

EDUCAÇÃO INTEGRAL, AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E FORMAÇÃO DA CRIANÇA: POSSÍVEIS RELAÇÕES

Cris Regina Gambeta Junckes

Resumo

Este estudo parte da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado sobre os sentidos e significados da ampliação do tempo escolar e da proposta de *educação integral* presente nas políticas educacionais brasileiras. Baseada em uma perspectiva histórica e sociológica procura-se conhecer as principais características dessa experiência e perceber quais os princípios formativos privilegiados nos programas de escola de tempo integral, por meio de um estudo bibliográfico e documental. Dentre os resultados constatou-se que a proposta de ampliação do tempo escolar existe há mais de um século, contudo não se efetivou como política pública em função dos diferentes interesses políticos que envolvem essa temática, dentre eles, a intenção de atender um grupo específico de estudantes: aqueles que vivem em condições de vulnerabilidade social. O direito à *educação integral* é marcado pela dualidade escolar e defendido por princípios ideológicos diversos, tendo como consequência a massificação do ensino e o atendimento educacional precarizado, pautado ainda no serviço voluntário. Apesar disso, acredita-se que a reconfiguração da organização do tempo e espaço escolar trouxe à tona discussões sobre a função social da escola, possibilitando a revisão de seus ideais formativos, em toda a educação básica.

Palavras-chave: Educação integral; Tempo escolar; Formação da criança

Introdução

A luta pela democratização da educação no Brasil começou ainda no século XIX, no período da Proclamação da República e se estendeu no século seguinte, junto ao advento do capitalismo, com o processo de urbanização e de industrialização no país.

No final do século XIX, Rui Barbosa destacou a precariedade do contexto educacional brasileiro, apresentando os princípios do *ensino integral* (BARBOSA, 1883). A educação brasileira passou a ser considerada pauta de debate no governo, até ser afirmada como direito de todos pela primeira vez na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), sendo responsabilidade da família e do Estado. A partir de então o Estado assume o dever de ofertar a educação à população, especialmente aos *mais necessitados*. Paiva (2003) destaca que a educação institucionalizada começa a ser motivo de reflexão e discurso dos intelectuais do governo, pela necessidade de instruir a população para exercer as diversas funções emergentes no mercado de trabalho nacional e assim disseminar a democracia proclamada.

Em meados no século XX, Anísio Teixeira apresenta sua proposta de educação, defendendo a ampliação do tempo escolar para atender a *infância abandonada*. Em 1950, na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, ele apresenta os princípios de sua proposta pedagógica, dirigindo sua fala especificamente ao governador do estado da Bahia, Otávio Mangabeira:

[...] Recordo-me que a construção deste Centro resultou de uma ordem de V. Ex^a [sic], certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral [...] A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. [...] Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe e para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. [...] A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembre uma pequenina universidade infantil [...] (TEIXEIRA *apud* EBOLI, 1971, p. 15-16).

Esse discurso expressa as proposições políticas de uma das primeiras experiências de escola de tempo integral no Brasil, tendo como seu precursor Anísio Teixeira. Ele criticava o ensino oferecido a maior parte das crianças brasileiras, caracterizando-o como *deficiente e improvisado*. Defendia que a escola deveria ser um espaço e tempo de formação ampla, que atendesse às necessidades físicas da criança (alimentação, saúde) e sua formação intelectual, cultural e profissional; recomendava que o *ensino fosse vasto e diversificado*, que a escola tivesse professores bem capacitados, especializados para formar e educar as crianças, caracterizando esse lugar como *uma pequenina universidade infantil*.

Ao fazer o reconhecimento do campo de pesquisa, por meio de um amplo levantamento da produção acadêmica e análise das políticas públicas educacionais, foi possível perceber que a ideia de promover uma educação ampla em escolas que atendessem os estudantes em tempo integral no Brasil, está em pauta a mais de um século, entretanto tal proposta é marcada pela descontinuidade de programas e projetos

governamentais, que se efetivaram em algumas regiões do país como experiências isoladas, voltados especificamente ao atendimento assistencial de crianças em condições de vulnerabilidade social, tendo por base a noção de *ordem e progresso social*.

