

Desafios para o fomento da Educação Integral: experiências desenvolvidas por cidades fluminenses

Challenges for the promotion of Integral Education: experiences developed by cities in Rio de Janeiro

Desafíos para la promoción de la Educación Integral: experiencias desarrolladas por ciudades de Río de Janeiro

Recebido: 10/11/2020 | Revisado: 11/11/2020 | Aceito: 13/11/2020 | Publicado: 17/11/2020

Ana Caroline Ramos Resende

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9629-5138>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: ac_rr@yahoo.com.br

Fabiana Sales da Silva Hilário

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3141-5519>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: fabianaegilbertohilario@gmail.com

Dandara Lorrayne do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1169-1575>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: dandaralno@gmail.com

Resumo

Este estudo traz uma reflexão sobre as escolas de tempo integral no estado do Rio de Janeiro. São abordadas as condições sociais e históricas que a determinam, além dos desafios que a escola, equipe gestora e o corpo docente enfrentam diante da demanda contemporânea. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, e como suporte, foram realizadas entrevistas por meio de formulários disponibilizados pela plataforma Google Forms. Participaram 4 gestores de 3 escolas localizadas no estado do Rio de Janeiro e 9 professores dessas mesmas escolas. O objetivo deste estudo foi compreender quais são os principais desafios das escolas que tiveram de aderir a jornada do Tempo Integral e como esses profissionais se colocam quanto ao seu trabalho na rede de ensino em que atuam, visto que são responsáveis pela organização da rotina escolar e determinação do trabalho docente. Verificou-se que, dentre as diversas

dificuldades enfrentadas pelas instituições de tempo integral, as principais são: precarização do trabalho docente, escola vinculada à proteção social e falta de estrutura física. Sabe-se que a educação pública no Brasil caminha em passos lentos em direção ao futuro desejado, todavia se reforça que as pesquisas acadêmicas e o envolvimento da sociedade são de suma importância para alcançar melhorias dentro das políticas públicas escolares.

Palavras-chave: Tempo integral; Funções da escola; Trabalho docente.

Abstract

This study reflects on full-time schools in the state of Rio de Janeiro. The social and historical conditions that determine it are addressed, in addition to the challenges that the school, management team and faculty face in the face of contemporary demand. A qualitative research was carried out, and as support, interviews were carried out using forms provided by the Google Forms platform. 4 managers from 3 schools located in the state of Rio de Janeiro and 9 teachers from the same schools participated. The objective of this study was to understand what are the main challenges of schools that had to adhere to the full-time journey and how these professionals are placed regarding their work in the education network in which they work, since they are responsible for the organization of the school routine and determination of teaching work. It was found that, among the various difficulties faced by full-time institutions, the main ones are: precarious teaching, school linked to social protection and lack of physical structure. It is known that public education in Brazil is taking slow steps towards the desired future, however it is reinforced that academic research and the involvement of society are of paramount importance to achieve improvements within school public policies.

Keywords: Full-time; School functions; Teaching work.

Resumen

Este estudio reflexiona sobre las escuelas de tiempo completo en el estado de Río de Janeiro. Se abordan las condiciones sociales e históricas que lo determinan, además de los desafíos que la escuela, el equipo directivo y el cuerpo docente enfrentan ante la demanda contemporánea. Se realizó una investigación cualitativa y como soporte se realizaron entrevistas a través de formularios proporcionados por la plataforma Google Forms. Participaron 4 gerentes de 3 escuelas ubicadas en el estado de Rio de Janeiro y 9 maestros de las mismas escuelas. El objetivo de este estudio fue comprender cuáles son los principales desafíos de las escuelas que debían adherirse al itinerario de tiempo completo y cómo se

ubicar estos profesionales en cuanto a su labor en la red educativa en la que laboran, ya que son los responsables de la organización de la rutina escolar y determinación del trabajo docente. Se encontró que, entre las diversas dificultades que enfrentan las instituciones de tiempo completo, las principales son: enseñanza precaria, escolaridad vinculada a la protección social y falta de estructura física. Se sabe que la educación pública en Brasil está dando pasos lentos hacia el futuro deseado, sin embargo se refuerza que la investigación académica y la participación de la sociedad son de suma importancia para lograr mejoras dentro de las políticas públicas escolares.

Palabras clave: Tiempo completo; Funciones escolares; Trabajo docente.

