

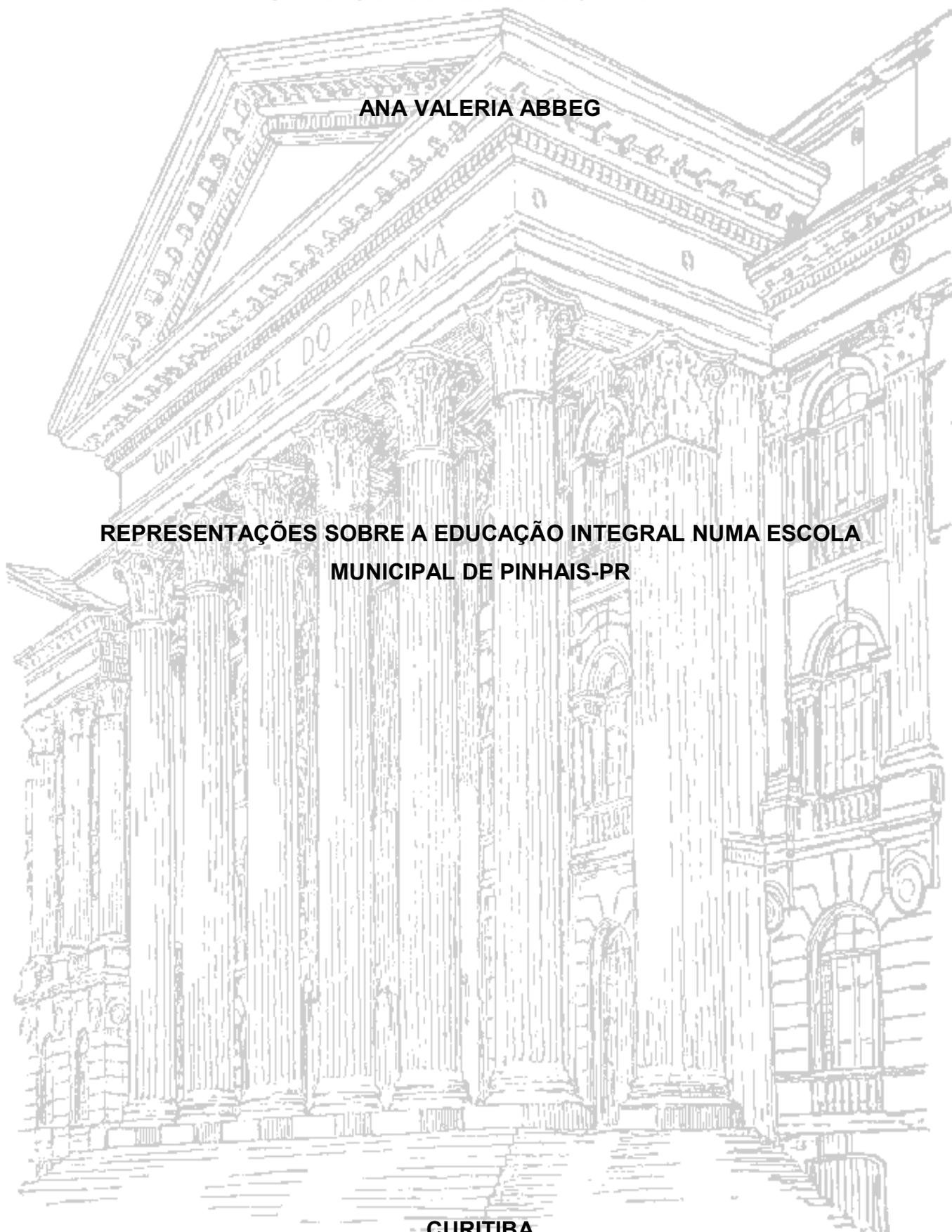
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA VALERIA ABBEG

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL NUMA ESCOLA
MUNICIPAL DE PINHAIS-PR**

CURITIBA

2016



ANA VALERIA ABBEG

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL NUMA ESCOLA
MUNICIPAL DE PINHAIS-PR**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. MSc. Jasmine Moreira