Devido a essas características, estes programas sofreram críticas severas por parte de intelectuais de diversas áreas, no final do século XX, por atender de maneira diferenciada uma parcela dos estudantes, ora efetivando um alto investimento para poucos, ora oferecendo um ensino moralizante, disciplinar, estigmatizando a população atendida e não qualificando o capital cultural dos estudantes. Mesmo assim, emergem nos últimos anos propostas de escolarização pautadas nas experiências do século passado, como uma *nova* proposta educativa que visa qualificar o ensino público e elevar os índices de desenvolvimento do país.

Levando-se em consideração o contexto das experiências das escolas de tempo integral no Brasil e a análise das proposições políticas apresentadas nos últimos anos, objetiva-se identificar o *ideal formativo* dessas propostas e/ou experiências, e assim, compreender como a formação da criança está sendo pautada nos programas educacionais no Brasil, especialmente ao defender a ampliação do tempo escolar¹.

Escola de tempo integral no Brasil: sentidos e significados

As matrículas de estudantes em escolas que atendem em tempo integral vêm crescendo expressivamente no território brasileiro, sendo que, o contingente de crianças e adolescentes atendidos nessa modalidade chegou a triplicar se comparado com os dados de 2010. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, o número de estudantes que permanecem, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares chega a 15,7% do total atendido na educação básica².

A expressiva elevação dessa matrícula está respaldada em políticas públicas que fomentam a implantação de escolas de tempo integral, principalmente a partir de 2007, por meio da aprovação do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), a sanção do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* e a criação do *Programa Mais*

¹ O *ideal formativo*, nesse caso, é compreendido como as intenções explícitas e implícitas dos programas educacionais, tendo em vista o reconhecimento das perspectivas de formação humana na escola.

²Dados disponíveis em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores>> Acesso em: 12 mar. 2016.

Educação (PME)³, além do estabelecimento de parcerias diversas com a sociedade civil (instituições privadas, igrejas, organizações diversas, nacionais e internacionais, entre outras)⁴.

As parcerias realizadas com os setores da comunidade próxima da escola fazem surgir propostas variadas de educação em tempo ampliado, seja no interior da escola ou sob sua responsabilidade, ocupando o tempo da criança com atividades extras, para além do período regular de aula. Estas propostas vêm se expandindo em todo território nacional e caracterizam-se, em sua maioria, como projetos de contraturno escolar⁵.

O governo brasileiro, ao instituir o PME apresenta-o como um indutor de programas que promovam a *educação integral*, afirmando inspirar-se nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como protagonistas da escola de tempo integral no Brasil.

Anísio Teixeira, ao ser um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, no início do século XX, defendia o pensamento liberal de formação humana, participando ativamente dos embates políticos e educacionais da época, em defesa da escola pública e para todos. Ele levantou a bandeira do horário integral como necessidade para qualificar o ensino e argumentava que a formação de todos os brasileiros, para os diversos níveis de ocupações de uma democracia, deveria passar pela relação entre qualidade e acesso aos sistemas públicos educacionais. Teixeira (1977, p. 36), ao falar sobre a educação pública de qualidade, adverte:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe ampla oportunidade de formação de hábitos de vida real organizando a escola

³ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), e regulamentado pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). Suas propostas são apresentadas às escolas através de cadernos orientadores da Série Mais Educação, que explicitam as formas de aderir ao programa, suas características e prioridades. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 22 abr. de 2015.

⁴ As parcerias diversas do governo com a sociedade civil estão alicerçadas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001, 2014) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a).

⁵ Segundo o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2011), estima-se a existência de 15.000 organizações que ofertam atividades socioeducativas em todo o território nacional, no contraturno escolar. Essas instituições mantêm convênios com as secretarias municipais de assistência social ou, programas do governo federal, e seguem as premissas do *Plano de Metas Compromisso Todos pela educação*.

como miniatura da sociedade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Segundo Coelho (2009), Anísio Teixeira lutou pela implantação de um sistema público de ensino no Brasil que fosse abrangente e de boa qualidade, sendo que, a educação escolar deveria formar para o trabalho e para a sociedade. Ele protagonizou algumas experiências educacionais na Bahia e no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930, porém, somente em 1950 concretizou sua ideia ao inaugurar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, no qual apresentou sua concepção de educação ampliada, defendendo o horário integral e a formação da criança, como a *formação do pensar e do fazer* (TEIXEIRA, 1977). Este Centro Educacional era composto por quatro Escolas-classe, onde se ministrava o ensino básico, comum, num período do dia e, uma Escola-parque, onde se realizavam atividades variadas (artísticas, esportivas e profissionalizantes) no contraturno escolar (EBOLI, 1971).