1. Introdução

Nos últimos anos, o Governo Federal não mediu esforços para induzir os entes federados a implantar políticas de expansão do tempo de permanência dos estudantes em escolas públicas (Macário, Bandeira & Moura, 2018). O Plano Nacional de Educação vigente, sancionado em 2014, estabeleceu que os sistemas de ensino devem ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e para 25% dos alunos da educação básica (Lei n. 10.172, 2001). Todavia, essa organização escolar vem sendo materializada no país de diferentes maneiras e perspectivas, por isso mostra-se a necessidade de continuidade nas investigações.

Considerando os diferentes arranjos para sua consolidação, a Educação Integral privilegia, principalmente, o aumento progressivo da jornada escolar, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a formação integral do estudante em diferentes aspectos e não só conhecimento de currículo básico (Lei n. 9394, 1996).

Futuramente, a política de expansão tende a ser ainda maior, por isso as pesquisas acadêmicas e debates sobre o tema são necessários para trazer sugestões a futuras políticas públicas.

Apresentar o cenário da educação da rede municipal pública, no geral, é um desafio, pois é uma realidade muito ampla e heterogênea. Todavia, é consenso que aumentar o tempo não deve ser o objetivo principal das políticas públicas e, sim, utilizar essa carga horária para ampliar a qualidade de ensino ofertado. Para isso, torna-se necessário pensar em um projeto político pedagógico que esteja alinhado com o contexto local e a proposta do ensino em Tempo Integral.

2. Contexto Histórico da Educação Integral no Brasil

Ao longo da História da Educação Brasileira ocorreram diversos movimentos educacionais que originaram pautas sobre Educação Integral, porém, as primeiras concepções apareceram durante o período da segunda república, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Essa renovação educacional estava atrelada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira (Macário, Bandeira & Moura, 2018).

O manifesto pretendia aplicar, dentro dos contingentes da sociedade, a verdadeira função social da escola, organizando um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde os alunos tivessem a oportunidade de se desenvolver integralmente. Anísio Spínola Teixeira foi o subscritor do documento e tomou frente de diversos projetos estruturais que se dedicavam a esse fim. O referido manifesto confrontava as características da escola da época, uma escola que se destinava a poucos e alcançava pequena parcela da população, essencialmente de classe média (Macário, Bandeira & Moura, 2018).

Ao assumir o posto de Secretário Estadual de Educação, Anísio implantou, na periferia de Salvador, seu primeiro modelo de escola que denominou “Tempo Integral”, objetivando um currículo educacional para a formação humana completa. Em 1950, apresentou o modelo implantado em seu discurso de inauguração:

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – essa civilização técnica e industrial e ainda mais e, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educa-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Eboli, 1969 como citado em Branco, 2012, p.4).

No governo do Presidente Juscelino Kubistchek, o teórico da educação, juntou-se a outros estudiosos, como Darcy Ribeiro, para projetar, em Brasília, um novo modelo para educação nacional. Nesse momento, com a construção de um complexo escolar de uma Escola Parque e Escolas-Classe, deixou a marca do seu ideal de desenvolvimento integral do ser humano dentro de instituições escolares (Souza, 2016).

Contudo, ainda nos anos 50, com a necessidade de se oferecer vagas em escolas para, no mínimo 50% da população em idade escolar, fez com que governantes escolhessem ofertar o ensino em dois turnos diários por unidade. Com isso, a oferta do turno único e da ampliação

do currículo foi sendo deixada de lado pelos participantes da educação.

No modelo educacional de Anísio, os alunos recebiam os conteúdos tradicionais em um turno e, no contraturno, participavam de atividades culturais, esportivas, sociais e de iniciação ao trabalho (Souza, 2016).

Através da experiência de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro idealizou os famosos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública – no Estado do Rio de Janeiro, durante os anos 80 e governo de Leonel Brizola. Na época, Darcy era vice-governador e seu projeto de escola de horário integral visava “inserir o aluno no domínio do código culto e do conhecimento formal, mas considerando seus conhecimentos práticos, a sua vivência” (Ribeiro, 1986, p. 48). Justificou sua criação afirmando que era necessário aumentar a carga horária dos alunos nas instituições escolares para oferecer alimentação, higienização e formação integral, visto que grande parte da população não tinha condições para tanto. Mesmo com uma preparação extensiva para sua efetivação e construção de prédios, foi uma experiência caracterizada pela descontinuidade por razões políticas.

