duas escolas da rede municipal de ensino, em que a primeira escola que foi chamada de "esperança²" atendia na modalidade de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A segunda escola foi classificada com o nome de "Fênix³" recebia estudantes na modalidade de 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e adultos. Neste estudo apresentaremos as percepções de quatro professores, duas de cada escola investigada.

Iniciamos esta pesquisa descrevendo as análises das produções acadêmicas em torno da temática em pauta, para conhecer as abordagens de autores acerca da Educação em Tempo Integral. Para isso, adotamos o critério de palavras-chave relacionadas ao tema em foco, que foram: Educação Integral; prática pedagógica numa perspectiva de Educação Integral; formação de professores na Educação Integral; educação em tempo integral; concepções da prática pedagógica do Programa Mais Educação.

As fontes para realização deste levantamento foram encontradas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (teses e dissertações produzidas no Brasil). A partir das palavras-chave foi feito um recorte dos anos de 2006 a 2012, nos quais encontramos produções referentes à identificação e à análise da temática, através de duas (02) teses e oito (08) dissertações.

A produção da ciência, requer um olhar e atuação consciente, crítica, atitudinal e ousada do pesquisador, como forma de desvelar uma realidade existente, e que possa contribuir para o progresso do conhecimento científico, de forma ética, solidária, humana e emancipatória. (MORIN, 2010). Diante desses princípios, buscamos, através deste projeto de dissertação, que se consolidará num processo mais complexo no decurso da pesquisa, uma “[...]epistemologia não-cartesiana que nos parece sancionar verdadeiramente a novidade do espírito científico contemporâneo (BACHELARD, 1985, p. 15).

Desse modo, optamos pela Entrevista Narrativa como dispositivo metodológico, uma vez que acreditamos no potencial desta na medida em que “A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 75).

² Este nome foi dado à escola devido os relatos tanto da gestão e dos professores mesmo sem muitas condições de trabalho os realizavam com muita maestria.

³ A escola foi assim chamada conforme a violência crescente na mesma, estava sempre ressurgindo com novas perspectivas de mudança.

Nesse sentido, o estudo acaba se caracterizando como uma **pesquisa-formação**, já que acreditamos que não apenas estamos pesquisando, mas, ao mesmo tempo, nos formando, (auto) formando e nos transformando em função das reflexões que tecemos juntos com os sujeitos com os quais compartilhamos saberes, experiências e conhecimentos e fruto das aprendizagens que construímos e adquirimos mediatizados pelos processos da pesquisa.

A ideia de uma pesquisa-formação tomamos emprestado de Josso (2010, p. 141) e que tem o princípio de “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

3 O MARCO DAS PUBLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ao analisarmos os trabalhos bibliográficos pesquisados foi possível notar que no ano de 2012 houve um aumento nas discussões sobre a Educação em Tempo Integral, principalmente no que se refere aos estudos sobre as práticas pedagógicas sugeridas pelo Programa Mais Educação. Esse é um campo em que houve um crescimento em larga escala, e desse ponto de vista, a multiplicidade de concepções criaram diferentes explicações acerca do modo como os profissionais atuam na jornada ampliada. No quadro seguinte observamos esta pluralidade.

Quadro 1– Dissertações e Teses - 2006/2012

TÍTULO	TIPO DO TRABALHO		AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
	DOUTORADO	MESTRADO			
Educação Integral e prática docente	X		Marta Thiago Scarpato	2006	PUC-SP
Formação continuada de Professores Alfabetizadores na educação integral	X		Verônica Branco	2009	UFPR
A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada		X	Aurélia Lopes Gomes	2007	UNESC
O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada		X	Cezar Ricardo de Freitas	2009	UNIOESTE

Os afetos na aprendizagem: por uma educação integral para todos		X	Carla Cristina Silveira de Souza	2008	UFRJ
Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral		X	Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro	2009	UFRJ
Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas		X	Rosinei Cella	2010	UPF
Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”		X	Emília Cristina Ferreira de Barros	2012	UFPB
O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar		X	Jaime Ricardo Ferreira	2012	UNB
O trabalho docente na escola integral		X	José Silvestre Coelho	2011	UFMG

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base na CAPES.