CURITIBA

2016

Representações sobre a Educação Integral numa escola municipal em Pinhais-PR

Ana Valeria Abbeg

RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar os elementos significantes, resultado da recorrência de termos e acepções, perante a educação integral em suas relações com a pobreza. Utilizou-se um percurso da pesquisa qualitativa, com levantamento de dados a partir de questionários endereçados a comunidade escolar, pais e responsáveis, e, funcionários. O uso de dados estatísticos além de evidenciar uma descrição racional do problema, possibilita o devido aprofundamento da discussão a partir do embasamento teórico e literatura correspondente. A categorização dos dados encontrados, mediante sua recorrência, apontou para a construção de um mapa conceitual que estabelece as principais relações presentes entre a educação integral e suas significações: aprendizagem; tempo integral; trabalho; cuidar; segurança; pobreza; e, outras relações financeiras. As especificidades encontradas acerca da educação integral absorvem diferentes termos que são pertinentes as relações entre pobreza e trabalho. Para os pais e responsáveis a relação na educação integral se encontra fortemente ligada às dimensões da aprendizagem e do trabalho, não reconhecem a condição de pobreza, implícita na distribuição do Programa Bolsa Família, depositando argumentos e valorizando a educação integral sobre o termo de aprendizagem. Em contrapartida os funcionários recorrem a termos da aprendizagem, do cuidar e da pobreza; assim, definem a comunidade sua situação de carência econômica e social, e denotam a educação integral como uma forma assistencialista (uma forma de sanar os problemas sociais da comunidade. No torrente das duas vertentes percebe-se um processo de (de/re)significação da escola como instrumento de intervenção social.

Palavras-chave: Aprendizagem. Trabalho. Pobreza.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa debate algumas perspectivas que percorrem a trama entre a concepção de educação integral e pobreza. Compreendendo que a percepção da educação integral trata das condições institucionais, modifica a estrutura de tempo-espço escolar, difunde uma mudança substancial na socialização das crianças (PARO et al, 1988). Debater esta perspectiva, no âmbito da educação pública, evi-

dencia-se tanto as políticas públicas, quanto o viés histórico da criação de instituições específicas como os Ciep's (Centro Integrado de Educação Pública)¹, no Rio de Janeiro e os Ciac's (Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente)², no governo Collor, que foram nomeados de Caic's (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente)³, a partir do Governo Itamar Franco; quanto às políticas públicas e iniciativas organizada através de programas governamentais de incentivo a educação integral, tais como o programa federal "Mais Educação"⁴, e outros programas estaduais como o extinto "Viva Escola"⁵ no Paraná, entre diversas outras propostas municipais de educação complementar de não cabem aqui cartografar.

A perspectiva do capitalismo contemporâneo, sua incidência sobre as práticas e políticas educativas, mobilizam determinados discursos sobre a educação integral. As especificidades semânticas do termo, evidenciam mais que seu léxico, aturde uma perspectiva na construção de sentido, possibilitando uma mudança na significação social da própria educação escolar. Neste sentido, na formação, conformação e mesmo na oposição de fatores consolidantes da educação integral enquanto discurso-prática social, indaga-se: qual o significado da educação integral para pais, educadores de uma escola municipal, situada em Pinhais?

O objetivo deste trabalho é identificar os elementos significantes, termos recorrentes, que caracterizem a educação integral para a comunidade escolar supracitada, relacionado a questão da pobreza. As primeiras hipóteses fomentam um processo de superação da situação de pobreza mediante a escola, a conformação das políticas públicas no atendimento integral da comunidade, e, a evidência da reorganização do tempo-espço da formação familiar-social da criança. Compreende-se

¹ Projeto educacional de autoria de Darcy Ribeiro implantado inicialmente no governo de Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, visava o atendimento de crianças e adolescentes em tempo integral, incluindo atendimento médico e odontológico. (RIO DE JANEIRO, 1991)

² Criado a partir do Projeto Minha Gente, instituído pelo Decreto Federal de 14 de maio de 1991; organizados a partir dos Decretos Federais de 7 de fevereiro de 1992 e nº 539, de 26 de maio de 1992.

³ Alteração nos nomes é decorrente instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica, através da Lei Federal nº 8642, de 31 de março de 1993.