Em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sancionaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394, 1996). Essa lei foi um marco significativo na educação nacional, pois postulava diversos apontamentos necessários para ampliar o acesso e o financiamento da educação pública, além de deixar mais claro as funções do trabalho docente. E, já nesse documento, apontava-se a necessidade de ampliar a jornada escolar, como ressalta o trecho:

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 (Lei n. 9394, 1996, Art. 34).

A partir de então, os nomes de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro serviram como influência para projetar diversos modelos de Escolas de Tempo Integral em todo território brasileiro, mas nada que tenha grande projeção política nacional. Algumas eram organizadas pelos municípios ou instituições privadas.

Foi somente em 2001, através do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172, que criaram uma definição normativa para retomar e valorizar a concepção de educação integral e esclarecer o quantitativo de horas que o constituiria (Lei n. 10.172, 2001). Segundo a Meta 21 do plano, é necessário o mínimo de sete horas diárias de atendimento

escolar para caracterizar uma escola de tempo integral. Mas o documento não trazia reflexões acerca da estruturação para isso acontecer.

Em 2007, com a Portaria Interministerial nº17, o Governo Federal assumiu uma política provocadora: a implantação da Educação Integral nas escolas públicas, criando um conhecido projeto denominado Programa Mais Educação, através de Decreto Presidencial nº 7.083/2010. Sua premissa era contribuir estrategicamente na melhoria de aprendizagens por meio de indução a ampliação da jornada escolar e à reorganização curricular (Decreto n. 7.083, 2010).

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Portaria Normativa Interministerial n.17, 2007, p.02).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, apresentou decisões e determinações mais objetivas acerca do tema. A ampliação para o tempo integral foi colocada em uma de suas metas e prevê o seu oferecimento em 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos alunos. De acordo com a Meta 6:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) do(as) alunos(as) da educação básica.

Estratégias: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência do(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7(sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Lei n. 13.005, 2014).

Essa meta prevê aspectos estruturais importantes para o fomento do tempo integral. Além de incluir a ampliação da jornada do professor em uma única escola na estratégia 6.1, também na estratégia 6.3 contempla a “formação de recursos humanos para a educação em tempo integral”, o que indica a importância de se preparar todos os profissionais para lidar com as adversidades desencadeadas por essa nova organização escolar (Lei n. 13.005, 2014).

3. Concepção Contemporânea da Educação Integral

O Programa Mais Educação sinalizava que o espaço escolar deveria ser “reorganizado para reunir em torno de si todos os agentes interessados na educação e os recursos socioeducativos extraescolares” (Oliveira, Couto & Bordas, 2014, p. 77 como citado em Santos, Pereira & Mello, 2019, p.114). Ou seja, a escola passa a receber a contribuição de “parceiros” ampliando a ótica escolar e pluralizando ideias e concepções, propondo nova geografia dos espaços educativos, cabendo aqui a potencialização desta ação ao articulá-la com o projeto pedagógico da escola e como consequência uma educação que seja mais próxima da realidade dos alunos.

Em 2016, o então Presidente Michel Temer, modifica estruturalmente a concepção do ensino integral e reformula o Programa Mais Educação criando o Programa NOVO Mais Educação. O foco deste novo programa era melhorar essencialmente a aprendizagem de Português e Matemática no ensino fundamental conforme artigo 1º da Portaria supracitada (Portaria n.1144, 2016).

O Programa tem sido implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (Portaria n.1144, 2016, Art. 1º).

Outro programa relevante ao ensino integral é o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) criado através da Portaria nº 1.145/2016 com intuito de impulsionar a criação de escolas de tempo integral nos próximos 10 anos. O referido programa tem vínculo com a proposta de reforma do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (Portaria n.1144, 2016).

Conforme visto, a trajetória da educação de tempo integral no Brasil foi marcada pela descontinuidade das experiências e políticas. Segundo Libâneo (2006, p.02) foram “experiências esporádicas que aparecem e desaparecem ao sabor das mudanças de governo” e que sempre tiveram mais motivação política e eleitoral do que pedagógica. Essa crítica demonstra-se bastante condizente com a realidade, visto que ainda não houve uma proposta efetiva de política de Estado.

Desde que o governo começou a estimular o aumento da carga horária das atividades curriculares, percebe-se que criaram – de acordo com cada contexto social – diferentes concepções de educação integral e diferentes arranjos na estrutura escolar para fomentar o

projeto. O principal objetivo traçado é: articular meios entre escola e sociedade para dar conta das demandas da educação, no século XXI.