Em 1960 Anísio Teixeira inaugurou, em Brasília, outras Escolas-parque. Estas foram idealizadas junto ao planejamento e organização da cidade como capital do país. Pereira e Rocha (2011) destacam que das 28 escolas previstas, apenas 05 foram concluídas em Brasília, sendo comparadas com uma *universidade infantil*, pois abrigavam um jardim de infância (para crianças de 4 até 6 anos), quatro Escolas-classe (destinadas à educação intelectual de crianças de 7 até 14 anos) e uma Escola-parque, complementando o ensino no contraturno escolar, com atividades que abrangiam o desenvolvimento artístico, físico, recreativo, além de atividades de iniciação ao trabalho. A jornada diária de ensino, na escola-classe e escola-parque, perfazia uma média de 8 horas diárias.

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de qualidade, que visava formar o intelectual por meio das artes e da ciência. Os colégios jesuíticos no período colonial, os liceus que atendiam a elite imperial previam uma educação diversificada, pautada em uma literatura vasta e científica, com conhecimento da cultura e arte de maneira ampla, e para tanto, contavam com uma jornada escolar intensa, muitas vezes em regime de internato. Assim que os filhos dos operários, dos trabalhadores tiveram o direito de usufruir da cultura letrada, por meio da educação em escolas públicas, estas instituições foram sucateadas e seu currículo minimizado. Com as propostas de universalização da

educação houve a redução do tempo e espaço educativo, para poder abarcar um contingente maior da população.

Ao analisar o contexto educacional brasileiro, Giolo (2012, p. 94-95) observa como a diferenciação social reflete na organização da escola pública e esclarece:

Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos desse meio social continuaram a ter educação integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos [...] Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuravam, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo [...] as escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho.

Assim, a educação oferecida à classe trabalhadora, cumpria o objetivo de conjugar o tempo escolar com o trabalho produtivo, ou seja, um horário para o estudo e outro para o trabalho, sendo que o estudo visava apenas à alfabetização, com o intuito de ensinar basicamente a decodificação de letras para assinar documentos e para votar. Aos filhos da elite, a educação era (ainda é) complementada com atividades no contraturno escolar dentro da própria escola ou em instituições especializadas na área de esportes e cultura.

No decorrer dos anos 1980 e 1990, alguns projetos se destacaram por conjugarem a ampliação do tempo escolar com a possibilidade de qualificar a educação, abordando a questão da *formação integral* das crianças. Dentre as experiências mais conhecidas, destaca-se a que ocorreu no estado do Rio de Janeiro, em dois mandatos do governador Leonel Brizola. Ele contou com a parceria de Darcy Ribeiro, vice-governador no primeiro mandato, secretário da cultura e coordenador do Programa Especial de Educação – PEE, da qual emergiu o Centro Integrado de Educação Pública – CIEP. Esse programa foi considerado por alguns pesquisadores como um projeto pedagógico visionário e revolucionário no Brasil, de assistência em tempo integral às crianças, incluindo atividades recreativas e culturais para além do ensino formal, dando concretude aos projetos idealizados décadas antes por Anísio Teixeira. Esse programa

foi pesquisado amplamente repercutindo em muitas discussões a respeito de seus princípios formativos, estruturação física, investimento público, entre outros aspectos.

Em São Paulo destacou-se o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, através do decreto nº 25969/86, no governo de Franco Montouro. Tal programa justificava-se pelo interesse ao combate a subnutrição, analfabetismo, repetência, evasão e despreparo do cidadão para o trabalho, sugerindo a oferta do ensino em tempo integral nas escolas em que predominassem alunos carentes. Esse programa teve vigência até 1993, e depois deste, somente em 2006 um novo projeto de escola de tempo integral foi implantado em São Paulo, no governo de Geraldo Alckmin, segundo os estudos de Faveri (2013).