⁴ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto Federal nº 7083, de 27 de janeiro de 2010; que tinha o objetivo de "...contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos." (BRASIL, 2007)

⁵ Aprovado pela Resolução SEED nº 3683/2008, assume como política pública as Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular realizadas no contraturno e configura-se como ampliação do tempo escolar.

que a instituição escolar e seus programas de educação integral relacionam-se diretamente ao investimento público na realização de uma intervenção social planejada tendo reciprocidade de fundamentos da sociedade capitalista, decorrente dos tempos sociais do trabalho e das urgências das classes subalternas por uma educação pública que atenda os diferentes interesses.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nos últimos anos encontramos diversos trabalhos que atravessam o debate sobre educação integral, educação em tempo integral, e, suas relações e conotações com as práticas escolares e suas funções e com suas instituições políticas. Estes trabalhos vislumbram posicionamentos políticos ora de defesa, ora de altercação, permeando diferentes justificativas frente aos programas governamentais, federais, estaduais e/ou municipais, em detrimento a outras possibilidades de realização da educação integral.

Em geral os discursos políticos se posicionam direcionando as práticas escolares (GAMBOA, 2013), evidencia suas prescrições, não retrata a recepção destas práticas pela comunidade escolar, foco do presente estudo. Nessa perspectiva há inúmeras formas de fazer a educação integral, atendendo as comunidades periféricas da sociedade. A escola, espaço desta análise, se insere nesta perspectiva uma vez que:

A comunidade atendida pela escola é bem diversificada em vários aspectos, o contexto social caracteriza toda ordem de problemas relacionados à marginalização, violência, drogadição, estes resultados da atual crise de valores morais, éticos, sociais e econômicos que não somente caracteriza este bairro, mas o contexto mais amplo no qual estamos inseridos. (PINHAIS, 2015, p.9)

A comunidade escolhida, desta forma “sofre” com as tempéries do mundo moderno, advento de um desenvolvimento econômico e social periférico (LÖWY, 1995). Recorrente a uma necessidade de controle do tempo moderno, uma acepção decorrente do trabalho capitalista, que exige uma reorganização da família e o deslocamento do tempo e da tutela da prole para as instituições de sequestro. (FOUCAULT, 1999). Neste caso, a Escola surge como esta instituição, concebida ora como um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), ora como instituição disciplinar da sociedade (FOUCAULT, 1999); esta escola norteadas por políticas públicas passa a ser compreendida como uma forma de controlar, civilizar, domesticar, formar um

dado cidadão desejável. Uma análise da recepção das políticas públicas de educação integral, em tempo integral, desvelando suas práticas escolares do cotidiano propicia a retomada das perspectivas deterministas que acabam estagnando a escola como mera reprodutora das estruturas sociais. (BOURDIEU e PASSERON, 2008)

Compreender a apropriação, recepção e prática da educação integral permite identificar a própria escola. Nesta perspectiva muito se questiona sobre como realizar a educação integral, e pouco se indaga sobre sua função social, seus objetivos e a prevalência deste discurso político. A perspectiva da comunidade, de trabalhadores, de classe média-baixa, baixa, evidencia a possibilidade de compreensão deste processo de significação das políticas públicas para educação integral.

Há diferentes trabalhos que tratam da educação integral, entre estes encontra-se tanto a perspectiva de educação como formação integral do ser humano quanto a perspectiva de ampliação de jornada. (MOLL, 2009; BRANCO, 2012; COELHO, MARQUES, BRANCO, 2014). Compreende-se que a primeira está vinculada aos aspectos educacionais, de aprendizagens significativas voltadas ao convívio social enquanto a ampliação de jornada visa atender uma demanda econômica de pais trabalhadores voltada ao atendimento assistencial do educando. Tais perspectivas dissonantes são princípios de análise neste trabalho.