De fato, a instituição escolar representa o principal espaço de formação humana e socialização na sociedade, ficando mais evidente ao se tratar das camadas mais pobres e, com isso, cada vez mais vão se ampliando as funções da escola pública e, em principal, a função assistencialista.

Mesmo não sendo uma proposta recente, a educação com tempo ampliado ainda é um impacto para a realidade e condições de trabalho escolar.

4. A Importância e os Desafios da Educação Integral no Brasil

A proposta de Educação Integral surge a fim de reparar uma profunda defasagem no ensino, visto que:

A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Somos reféns de nossa própria história. Darcy Ribeiro repetia insistentemente o fato de que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Não ficam claras, de imediato, as dimensões deste fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável brasileira estava fora da escola; em 1970, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola; há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental (Maurício, 2009, p. 26-27).

Mediante isso, percebe-se que não existe uma geração de pais totalmente escolarizada. Muitos professores constataam isso no dia a dia da escola, fato este que sobrecarrega sobremaneira o corpo docente, ao assumir tarefas que seriam da família, visto que muitos pais ou avós nem mesmo passaram pela escola e isso irá repercutir no contexto escolar (Maurício, 1981). Por esse motivo, a escola pública integral é algo fundamental para que esses alunos possam garantir cidadania é um grande desafio para a educação brasileira estabelecer a equidade mediante essa demanda sociocultural desses estudantes. A lacuna educacional existente comparada aos estudantes da classe média, por exemplo, é notória. É necessário desenvolver nestes alunos hábitos, valores, linguagens. Até mesmo hábitos corriqueiros de higiene demandam tempo para o aprendizado.

A escola integral passa a assumir caráter emancipatório para as classes sociais mais pobres, além disso, cabe ressaltar que a escola não pode ter caráter de confinamento, precisa ser apreciada pelo aluno, visto que:

As crianças que vivem em espaços muito restritos, como as habitações de favela, cujo lazer mais comum é empinar pipa na laje da casa, ou as crianças que vivem em espaços muito amplos, como o ambiente rural, que têm para seu lazer extensões enormes de terreno, tanto uma como a outra precisam se habituar ao espaço escolar, tanto pelas dimensões físicas como pelo partilhamento de espaços sociais. A escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar de encontro (Mauricio, 2009, p.27).

A elaboração de propostas para a escola integral só será eficaz se oferecer aprendizagem de fato, as escolas não podem ser vistas como “depósito”. A ampliação da carga horária escolar deve ser justificada pela busca da aprendizagem significativa e de maiores oportunidades (Tomazini, 2019).

A seguir, será feito uma análise em unidades escolares que aderiram essa organização, através de relatos dos entrevistados e do viés dos pesquisadores.

5. Metodologia

Diante desse cenário conturbado e impreciso na implantação de leis e documentos norteadores educacionais, buscaram-se posicionamentos de pessoas que vivenciam a política no contexto da prática. Para tanto, foram entrevistados quatro gestores escolares de dois municípios do estado do Rio de Janeiro, sendo dois na própria capital fluminense e dois de escolas localizadas no município de Barra Mansa, além de nove professores dessas unidades.

Para o trabalho, foi utilizado o método de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de fenômenos que atingem seres humanos dentro de suas relações sociais, de acordo com o ambiente inserido.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

De acordo com Minayo (2011), a compreensão é a principal ação realizada pelo pesquisador na execução nesse tipo de pesquisa. Entende-se que, para analisar fenômenos sociais e experiências humanas, é necessário compreender e interpretar a situação de acordo com o âmbito da história coletiva e contextualizá-la pela cultura do grupo em que ela se insere.

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total (Minayo, 2011, p. 623).

A pesquisa foi realizada através da plataforma “*Google* Formulários” e o questionário utilizado para entrevista aos gestores foi elaborado com dez perguntas, sendo algumas para caracterizar a gestão da instituição pesquisada. Foi solicitado a opinião do gestor quanto ao tempo integral, assim como as dificuldades enfrentadas, a função social da escola de turno único, preparação do corpo docente e infraestrutura da escola. O questionário utilizado para entrevistar os professores compreendeu também dez perguntas, sendo orientadas para caracterizar a experiência docente, além da caracterização dos principais desafios encontrados pelo corpo docente nas escolas de tempo integral e a visão quanto a função da escola. Os dados foram analisados qualitativamente à luz das referências bibliográficas utilizadas.