Nas sínteses dos trabalhos desses autores e autoras, consideramos as informações contidas nos resumos de seus trabalhos, constatamos que o tema Educação em Tempo Integral vem sendo discutido com maior abrangência, como demonstraram as dissertações e teses mencionadas na pesquisa realizada. Isso mostra que o assunto não está esgotado, ao contrário, demanda a continuidade de reflexões que contemplem, por exemplo, o papel do professor e em especial da sua prática pedagógica nesse cenário.

As políticas públicas que emergem na sociedade afetam a profissão docente, considerando que essas acontecem em prazos muito curtos e contínuos, sem assegurar à escola o tempo, o espaço e as condições justas para a efetividade das diretrizes propostas no Programa Mais Educação. No esforço de atender as exigências, muitos profissionais da educação entram em exaustão, adoecem, são remanejados de suas atribuições preferenciais, têm sua autoridade posta em dúvida. Outros se adaptam às determinações e viabilizam ações de acordo com as suas possibilidades. Há ainda, aqueles que se encantam com a proposta do Programa e, a despeito de suas contradições, assumem sua importância a desenvolverem os macros campos para que sejam oportunizados aos estudantes de maneira adequada. Alguns trabalhos

apontaram que essa é uma política pública socialmente relevante, que vem somar com a rede de proteção de crianças e adolescentes. Contudo, sabem que a política pública precisará ser aperfeiçoada para alcançar os objetivos de uma educação para equidade e qualidade.

Essa pesquisa se constituiu uma gota no oceano de publicações que visa contribuir com as discussões sobre a Educação em Tempo Integral na prática pedagógica, a partir de um ponto de vista emancipatório, o qual busca perceber o outro no espaço das inter-relações, em que se pode construir uma educação que valorize o ser humano para uma formação cidadã e holística. A pesquisa realizada problematiza o cenário educacional de Caxias (MA), para compreender a perspectiva de Educação em Tempo Integral realizada pelo Programa Mais Educação em duas escolas, sem a pretensão de alterar o que tem sido produzido, mas com o propósito de repensar o que pode ser feito para dinamizar o ensino.

Mediante tais palavras, é preciso aferir criticamente em torno das práticas pedagógicas e outras já viabilizadas que servem de leme para pensar esta pesquisa, aliada a uma reflexão que escape de julgamentos apressados e prescrições que leve em conta, a fidelidade dos recortes colhidos em campo. Dessa forma, partimos do observado para organizar interpretações na forma de sínteses explicativas, que auxiliem a elaboração textual deste escrito. Imbricado nesta análise está o lugar do professor como um educador, que se veem nas exigências educacionais impulsionadas pelas políticas públicas, em que há requisições para se tornar um profissional reflexivo, crítico e autônomo, um motivador da dinâmica pedagógica que pode ser constituída com a Educação em Tempo Integral, mesmo sem as condições dignas de trabalho para realizar sua prática.

4 DESVELANDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ao considerar o pensamento de Giroux (1986), assinalamos que a construção social ainda é lenta no que se refere às noções de educação para a cidadania, no qual há um enfoque nas escolas para as mudanças proporcionadas pelas novas políticas públicas, que primam pela qualidade do fazer pedagógico dos profissionais da educação, mediante a expansão das suas percepções teóricas e da transformação das práticas escolares. Isso induziu a pensarmos, segundo o autor, que o professor pode ser visto como um ponto de partida para qualquer teoria da educação que almeja a cidadania.

A educação no contexto para a cidadania, não está desarticulada das relações sociais, econômicas, políticas, afetivas e culturais de uma determinada sociedade. São relações

marcadas por recortes de classe, gênero, raça, etnia, geração, entre outros, nas quais grupos antagônicos criam suas lutas em torno de interesses. Isso repercute tanto na organização econômica e política do Estado, quanto no trabalho pedagógico realizado nas escolas. Socialmente, os sistemas educacionais estão impregnados pelos objetivos e conteúdos de ensino e o trabalho docente, de algum modo, é obrigado a cumprir com as exigências da sociedade.

As escolas enfrentam o desafio de refletir sobre as políticas públicas que atendem aos novos rumos e às concepções de uma Educação em Tempo Integral, bem como as condições objetivas para implementar práticas pedagógicas baseadas em um currículo enquanto processo inacabado, que integra opções e alternativas, dimensões valorativas, atitudinais e técnicas definidas no âmbito educativo. Os pressupostos da Educação em Tempo Integral se inspiram nas interconexões entre cultura, poder e transformação, com uma aposta de que o professor entenda e assuma o seu papel nesse contexto, e esteja aberto a intervir na realidade do lugar em que está inserido. No entendimento de Teixeira (2009, p. 30), a concretização disso se dá pelas "suas experiências sociais e sua real participação na elaboração dos valores para transformar a sociedade a qual pertence". Isso requer um olhar ampliado sobre como desenvolver uma escola pública que tenha como foco principal, a qualidade do ensino e as condições para exercer o trabalho pedagógico escolar nessa direção.