Em âmbito nacional, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), no governo do presidente Fernando Collor de Mello, na década de 1990, sendo posteriormente chamado de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) no governo de seu sucessor, Itamar Franco. Esse programa segue as orientações dos CIEPs. O objetivo dos mesmos era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho.

No final do século XX, os CIEPs, o PROFIC e os CAICs receberam muitas críticas por terem priorizado o atendimento a uma parcela específica da população - *os mais pobres* - sendo caracterizados como programas assistencialistas, como também, por serem apontados pelos intelectuais como programas com fins eleitoreiros, governamentais, da qual foram realizados *investimentos altos para poucos*. Eles afirmavam que seria mais eficaz gastar tais recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo-se um maior número de crianças, já que muitas ainda estavam fora da escola naquele período (MAURÍCIO, 2003).

Ao analisar a realidade das escolas que implementaram os programas CIEPS e PROFIC, Paro et al. (1988) destaca que essas propostas além de privilegiarem a questão da educação, também acabam assumindo a função da *ressocialização dos menores*, como um programa preventivo⁶. Essas escolas foram destacadas por apresentarem mais condições de executar o papel de socialização das crianças e adolescentes, do que as instituições públicas e/ou filantrópicas existentes nas décadas anteriores, como no caso

⁶ Nesse contexto, os *menores* eram as crianças e adolescentes que viviam em condições precárias de vida ou aqueles que cometeram algum delito, ficando assim, sob a responsabilidade do Estado.

da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM). Tal estudo indica que o crescente problema da violência urbana e a preocupação em cuidar preventivamente e/ou corretivamente das questões advindas da crise econômica do país, fez com que o poder público atribuisse essas funções à escola de tempo integral.

Em sua pesquisa, Maurício (2003) ressaltou as diferentes perspectivas sobre a função social da escola de horário integral, na representação dos pais, alunos, professores e funcionários de quatro CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, no final da década de 1990.

A primeira, centrada na necessidade/carência do aluno para justificar a existência desta escola, é partilhada por professores, tanto das escolas quanto do fórum, e coincide com a análise de autores que escreveram a respeito dos CIEPs. Esta representação, corporificada na palavra Brizolão, tem no seu núcleo a ideia de *escola para pobre e depósito de crianças* e está associada à noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim. A representação dos pais, partilhada pelos alunos, está centrada na satisfação/prazer sem desprezar a necessidade. Tem como núcleo a ideia de lazer que se relaciona com futuro e educação. (MAURÍCIO, 2003, p. 12-13, grifo em itálico da autora).

Pode-se averiguar o quanto são distintos os sentidos atribuídos à escola de tempo integral para os sujeitos que estão envolvidos com a escola: crianças, adolescentes e seus familiares valorizam a importância da escola e abraçam o ideal da escola de tempo integral como uma possibilidade de ampliação da educação, de ensino e aprendizagem, bem como a possibilidade de se ter lazer nesse e em outros lugares, ao participar de atividades de passeio-estudo promovidos pela escola, não descartando a importância da proteção e cuidado das crianças. Por outro lado, os professores e demais profissionais que atuavam nas escolas apontam uma visão crítica negativa ao seu funcionamento. Eles salientam a responsabilidade que a escola assume, ao incorporar o cuidado e proteção das crianças, como sua função, além do ensino dos conteúdos curriculares. Também apontam as dificuldades encontradas para efetuar o Programa, em função das precárias condições de trabalho e pelas dificuldades encontradas para *educar as crianças pobres*, expressando *preconceito* em relação às crianças atendidas no CIEP, segundo os estudos de Maurício (2003).

Percebe-se assim que a escola de tempo integral, para as crianças das classes populares, pode também significar alternativas de adquirir novos conhecimentos e possibilidade de ter vivências de lazer e de recreação em ambientes coletivos que a estes

era negado, como: passeios em parques, museus, clube, teatro, cinema, ter aulas de dança, artes plásticas e/ou cênicas, praticar esportes, participar de eventos culturais e esportivos, entre outros. Arroyo (1986) confirma este dado e salienta que as crianças da classe popular não contam, acima de tudo, com o tempo para a recreação, que lhes possibilitariam maior diversidade de contatos sociais. Referente a essa questão, Paixão (1986) ressalta em sua pesquisa a fala de uma mãe ao relatar que o único lugar onde seus filhos têm oportunidade de participar de recreações é na escola, pois, em casa, as crianças são responsáveis por muitas tarefas.