6. Resultados e Discussão

Diante do estudo realizado, serão discutidos e analisados os dados obtidos em pesquisa bibliográfica sobre o tema e coleta de dados através de entrevista com gestores de unidades escolares das cidades do Rio de Janeiro e Barra Mansa, além de seus professores. Através desta, houve a caracterização das unidades escolares, o entendimento das práticas e desafios enfrentados pelas mesmas e seus esforços para melhoria na implementação de sua atividade fim.

6.1 Caracterização das escolas, gestores e professores entrevistados

A escola entrevistada na capital teve o sistema de Turno Único implantado a partir do ano de 2017. A unidade escolar abrigava anteriormente as séries de segundo segmento de Ensino fundamental, porém, após o ano supra houve uma reformulação na rede municipal, e a referida escola passou a oferecer turnos de 7 horas, o chamado turno único, do 1º ao 6º ano e horário parcial para a Educação Infantil. A Unidade escolar conta atualmente com 454 alunos e encontra-se localizada em uma região muito carente, não apenas em infraestrutura como saneamento básico, rede de saúde, transporte, como também não possui espaços culturais

como teatros, salas de cinema ou quadras poliesportivas. A escola oferece, além da grade disciplinar habitual, vários projetos pedagógicos como feiras literárias, do conhecimento, de ciências, família, culturais, xadrez e sala de leitura. A escola tem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) atual de 5,6. A gestora geral possui vasta experiência nas redes estadual e municipal, hoje atuando apenas nesta. Já geriu outras unidades em outros bairros, além de larga experiência em sala de aula, como professora do Ensino Fundamental I. A gestora adjunta possui também larga experiência em gestão e em sala de aula, principalmente atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Já na escola municipal localizada em Barra Mansa - RJ, o horário integral foi implantado a partir de 2018, cumprindo promessa de campanha do prefeito eleito no ano anterior. O primeiro gestor escolar entrevistado trabalha com o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I e, segundo ele, possui 300 alunos e IDEB 5,6, sendo esse número alcançado após a implantação do tempo integral. Além das disciplinas do currículo básico, a instituição também conta com as seguintes atividades: Prática de Ciências, Proficiência de Inglês e Espanhol, Sala de Leitura, Musicalização, Praticando Arte, Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, Xadrez, Prática de Esporte, Robótica e Informática. Sua duração de jornada escolar são oito horas diárias e quarenta horas semanais, sendo dois turnos divididos por cada ano/série.

De acordo com a gestora entrevistada da segunda escola da cidade de Barra Mansa, sua instituição detém 672 alunos e possui turmas do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Além das disciplinas regulares desse segmento, também trabalha com as seguintes atividades extracurriculares: Empreendedorismo, Francês, Espanhol, Inglês, Xadrez, Produção de Textos, Robótica, Informática, Arte, Esporte e Lazer, Orientação de Estudos e Música. A instituição também oferece, no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desta forma, sua jornada escolar semanal são setenta e cinco horas e quinze horas diárias, divididos em três turnos. A escola possui o IDEB 4,5.

O corpo docente entrevistado atuante nessas unidades apresenta vasta experiência em sala de aula, 56% dos entrevistados leciona há mais de 10 anos, porém, em unidades de ensino integral, quase a totalidade possui menos de 5 anos de atuação.

6.2 Desafios para o fomento da Educação Integral

Ao longo dos questionamentos, percebe-se que uma das maiores dificuldades na implantação do Tempo Integral é a falta de infraestrutura e espaço físico suficiente para um

bom desempenho do trabalho. Aliás, ao analisar o contexto geral da educação pública no Brasil, esses são pontos preocupantes, porém o problema se torna ainda mais alarmante quando se trata de uma rotina escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Ressalta-se que a importância de um adequado espaço escolar não compreende apenas a sala de aula, mas todos os ambientes da instituição.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, homologada em 2010, no título “A educação em escola de tempo integral”, artigo 37:

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e 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, visando 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. (Brasil, 2010, Art. 37).

Sendo assim, evidencia-se a necessidade de se ampliar não somente o tempo, como o espaço ofertado. Através dos relatos entrevistados, percebe-se que não houve a preocupação, por parte dos governantes, em proporcionar reformas e adaptações na estrutura física das escolas. Essa determinação continua no 4º parágrafo do artigo já citado:

§ 4º 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 (Brasil, 2010, Art. 37).