Imbuídos de outros referenciais, o pesquisador Yus (2009, p. 20-21) defende "uma educação holística, com um currículo centrado no aluno, para que os conhecimentos sejam construídos como ferramentas a favorecer o desenvolvimento pessoal". Partindo da perspectiva do autor, isso pode mediar a solução de problemas reais ou morais, numa perspectiva complexa que aponte outras maneiras de conviver, fortalecer a inteligência efetiva, se expressar por diversos estilos. Podemos assinalar ainda destacando o autor, que uma educação holística atribui relevância ao potencial de todas as dimensões do ser humano. Nesse caso, o currículo participa com a flexibilidade adequada para incorporar os diferentes ritmos das aprendizagens e permitir uma adaptação criativa para cada estudante.

Para Moll e Giolo (2012), os Programas desenvolvidos por meio dessas políticas poderão auxiliar as concepções em torno das infâncias e adolescências, e mais, ultrapassar a visão negativa que classifica esses indivíduos como "menos capazes ou inferiores" intelectual, cultural ou moralmente. A partir desse pressuposto, a emancipação indica que existimos socialmente, mediados por diferentes repertórios, entre os quais as políticas públicas que favorecem, ou não, a inclusão, o reconhecimento dos sujeitos enraizados em seus territórios

geopolíticos. Há uma crença de que a Educação em Tempo Integral traz como potência tornar os estudantes sujeitos de decisão, aptos a fazer intervenções na sociedade. Ser emancipado é também se sentir alguém que ocupa um espaço na sociedade, mas com direitos.

O conceito de emancipação propõe uma formação ético-estética, que movimente esse sujeito no entrelaçamento das práticas sociais, para que ele reconheça a importância das culturas, o valor da arte, do pertencimento territorial, a conduta afetiva que se deixa dançar pela beleza das criações humanas. É um sujeito comprometido com a recusa de todas as formas de opressão que minimizam o processo coletivo de humanização e que inviabilizam a construção de uma sociedade de bem para a cidadania. Com essa compreensão lançamos desafio de buscar, com base nos estudos acerca das concepções de Educação em Tempo Integral e a emancipação, referências que permitam à sistematização, para refletir junto aos atores desse contexto, professores da rede municipal de ensino de Caxias (MA), o potencial da escola pública.

Em relação à legislação, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, no artigo 34, parágrafo 2º que se enfatiza a Educação em Tempo Integral. Conforme a lei, “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino” (BRASIL, 1996). O artigo 87, parágrafo 5º da mesma lei, indica: “serão conjugados todos os esforços objetivando todas as redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental, para o regime de tempo integral” (BRASIL, 1996). Diante dessas determinações, consideramos que a lei apresenta uma grande fragilidade quando admite o critério do próprio sistema de ensino, que deixa indefinida a responsabilidade de quem cuidará da implantação da Educação em Tempo Integral nas escolas públicas e como ocorrerá esse processo não impondo de forma mais enérgica a responsabilidade aos poderes públicos.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, no ano de 2001, a Educação em Tempo Integral passa a ser prevista não só no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil, sendo oferecida na mesma escola com uma jornada mínima de sete horas (BRASIL, 2010). Segundo Moll e Giolo (2012), o Plano Nacional de Educação continuou com a ideia da LDBEN de implantar a Educação em Tempo Integral de forma progressiva. Mas, a partir de Brasil (2007a) - do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (Lei nº11. 494/2007) é que se inicia uma concreta introdução da Educação em Tempo Integral, que passa a estabelecer valores diferenciados tanto para a educação parcial, como para a educação integral.

Em 2007, o Ministério da Educação criou o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007b), para oferecer aos estados e municípios a ampliação da jornada escolar. Ambas as escolas pesquisadas compreendem essa política de governo deslocada de uma educação com qualidade.