Mesmo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) as crianças da classe popular, exercem tarefas domésticas, auxiliando ou substituindo o trabalho dos pais em casa (e/ou fora de casa), assumindo responsabilidades de adulto, como cuidar dos irmãos menores e limpar a casa. Essas crianças veem, muitas vezes, a escola como refúgio do trabalho e tentam nesse tempo e espaço educativo usufruir de um de seus direitos que é de ser criança, de brincar e estar junto aos seus pares. Contudo, a escola, apesar de ser o lugar destinado às crianças, nesse período tão importante do desenvolvimento humano, poucas vezes prevê um tempo e espaço para a criança manifestar seu jeito de pensar e agir. A escola impõe uma série de deveres/regras à criança, impedindo-a de expor seus interesses, manifestar seus desejos, e, dessa forma, acaba perdendo o sentido de ser um espaço e tempo próprio para as crianças se desenvolverem plenamente.

Ao analisar as experiências de escolas públicas de tempo integral nos anos 1980, Paro et al. (1988) destaca que “as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica” quando se apresentam as propostas de ampliação do tempo escolar. Como as políticas públicas não dão conta de suprir as necessidades da população, estas são repassadas à escola, ampliando sua função para instrução, socialização, proteção, alimentação, entre outras. A população, ciente disso, passa a ter mais expectativas frente às funções da escola e essa passa a ser responsabilizada e penalizada caso não consiga atender os anseios da sociedade.

Na passagem do século XX para XXI algumas políticas educacionais se referem à escola de tempo integral, ao preverem a ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino fundamental com a intenção de qualificar o ensino (BRASIL, 1996, 2001). Porém, essas políticas não oferecem condições para a escola de tempo integral se

desenvolver, deixando ao encargo dos governos municipais e estaduais organizarem suas propostas. Dessa forma, experiências isoladas foram se efetivando em algumas regiões do país, por meio de projetos governamentais que sofriam alterações, cada vez que mudavam os governantes (prefeitos, governadores) e/ou os gestores educacionais (diretores escolares e Secretaria da Educação).

As propostas de ampliação do tempo escolar retomam suas forças a partir de 2007, com a instituição do *Programa Mais Educação*, repercutindo na expansão de experiências diversas de escolas de tempo integral no território nacional.

A extensão do PME é apresentada pelo Ministério da Educação (MEC)⁷ e evidenciada na produção acadêmica, contudo, as pesquisas educacionais que avaliam tal programa não trazem resultados otimistas no que diz respeito à contribuição na qualificação do ensino e da aprendizagem. Alguns pesquisadores buscaram conhecer o funcionamento do PME e ressaltam que um dos problemas localizados refere-se aos profissionais que atuam no contraturno escolar, caracterizados como *oficineiros*. Esses profissionais muitas vezes não apresentam formação pedagógica, desconhecem as características do desenvolvimento infantil e poucas vezes conseguem fazer relação de suas atividades com a prática educacional desenvolvida no ensino regular. Desta forma, esse trabalho segmenta ainda mais a escola, ao diferenciar os profissionais que ali atuam - professores do ensino regular *versus* oficineiros do PME - e as atividades desenvolvidas nesse lugar – ensino regular *versus* oficinas.