Vê-se, então, que além do espaço, a mão de obra qualificada para atuar dentro das escolas de tempo integral também está expressa dentro das diretrizes.

6.3 Precarização do trabalho docente

A realidade do sistema educacional enfrentada pelos professores também encontra nas políticas públicas uma grande instabilidade com a descontinuidade de projetos, muitas das vezes, não por serem inadequados, mas por serem iniciados por gestões anteriores, gerando assim profundas dificuldades para a prática docente.

A compreensão do trabalho docente foi um ponto onde houve divergência entre os gestores entrevistados. Dois gestores responderam que os professores conhecem a proposta da

escola em tempo integral e os outros dois responderam que não. Já entre os professores, 78% dos entrevistados informaram não conhecer a proposta da escola de tempo integral, refletindo assim o conflito existente no que tange ao trabalho do professor.

Fica claro então que o trabalho docente enfrenta problemas diversos como falta de infraestrutura física, falta de continuidade de políticas públicas educacionais, além da não participação desses profissionais nas discussões e ações estruturantes das políticas públicas para prática de saberes, desta forma “o docente se torna um mero executor das políticas educacionais, evidencia-se o estranhamento sobre os fins de seu trabalho e da educação” (Martins, 2018). Mediante isso, o trabalho docente pode tornar-se confuso e ter dificuldades de abarcar a demanda do ensino integral. Segundo Martins (2009 como citado em Coelho, 2018. p.101) diz que “a escola de tempo integral pressupõe que o trabalho pedagógico contribua para uma formação mais completa e não fragmentada. Daí a quebra de paradigmas quanto a escola de tempo integral, que deve ofertar melhores condições e práticas a toda a comunidade escolar”. Além disso, Martins (2002 como citado em Cavalieri, 2018. p. 102) diz que caso esta escola reproduza o convencional, aumentam-se ainda mais os problemas de inadaptação à escola de tempo integral.

6.4 Educação Integral ou Proteção Social?

Dentro da entrevista elaborada, fez-se um questionamento se os entrevistados viam a educação de tempo integral como ferramenta de educação multidimensional ou se atua apenas como proteção social. Sem nenhuma surpresa, 85% dos entrevistados vê na prática que hoje a escola integral atua essencialmente como proteção social ao aluno, sendo este um ponto delicado e que cabe mais discussões.

O Poder Público vem empreendendo políticas que dão base à educação de tempo integral, de forma que esta se torne um reforço ainda maior ao papel da escola como proteção social. Frigotto (2009) questiona essa posição do governo:

[...] ao mesmo tempo em que o Brasil passa a ter políticas, especialmente a partir da década de 1990, que universalizam o acesso ao ensino fundamental, vão sendo solicitados da escola das classes populares papéis que não são específicos de uma escola capaz de garantir formação ampla e de qualidade, papéis que não se pede às escolas destinadas aos filhos da burguesia e da classe média. (Frigotto, 2009 como citado em Ferreira et al., 2009, p.74).

É evidente que ao delegar a uma instituição inúmeros papéis e atribuições, dificilmente conseguirá abarcar todos com a mesma eficiência. Isso se agrava ainda mais quando se trata de um espaço que demanda outras dificuldades, como já citadas, a falta de estrutura física e a precarização do trabalho docente.

A escola pesquisada na cidade do Rio de Janeiro está cercada em um contexto de vulnerabilidade social e as duas escolas do interior do estado receberam a proposta de Ensino Integral como forma de proteger os alunos do contato com as drogas, que estavam ocupando um preocupante cenário no bairro destas. Com efeito, permite-se inferir que, nessas ocasiões, foi intencional a implementação das políticas educacionais para atender interesses políticos e a regulação social.

Desde a promulgação das leis e documentos que norteavam o Tempo Integral, como a LDB e o PNE já se visava que essa forma de organização educacional serviria, também, como ferramenta de proteção social. Todavia, o sistema de ensino precisa se responsabilizar em oferecer, primordialmente, condições para que o processo de ensino e aprendizagem, em todo o período de permanência na escola, seja pautado na eficiência e qualidade.