No depoimento de professores e estudantes há uma carência de tempo e espaço. Segundo Professora 1 da escola esperança, *“não adianta querer fazer Educação em Tempo Integral se as políticas públicas não são cumpridas como devem ser pelo governo municipal, pois nossa escola não se estruturou fisicamente desde a implantação do Programa Mais Educação”*. Essa crítica sobre a implantação do Programa se corrobora em uma conversa registrada entre O professor 1 da escola Fênix: *“o que o Programa Mais Educação contribui? Em nada. Desde que os alunos começaram a frequentar o Programa, eles começaram a vir sem atividades extracurriculares para casa, roupa suja. São vários alunos que decaíram. Toda visão desse programa está errada! pois desconhecemos qualquer implantação ou mudança que foi realizada no projeto político pedagógico em relação ao mesmo”*.

O grande desafio da escola pública para reinventar o espaço pedagógico é fazer com que a criança e o jovem ultrapassem a barreira sólida e elevada que separa o habitat, a cultura prática e oral das classes populares, do universo intelectual e letrado da cultura elaborada (MOLL; GIOLO, 2012). Essa disparidade requer que a escola exerça sua função social relacionando essas duas culturas entre si, no sentido de construir, interativamente, o conhecimento. Atualmente, a Educação Integral é assentada no aspecto jurídico "como um direito de todos", mas ainda se pauta nas exigências do mundo do trabalho, no qual a educação se oferece a sanar os problemas sociais.

Quando se problematiza algumas nuances da educação para todos, situamos nas noções de uma educação popular para refletir suas dimensões, tanto no que diz respeito à democratização de acesso, quanto à sua qualidade social. Para Gamboa (2001, p. 82), "a educação popular supõe a democratização do acesso à escola como um direito de todos". A concepção modernista, em seus fundamentos, como argumenta Gamboa (2001), já discriminava a educação popular, mesmo limitada a ensinar a ler, escrever e fazer contas, por isso, o autor critica também a Educação em Tempo Integral, por considerá-la um ideal excessivamente abrangente e à disposição das camadas dominadas. Conforme Gamboa (2001, p. 88), *“as informações produzidas, estocadas, organizadas, manipuladas em virtudes de novos processos produtivos são rigorosamente controlados [...]”* pelos grupos dominantes, que tentam segurar qualquer faceta que possa ameaçar seu status.

Eis porque a política para uma Educação em Tempo Integral pressupõe transformar a escola num espaço, em que a cultura local dialogue, articuladamente, com os currículos escolares e valorize as experiências educacionais que são gestadas dentro e fora da escola. Para isso, há que se levar em conta a potência embutida nas ações realizadas nas escolas, no que se refere aos mediadores sociais e aos saberes. Reconhecer as possibilidades postas nas vivências do tempo escolar, bem como a formação dos espaços que podem tornar-se pedagógicos.

Partindo dessas percepções, como consolidar a Educação em Tempo Integral levando em consideração os tempos e espaços escolares? Essa questão remete a rever o papel da escola nesta sociedade, imbuída da formação de crianças, adolescentes e jovens. Não é suficiente estender o tempo educativo dos estudantes para se ter uma Educação em Tempo Integral, já que esta conduz a uma integralidade na formação humana que se deseja construir. Nos questionamos da seguinte forma: como esses sujeitos podem ser inseridos no mundo e como se relacionam com os conhecimentos construídos ao longo da vida, no interior e fora da escola?

Portanto, a formação humana na Educação em Tempo Integral através dos espaços educativos necessita ser concebida como:

um espaço de encontro de oportunidades para estar-junto-com, capaz de refletir sobre sua importância social e afetiva na vida das crianças e adolescentes [...]. Requer abertura para reconhecer que outras escolas são possíveis sendo gestadas no interior da escola que temos, que existem outros jeitos de ser e conviver uns com os outros. (SOUSA, *et al.* 2010, p.70).

Comprendemos a partir disso que a Educação Integral construa um viés educativo e dinamize oportunidades para a escola, mesmo com os limites que o Programa enfrentou desde sua implantação nas escolas do município, em que professores, gestores, estudantes e familiares ainda necessitam ser vistos como cidadãos direitos à uma educação de qualidade. Portanto, a escola em uma jornada ampliada deverá sentir-se responsável pela formação do pensamento individual e coletivo, para aumentar continuamente os horizontes de liberdade que permitam a construção e a apropriação de conhecimentos.