As diferentes concepções de educação integral mobilizam diferentes discursos sociais, evidenciam uma natureza ideológica e uma posição nas relações de poder estabelecidas na sociedade; mobilizam experiências educativas, constroem instituições, e fomentam um imaginário sobre as formas de agir e pensar a educação. Segundo Jaqueline Moll (2009, p.16):

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

Esta ausência de consenso permite também uma apropriação diferenciada sobre o que é educação integral e sua funcionalidade no âmbito das comunidades atendidas. Em estudo da educação integral na cidade de Apucarana-PR, conforme BRANCO, tem-se

A fala dos pais demonstra que a primeira preocupação deles é com o cuidado e a segurança dos filhos. Eles reconhecem que a escola oferece isso, porém não parecem compreender que permanecer na escola em tempo integral pode significar vivenciar um currículo mais amplo com maiores oportunidades de desenvolvimento de atividades educativas para os filhos. (BRANCO, 2012, p.120)

A análise segue a proposição de que as respostas dos pais e responsáveis, concebido aqui, como um discurso sobre a realidade em sua forma de significação, retrata um distanciamento entre o discurso oficial e a percepção as práticas sobre educação integral destes. A pesquisa de BRANCO (2012) incide sobre entrevistas aos pais mais atuantes da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), gestores, técnicos, professores elementos que além de valorizar a pesquisa demonstra uma possibilidade de revelar o processo de significação da educação integral na perspectiva da prática escolar cotidiana.

Em consonância esta análise de conteúdos presentes no discurso, devemos compreender os mecanismos políticos de valoração desta perspectiva na sua relação com a pobreza. Segundo Moll (2009, p.12):

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza.

Encontramos nas políticas públicas, principalmente nas constituídas nos programas federais como o “Mais Educação”, uma ressonância do discurso da educação integral enquanto prática de inclusão social, de superação das desigualdades sociais. Conforme artigo 5º do Decreto 7.083/2010:

O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes. (BRASIL, 2010 – grifos meus)

Coelho, Marques e Branco (2014), mediante pesquisa sobre a educação integral no município de Porecatu-PR, salienta que: “Devido aos problemas sociais e econômicos das famílias dos alunos, que interferiam significativamente no desempenho escolar das crianças, era intenção da gestora municipal implantar a educação

integral nas escolas municipais.” (COELHO, MARQUES, BRANCO, 2014, p.362). Em sentido semelhante encontramos a afirmação de Moll (2009, p.11-12):

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza.

A percepção das políticas públicas voltadas para a educação integral se fundamenta na compreensão de que a permanência durante um tempo maior da escola seria convertido não apenas na maior apropriação de conhecimentos que levariam a supressão das defasagens, evasão, retenção, mas modificando o tempo escolar modificar-se-ia os “ciclos da pobreza”. Não há apenas a evasão, mas, a recorrente retenção que leva a distorção série-idade, a violência no entorno escolar, os riscos sociais decorrente da ausência de saúde e culmina na dificuldade de permanência e êxito no âmbito escolar.

3 METODOLOGIA

Neste trabalho, utiliza-se recursos da pesquisa qualitativa, interpretando dados a partir de questionários endereçados a comunidade escolar, pais e responsáveis, e, funcionários (direção, pedagogos, professores e serviços gerais). A Escola Pesquisada está situada no município de Pinhais, região metropolitana norte de Curitiba; foi definida para pesquisa pois sempre atuou como escola em tempo integral, funcionando desta forma desde sua criação em 2011. Assim, enquanto instituição, não houve transição entre educação parcial e em tempo integral. Desta forma não sofreu uma alteração na organização administrativa, pois sempre trabalhou com a ampliação de jornada.

Neste levantamento de dados estatísticos consideramos os apontamentos de Lakatos e Marconi que salientam “...a falácia da estatística tendenciosa ocorre quando uma generalização indutiva se baseia em uma amostra não representativa da população.” (2003, p.91) Assim, optamos por tratar os dados reconhecendo as críticas de Marcello Baquero, frente os limites da amostragem no processo de pesquisa e

seus níveis de risco e fidedignidade (2009, p.90). Salientando o pensamento de Lakatos e Marconi...