De acordo com Penteado (2014), no PME se mantém as crianças e jovens na escola por mais tempo a baixíssimo custo, sendo ofertada apenas aos alunos com dificuldades de rendimento acadêmico e que apresentam risco de evasão escolar, pautadas no oferecimento de atividades de reforço escolar, como obrigatória do programa, além de outras atividades artísticas e/ou esportivas. Ao analisar quem são os profissionais que atuam no programa, Penteado (2014, p. 483, grifo da autora) ressalta:

A estratégia proposta no Programa que articula Governo, escola e sociedade, define que as oficinas – inclusive aquelas do letramento e da matemática – serão ministradas por voluntários que podem ser selecionados na própria comunidade de entorno e não faz exigências quanto a nenhuma formação

⁷ Segundo os dados do MEC em 2014 aproximadamente 58.000 escolas estavam vinculadas ao Programa Mais Educação no território nacional. Atualmente o PME prioriza as escolas que atendem 50% ou mais de estudantes participantes do Programa Bolsa Família, programa este que beneficia famílias em situação de pobreza. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/maiseducacao>>. Acesso em: 22 de mar. 2016.

específica, ainda que destaque a *preferência* por estudantes universitários em formação na área afim. É inevitável considerar que esse modelo [...] desqualifica a profissão docente e suas especificidades indicando que *basta conhecer algo sobre algo* para que se o ensine.

Além disso, a autora salienta que o PME não atende aos anseios de qualidade para a educação básica, e que, a continuidade deste programa pode comprometer a busca de outros modelos para uma *educação integral* no Brasil.

Nesse sentido, percebe-se que os princípios formativos proferidos no decorrer do século XX por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tendo em vista a ampliação do tempo escolar para equalizar as oportunidades de aprendizagem, não se confirmam em grande parte das experiências de escola de tempo integral no Brasil. Esses intelectuais tinham como premissa o investimento na estrutura física e pedagógica das escolas, com projetos bem elaborados, pautados na formação especializada de profissionais de diversas áreas de conhecimento, qualificando a formação das crianças e jovens de maneira ampla e diversificada.

Ao constatar como os programas que ampliam a jornada escolar vêm se constituindo na atualidade, especialmente, aqueles que estão pautados no PME, constata-se que tais programas dedicam-se ao atendimento de parte da população, de maneira precarizada, dependente de parcerias com a sociedade civil, que está envolta da escola, contando cada vez menos com o apoio do governo, na reconfiguração da escola. Diante disso, questões emergem sobre as condições em que a formação das crianças são consideradas nessas escolas. Afinal, de que forma são selecionadas as atividades desenvolvidas no contraturno escolar? Como estabelecer relações entre o que é ensinado no turno regular e no contraturno? Quem são os gestores que atuam nas escolas, nesses programas de ampliação do tempo escolar? Será que tais gestores reconhecem e respeitam as necessidades formativas das crianças, valorizando seus interesses?

Vale destacar que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê a extensão da oferta de atendimento em tempo integral em 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos estudantes da educação básica, até 2024, contudo o investimento necessário para qualificar o ensino e atender as necessidades formativas das crianças deixa muitas dúvidas a respeito das condições dessa meta educacional se efetivar.

As pesquisas educacionais que analisam as condições de trabalho na escola afirmam constantemente que as estruturas físicas das escolas estão comprometidas, em

função do inchaço de estudantes em sala, do sucateamento dos recursos pedagógicos e a falta de profissionais especializados para atuar na formação dos estudantes de toda a educação básica. O PNE destaca a importância da qualificação dos profissionais da educação e prevê, além de cursos de formação inicial e continuada, a possibilidade da ampliação da carga horária dos professores numa mesma escola, contemplando o ensino em tempo integral (BRASIL, 2014), porém essa condição depende das redes municipais e estaduais efetuarem tal proposta nas escolas.

A retomada da defesa da criação de escolas de tempo integral, pelo governo federal e também, em nível estadual e municipal, vem sendo apontada pelos pesquisadores como tentativa para enfrentar os graves problemas educacionais e sociais do país. Nesse sentido, constata-se que a escola de tempo integral está sendo planejada como recurso para minimizar os problemas de reprovação e evasão escolar, além de proteger/abrigar às crianças que vivem em condições de vulnerabilidade social, atendendo assim, uma parcela dos estudantes e de escolas. Tal proposta, nesse contexto, ainda não se caracteriza como um direito de todos os brasileiros, tão pouco demonstra ser uma política de respeito ao *pleno desenvolvimento da pessoa* (BRASIL, 1988), ou seja, de formação integral.