Esta instituição já mencionada precisa ser entendida como um lugar onde se ensina a igualdade de direitos, o respeito às diferenças, a aceitação da peculiaridade que envolve cada pessoa, quando criança, adolescente, jovem, adulto. Nisso é imprescindível a manifestação de paradigmas alternativos aos já consolidados na ótica dominante, para que a Educação em

Tempo Integral seja mais uma oportunidade de inserção sociocultural. Todas as esferas que fazem a gestão da educação pública terão que estar presentes nessa jornada, com responsabilidades definidas e realizadas, para assegurar as condições objetivas indispensáveis a uma Educação em Tempo Integral.

Conceber a escola, como instituição pública e direito de todos, requer revogar o paradigma histórico, de que as instituições públicas são destinadas somente às pessoas pobres, então, não precisam criar oportunidades de ascensão social.

Pesquisa realizada por Moll e Giolo (2012) revela que há muitas escolas públicas que ainda não possuem prédio próprio, por isso funcionam em casas alugadas, pequenas e mal aparelhadas. Há também aquelas que, mesmo com espaço próprio, não dispõem de condições objetivas para uma jornada de tempo integral, não são amplas as salas de aula, da direção, dos professores, laboratórios, biblioteca, pátio e quadra esportiva, nem sempre estão adequados para as exigências pedagógicas e para as oficinas do contraturno.

Segundo a professora 2 da escola Fênix destacou que *“se a escola construísse ambientes espaçosos só para o Mais Educação seria muito bom”*, como por exemplo, *uma sala com acústica para a oficina de música, para não atrapalhar as aulas*. A professora 2 – escola esperança também argumentou sobre esta temática *“além desses aspectos danosos sobre a implantação do programa, há também o fato de não haver um espaço próprio para o Mais Educação, como sala de jogos e materiais para proporcionar algo diferente aos alunos em sala de aula e principalmente no que se refere aprendizagem”*.

Os alunos demonstraram vontade de estar nas escolas campo por mais tempo, mas o espaço partilhado para realizar as atividades de uma Educação em Tempo Integral não é o compatível com as "maravilhas" mostradas pelo governo municipal. Se, por um lado, o Programa Mais Educação ajuda os alunos a permanecerem na escola por mais tempo, por outro, mostra que estar presente na escola, não é sinônimo de garantia do aprendizado com os conteúdos curriculares.

Nas duas escolas pesquisadas, os espaços físicos não eram satisfatórios no sentido de não possuírem adequações compatíveis com os macros campos oferecidos para receber as demandas de crianças e adolescentes, principalmente, porque não abrangem os aspectos que caracterizam a educação em tempo integral. Quando há pátios e quadras escolares, os mesmos encontravam-se superlotados, incidindo em reivindicação aos poderes públicos para que legitimassem o Programa e reafirmassem o compromisso com a educação brasileira. Reforçamos que:

a concepção de Educação em Tempo Integral com a qual partilho, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente (MAURICIO, 2009, p. 26).

Ao concordarmos com a autora, esta organização escolar proposta com tempos e espaços integrais, o professor é desafiado a reconhecer o estudante como um ser individual com suas especificidades, a caminhar, continuamente, pela crítica e autocrítica, transformando sua ação em fonte de pesquisa. Lima (2009) ressalta que é por meio de diálogos sistêmicos com as demandas sociais locais que se constroem redes de saberes. Para a mesma autora (2009), o educador para a Educação em Tempo Integral é aquele capaz de compreender a escola na sua dimensão pública, como um espaço de distintas vozes e discursos. O perfil desse profissional é fortalecido com a formação inicial e continuada, que lhe ensine ir além de planejar a docência e acompanhar as atividades extraclasse.

Mesmo com o atual Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024, principalmente a meta 6,⁴, que trata da oferta de Educação em Tempo Integral aos alunos da educação básica, e que não se altera no teor dos Planos anteriores, nos impulsiona a indagar se estamos construindo com o aluno uma formação e consciência cidadã, para que aprendam lutar por seus direitos, por condições dignas de vida? A Educação em Tempo Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação, tem contribuído para a formação de um ser humano integrado, tendo como ponto de chegada e de partida uma perspectiva emancipatória?