O papel do método estatístico é, antes de tudo, fornecer uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado. Por exemplo, definem-se e delimitam-se as classes sociais, especificando as características dos membros dessas classes, e após, mede-se a sua importância ou a variação, ou qualquer outro atributo quantificável que contribua para o seu melhor entendimento. Mas a estatística pode ser considerada mais do que apenas um meio de descrição racional; é, também, um método de experimentação e prova, pois é método de análise. (2003, p.107-8)

Neste sentido, acrescentamos as considerações de Silva e Menezes

A descrição pode ter o apoio de recursos estatísticos, tabelas e gráficos, elaborados no decorrer da tabulação dos dados. Na análise e discussão, os resultados estabelecem as relações entre os dados obtidos, o problema da pesquisa e o embasamento teórico dado na revisão da literatura. (2001, p.94)

Desta forma, o uso de dados estatísticos além de evidenciar uma descrição racional do problema, possibilita o devido aprofundamento da discussão a partir do embasamento teórico e literatura correspondente. Neste sentido configura-se um mapa conceitual, que possibilita uma visualização pictural das ideias e seus principais conceitos e sua inter-relação (BAQUERO, 2009, p.40). As fontes diretas da realidade escolar foram obtidas através de questionário encaminhado aos pais e responsáveis através dos alunos; recolhidos no dia seguinte na própria escola. O questionário para os funcionários foi entregue e recolhido diretamente dos participantes da pesquisa. A amostragem entre os pais e responsáveis se consolidou a partir dos questionários que retornaram respondidos. Dos 176 questionários enviados aos pais e responsáveis 120 retornaram, perfazendo 68,2%. Entre os funcionários (direção, pedagogos, administrativo, professores, estagiários e serviços gerais) compreende um total de 28 profissionais, dos quais 21 responderam, totalizando 75% de respostas.

Os questionários foram organizados em duas etapas, a primeira objetiva caracterizando o perfil do participante, e, a segunda com questões abertas, estas sendo alvo de análise prioritária. Questionou-se aos funcionários⁶: O que você entende por escola integral (para que serve)? Porque você trabalha em uma escola integral?

⁶ As respostas dos funcionários são identificados pela letra F seguido do número de questionário organizado na ordem de recolhimento.

O que você espera (deseja ou propõe) para a escola integral? Em sua opinião, quais as diferenças entre a escola integral e a regular (meio período, de apenas 4 horas)? Existe relações entre escola integral e pobreza?

Em questões semelhantes foi questionado aos pais e responsáveis⁷: O que você entende por escola integral (para que serve)? Porque seu(s) filho(os) estudam em uma escola integral? O que você espera (deseja ou propõe) para a escola integral? Em sua opinião, quais as diferenças entre a escola integral e a regular (meio período, de apenas 4 horas)?

A partir da tabulação dos questionários observa-se a regularidade de termos e expressões, entre os funcionários: tempo integral (33%), cuidar (29%), trabalho (24%), segurança (9,5%), aprendizagem (57%) e pobreza (33%).

Entre os pais e responsáveis: tempo integral (30%), cuidar (8,4%), trabalho (32%), segurança (16%), aprendizagem (81,6%) e questões financeiras (6%) que não estão relacionadas ao trabalho. Estes termos, que pela recorrência se tornam elementos significantes, que serão explicitados no próximo tópico na apresentação dos resultados e análise.