Considerações finais

Neste estudo foi possível perceber alguns dos princípios formativos de propostas e experiências de ampliação do tempo das crianças na escola, constatando-se que esta foi, e ainda é definida como uma estratégia política de massificação do ensino e de atendimento à *infância abandonada*. Sendo assim, caracteriza-se não como um direito universal, mas pela dualidade escolar expressa em diferentes oportunidades educativas às diferentes classes sociais. A escola pública de tempo integral tem como centralidade o aumento do tempo das crianças pobres e desamparadas socialmente, sob responsabilidade do poder público, e desta forma, visa atender suas necessidades básicas de saúde (alimentação, higiene, atividade física) e educação (moral, civil, profissional). Tais características levam a reflexão sobre o *ideal* formativo posto, de ampliação das oportunidades de aprendizagem, em detrimento de um atendimento

precarizado, sem investimento financeiro na estrutura física e pedagógica da escola, quando destinada à classe popular.

As políticas públicas que se referem à criança da escola de tempo integral dirigem-se ao atendimento de suas necessidades ressaltando a função da proteção/abrigo da criança ao estar na escola mais tempo, mas não atentam para a especificidade da formação da criança, respeitando-a como um ser humano de pouca idade, capaz de adquirir e produzir cultura, por meio das interações sociais e experiências vividas. Desse modo, o atendimento à criança na escola ainda está atrelada a visão do *menor* necessitado, da *infância desvalida*, como apontou Anísio Teixeira.

A formação da criança da classe popular está pautada na aprendizagem dos conteúdos curriculares mínimos e na disciplinarização de seu comportamento, visando ainda corresponder às exigências de qualificação dos índices sociopolíticos (Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB), sendo sua formação direcionada ao futuro, à formação do *bom cidadão/trabalhador*.

Diante disso, considerando os estudos realizados sobre a história da educação pública brasileira e as políticas educacionais, ressalta-se que o direito à educação ainda é marcado pela dualidade escolar e defendido por diferentes princípios ideológicos, que ora apresentam a necessidade de equalizar as oportunidades de aprendizagem, oferecendo um ensino amplo, diversificado àqueles dependentes de famílias carentes que não tem condições sociais de usufruir de tal legado cultural, ora oferecem apenas *mais do mesmo* ensino fragmentado, num espaço e tempo educacional precarizado, sem sentido formativo para as pessoas que ali estão, pautados especialmente no preenchimento do tempo com atividades aleatórias e desconexas, muitas vezes desinteressantes às crianças.

Defender uma proposta de *educação integral* na escola requer passar pela reconfiguração dos saberes e dos poderes instituídos na escola para além da ampliação o tempo e espaço educativo. A hierarquização dos poderes, subjugando as potencialidades e capacidades criativas da criança, de participação nas escolhas que dizem respeito a sua formação, pode e deve ser um dos grandes obstáculos a serem enfrentados na escola.

Enquanto esse lugar não despertar o interesse das crianças, transformando *a escola num lugar cheio de alegrias*, como afirma Snyders (1993), como um espaço e

tempo de formação respeitosa, produtiva, participativa, significativa, não adiantará redefinir seu currículo, ampliar o tempo e os responsáveis pela educação; ela continuará sendo um lugar de passagem, muitas vezes obrigatório e sem sentido para muitos, de reafirmação de sua posição social, de conformação, quando não de frustração e exclusão social, reforçando as injustiças presentes em nossa sociedade.

Apesar disso, acredita-se que a reconfiguração da organização do tempo e espaço escolar possibilita novas discussões sobre a função social da escola e a revisão de seus princípios formativos, em toda a educação básica, quiçá promovendo o diálogo e a emancipação de todos que estão os envolvidos no processo educacional.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles (Org.). **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

BARBOSA, Rui (Org.). **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instituição pública**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1883. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> . Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul.

1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 5 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 17 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007b. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Decreto nº 7.033, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 set. 2014.

CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

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

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de. **A escola de tempo integral no estado de São Paulo**: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares 2013. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2013.

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. p. 94-105.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPEd, 2003.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In: ARROYO, Miguel Gonzáles (Org.). **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986. p. 55-86.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola; Ibrades, 2003.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como política de Educação Integral para a qualidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41472>>. Acesso em: 15 set. 2014

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de Educação Integral. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). **Nas asas de Brasília memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2011. p. 161-178.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.