No trilhar por uma emancipação através da Educação em Tempo Integral, o *Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024*, meta 6 com nove itens, delimita em suas metas, políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação, tomando para si "a responsabilidade de possibilidades diversas de tempo de permanência de alunos na escola e de professores com jornada progressiva numa única escola" (SAVIANI, 2014, p. 28). É possível perceber que a referida meta apresenta timidamente uma proposta curricular que articule o processo ensino e aprendizagem, e a formação continuada de professores que primem pela formação do ser humano como um cidadão de direitos, e a produção e construção

⁴ Meta 6: "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" (BRASIL, 2014).

de saberes no ser e fazer docente. Diferente do Plano do ano de 2001, este enfatiza em um dos seus itens a construção de espaços escolares para realização de uma jornada ampliada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente que as discussões sobre Educação em Tempo Integral tem aumentado nas pesquisas no Brasil, no que tange à prática pedagógica e as políticas públicas, em que uma maior investigação tornou-se crescente a partir do ano de 2012. Isso torna-se imprescindível que seja discutido com maior ênfase a temática apontada tanto por pesquisadores e profissionais da educação.

Ressaltamos o quanto a educação continua a lidar com inúmeras transformações aliadas às exigências da sociedade. Essa arremata suas concepções de escola e currículo alicerçadas na manutenção dos fatores sociais, políticos e culturais que lhes são caros: desigualdades, exclusões, banalização da vida, desvalorização dos repertórios das comunidades empobrecidas, controle e desqualificação dos profissionais e de suas docências, entre outros. O contexto histórico local, sobretudo no que se refere às exigências para que se alcance uma Educação em Tempo Integral, é carregado de heranças políticas repressoras, pautadas em interesses privados e pouco interessadas em refletir sobre os obstáculos que travam os avanços nas escolas pesquisadas, o que afeta diretamente a educação.

Discursos se propagam, acentuando o descaso para com a coisa pública na educação municipal. Formar sujeitos autônomos, críticos de sua história, ensinar-lhes novas pedagogias, ainda está no horizonte de poucos, entre eles, os professores que não desistem do sonho de uma escola digna para todos. A escola ainda produz, reproduz e se rebela aninhada nos modelos pré-estabelecidos, orientada por um currículo que não expressa os interesses da comunidade, um dos princípios da Educação em Tempo Integral e que busca, de algum modo, camuflar os processos de disputas, os conflitos sociais que transformam certas formas curriculares e certos conhecimentos apropriados como verdadeiros.

As narrativas pesquisadas revelaram como diferentes fatores interferem na construção de uma Educação em Tempo Integral em Caxias: professores mal remunerados, sem formação pedagógica para atuarem na Educação em Tempo Integral, Projeto Político Pedagógico desvinculado das diretrizes curriculares do Programa Mais Educação e das diretrizes municipais e espaços físicos inadequados.

Notamos que é frágil o empenho da gestão municipal para assegurar as prerrogativas do Programa Mais Educação. Com isso, a formação do aluno para a cidadania,

a qualidade pedagógica dos espaços escolares para a realização das atividades, a insuficiência do tempo para as oficinas do contraturno, o significado das atividades do contraturno no contexto da sala de aula, a permanência quase ociosa do aluno nessas atividades são alguns exemplos da complexidade que adorna a implantação de políticas públicas que favoreçam as comunidades empobrecidas.

As políticas públicas de Educação em Tempo Integral vigentes nas duas escolas são propostas com o intuito de melhorar o ambiente escolar, obter maior qualificação do ensino, já que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa e, conforme o espírito da legislação, atender a todos com igualdade, especialmente aos alunos com alguma deficiência e os estudantes desprovidos de condições socioeconômicas favorecidas, constitui-se um dever da escola. Contudo, não foi o que observamos na pesquisa em proposição.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/>. Acesso em jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: jun. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Ed. extra. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2010: Metas e Estratégias.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=11. Acesso 07 em abril 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2.ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A Globalização e os desafios da educação no limiar do nosso século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** Autores Associados. Campinas - SP, 2001.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (et al). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias de reprodução.** (tradução Ângela Maria de B. Biaggio). Petrópolis: Vozes. 1986.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Sueli de. **Apenas o professor pode atuar na educação Integral?** Revista Pátio, Ano XIII, nº51, ago/out. 2009.

MAURICIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação Integral e Tempo Integral.** Em aberto v. 22, n. 80, p. 1-165, Brasília: abr. 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação 2014-2024: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUSA, Ana Maria Borges de. Et al. **Organização Escolar**. Florianópolis. LLE/CCE/UFSC, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: ed. UFRJ. 2009.

YUS, Rafael. **Um paradigma holístico para a educação**. Revista Pátio, Ano XIII, nº51, p.20-21 ago/out. 2009.