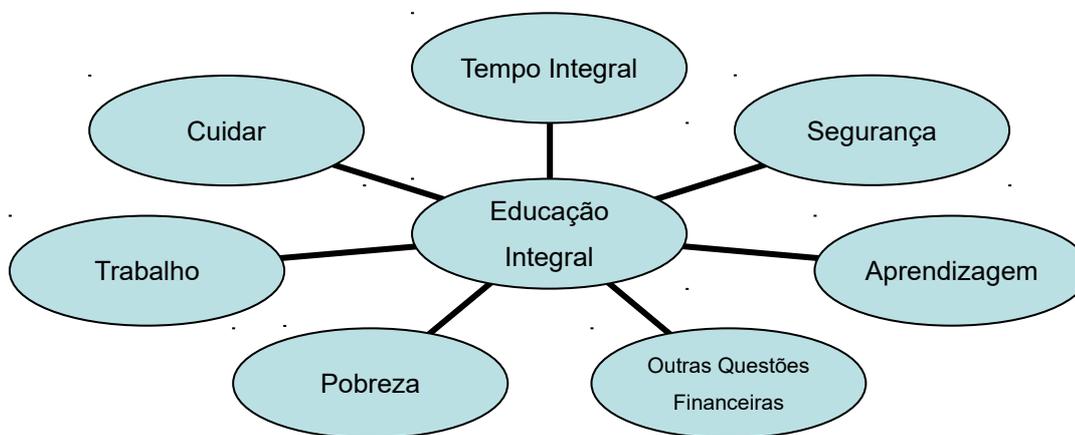
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A categorização dos dados encontrados na pesquisa possibilitou a construção do mapa conceitual (Figura a seguir) que estabelece as principais relações presentes entre a educação integral e suas significações. Evidenciam-se algumas particularidades, respostas que extrapolam as categorias mais recorrentes, neste caso serão observadas suas relações e possibilidades de análise. A média de idade dos pais é de apenas 33,5 anos, considerando que a escola atende educandos de 5 à 12 anos, percebe-se famílias relativamente jovens. A média de idade dos funcionários também se aproxima 32,3 anos, desta forma é composta por profissionais jovens. Destes funcionários, 57,2% não escolheram trabalhar escola, sendo que foram designados para atuar nela, ocorrendo respostas: F9 - “não tinha vaga em escolas perto da minha casa”; ou mesmo caso gostando não foi sua opção: F3 - “No início não tive escolha mas a experiência está sendo ótima.” Isto revela que

⁷ As respostas dos pais e responsáveis serão identificados pela letra P seguido do número de questionário organizado na ordem de recolhimento.

não há uma preocupação estatal voltada para o desenvolvimento empatia institucional.

FIGURA 1: MAPA CONCEITUAL



FONTE: a autora (2016).

A amostragem de dados permite aludir que determinados elementos tornam-se vitais tanto para a escolha da escola quanto para a permanência da criança no ambiente escolar. Mesmo considerando que a escola localiza-se em um bairro de periferia, a dimensão da aprendizagem, aparece como categoria chave em ambas as amostragens. Sendo concebida como o principal objetivo ou entendimento da educação integral: 81,6% entre os pais e responsáveis; e, mesmo em menor grau comparativo ainda é o termo mais recorrente entre os funcionários, com uma ocorrência de 57%. São exemplos de respostas que apontam para esta evidência:

P2 - "Os alunos tem um maior tempo disponível para o aprendizado com profissionais, serve para um melhor desenvolvimento dos alunos."

F15 - "A escola em tempo integral visa ofertar um ensino "diferenciado" para crianças que participam de programas do governo e que os pais trabalham o dia todo e não tem com quem deixá-los."

A significação sobre a de aprendizagem é concebida tanto na forma de "ensino diferenciado", quanto "melhor desenvolvimento", evidenciando aspectos cognitivos e metodológicos. A aprendizagem passa a ser compreendida tanto da forma clássica, como: uma "...mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência." (GIUSTA, 2013, p.22); quanto na perspectiva de que: "...é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas

características humanas não naturais, mas formadas historicamente.” (VYGOTSKY apud GIUSTA, 2013, p.35).

TABELA 1 – RESPOSTAS DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

| Etapa de Escolarização | Quant. | Percentual sobre o total | Expectativa de Escolarização (Ensino Superior) | Que recebe Bolsa Família |
|------------------------|--------|--------------------------|--|--------------------------|
| Ensino Fundamental (I) | 37 | 30,8% | 73,0% | 75,7% |
| Ensino Fundamental (C) | 8 | 6,7% | 100% | 50,0% |
| Ensino Médio (I) | 25 | 20,8% | 92,0% | 68,0% |
| Ensino Médio (C) | 36 | 30,0% | 88,9% | 38,9% |
| Ensino Superior (I) | 8 | 6,7% | 100% | 50,0% |
| Ensino Superior (C) | 4 | 3,3% | 100% | 0,0% |
| Não responderam | 2 | 1,7% | 50% | 50,0% |

FONTE: a autora (2016).