7. Considerações Finais

No Brasil, a escola, e em especial a pública, busca por uma nova identidade que crie igualdade de condições para promoção de equidade entre seus partícipes. Iniciou-se um processo de modificação em sua legislação em meados do século XX. Essa realidade foi confrontada por educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e tantos outros. Teóricos que viam na escola, a possibilidade de suprir a defasagem educacional no país, principalmente, a diferença educacional entre as classes, explicitando também o desejo de ter um sistema educacional democrático para todos. A LDB é uma das maiores expressões desse avanço da legislação.

Entretanto, muitos são os conflitos pertinentes a essa realidade. Ao universalizar o ensino criou-se uma demanda sobre o sistema educacional ainda latente e quebra de paradigmas quanto ao papel da escola, escola esta que, até metade do século XX, atendia apenas a parcela significativa da classe média e tinha função precípua de instrução escolar.

Diante deste cenário, e com funções ampliadas, a escola de tempo integral surge com proposta que some instrução escolar a integração social. Essa demanda social está cada vez mais acentuada, por isso, a escola de tempo integral, ou a ampliação de carga horária escolar, faz parte de grande parte dos discursos políticos deste país.

Outro fator preponderante a análise é a precarização do trabalho docente. É notória a reação do professor ao assumir papéis não típicos a sua identidade profissional. A priori, muitos profissionais recusam-se, porém na prática, mediante ao atual contexto escolar, torna-se inevitável a execução de tarefas não relacionadas diretamente a instrução escolar.

Essa sobrecarga sobre o corpo docente, ultrapassando a instrução escolar, torna na prática um acréscimo de realizações com sentido educacional rudimentar e pouco específico. Essa inclusão desordenada, determinada pelas circunstâncias, desses elementos à rotina da escola, que passaram a ser fundamentais, sem ter ações de planejamento, tem levado a fragmentação, isto é, ao aumento da perda de identidade da escola e do trabalho docente.

Ao finalizar esse artigo, considera-se que todos esses fatores são desafios a serem enfrentados pela sociedade, pelo poder público e pela própria escola. As consequências da universalização do ensino, a modificação do papel da escola, a precarização do trabalho docente, a precarização do sistema público, todos são elementos que para serem enfrentados demandarão recursos públicos, investimentos e planejamento, onde todos os envolvidos deverão assumir seus papéis e terem voz, como em qualquer espaço democrático.

Como sugestão para amenizar esses conflitos e superar esses desafios, sugere-se alternativas como a melhoria da infraestrutura das escolas, a capacitação docente contínua e constantes debates entre toda a comunidade escolar, a fim de esclarecer os reais objetivos e estratégias do Tempo Integral nas escolas.

Referências

Brasil. (2010) *Conselho Nacional de Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove anos). Parecer nº 11/10, de 07 de julho de 2010, homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9 de dezembro de 2010, 1, 28.

Cavaliere, A. M. V. (2002) Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, 23(81), 247-270.

Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. (2010) Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Éboli, T. (1969) *Uma experiência de Educação Integral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Ferreira, E. B., et al. (2009) (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Godoy, A. S. (1995) Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 35(3), 20-29.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014) Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001) Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Libâneo, J. C. (2014). *Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?* In: Barra, V. M. da. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: CEGRAF, 4-309.

Macário, E. R., Bandeira, Í. R. S., & de Moura, K. M. (2018). Leituras Acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova De 1932: Uma Análise para além da Educação. *Revista de Psicologia*, 12(41), 677-692.

Martins, F. (2018) *Trabalho docente em escolas de tempo integral*. Rio de Janeiro: UNIRIO.

Maurício, L. V. (org). (1981) *Em aberto: Educação integral e tempo integral*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Mauricio, L. V. (2009) Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, 21(80), 15-31.

Minayo, M. C. S. (2012) Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. Saúde coletiva*, 17, 621-626.

Portaria Normativa Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007. (2007) Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Portaria n. 1144, de 10 de outubro de 2016. (2016) Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Ribeiro, D. (1986) *Livro dos CIEP's*. Rio de Janeiro: Bloch.

Santos, C., Pereira, R. & Mello, M. (2019) Educação gerencial nas políticas públicas de educação em tempo integral do governo Lula/Dilma ao governo Temer. *Estudos IAT*, Salvador, 4(2).

Souza, E. (2016) Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, 3(2), 39-52.

Tomazini, A. S. (2019) Escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 03(10), 125-149.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Ana Caroline Ramos Resende – 35%

Fabiana Sales da Silva Hilário – 35%

Dandara Lorryne do Nascimento – 30%