Entre os pais e responsáveis, observou-se que 56,7% recebem o benefício do Programa Bolsa Família⁸, destes o maior contingente está entre aqueles que não completaram os estudos da educação básica 72%; e a maior concentração no ensino fundamental incompleto 75,7%.

A grande maioria das famílias apontam para o ensino superior como uma expectativa de escolarização, sendo apenas 1,7% indica para o ensino fundamental como término da escolaridade; perfazem 2 respostas. Nestes questionários quando indagados para que serve a educação integral apontam para o critério de segurança: P47 - “a criança segura não fica na rua”; e P73 - “bom criança segura não fica na rua”. E a motivação dos familiares para o filho estudar em escola integral é a categoria do trabalho com 54,2% de ocorrências.

TABELA 2 – RESPOSTAS DOS FUNCIONÁRIOS

| Etapa de Escolarização | Quant. | Percentual sobre o total | Existe relação entre Educação Integral e Pobreza | Motivo de trabalhar na escola (Não tive escolhido) |
|------------------------|--------|--------------------------|--|--|
| Ensino Médio (I) | 1 | 4,8% | 100,0% | 100,0% |
| Ensino Médio (C) | 4 | 19,0% | 25,0% | 100,0% |
| Ensino Superior (I) | 3 | 14,3% | 66,6% | 66,6% |
| Ensino Superior (C) | 9 | 42,9% | 88,9% | 44,4% |
| Pós-graduação | 4 | 19,0% | 100,0% | 0,0% |

FONTE: a autora (2016).

⁸ Programa de transferência direta de renda, direcionada a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo país, instituído em 2004, a partir do cumprimento da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; resultado da reunião da Bolsa Escola, Programa Nacional de Acesso à Alimentação, Bolsa Alimentação e do Programa Auxílio Gás; permitido através do cadastramento único do Governo Federal.

O trabalho em sua acepção mais ampla assume o pressuposto de uma ação intencional de modificar a natureza e conseqüentemente mudar a si próprio no processo (MARX, 1992), no contexto desta pesquisa assume uma categorização voltada para o emprego assalariado responsável pela troca da força produtiva por uma certa remuneração, que garante a subsistência tanto do sujeito quanto de seus familiares. Entre os funcionários há predominância entre a relação educação integral e pobreza, perfazendo 76,2% de respostas positivas. Corroboram para explicar a função de proteção da escola, como pode ser observado nos trechos a seguir:

F18 - Atualmente escolas públicas integrais recebe muitos oriundos de baixa renda e crianças de risco. A pobreza está relacionada a vida dessas crianças e isso reflete nas escolas.

F20 - As crianças, em sua maioria, são acompanhadas pela assistência social e/ou conselho tutelar por apresentarem situação de vulnerabilidade ou risco social, muitas vezes ligada à baixa condição financeira das famílias

Assim, a questão financeira está diretamente ligada ao já mencionado termo segurança, compreendendo a questão da “vulnerabilidade ou risco social”. O termo segurança remete a um direito constitucional e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo XXII -Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 12)

A incidência do termo nas respostas menor entre pais/responsáveis (9,5%) e maior entre funcionários (16%), remete a questão do cuidado e responsabilidade destes pela guarda da criança durante a jornada diária. A educação integral para educadores consiste numa relação entre segurança e cuidado. A relação de cuidado na educação está enunciado tanto no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCEI):

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados

relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24)

Neste trecho o RCEI encaminha um discurso que para uma política pública de “desenvolvimento integral” são necessários cuidados sobre a criança. Tal discurso ganha ressonância no ambiente escolar, atinge os anos iniciais e extravasa para a proposta curricular e mesmo para o cotidiano dos funcionários. Educação integral é também cuidar.

Não se estabeleceu relação direta entre o Programa Bolsa Família e a situação das famílias em vulnerabilidade social, ou, mesmo relacionando diretamente a pobreza. Segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000, p.124):

A pobreza, evidentemente, não pode ser definida de forma única e universal. Contudo, podemos afirmar que se refere a situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico. Deste modo, a abordagem conceitual da pobreza absoluta requer que possamos, inicialmente, construir uma medida invariante no tempo das condições de vida dos indivíduos em uma sociedade. A noção de linha de pobreza equivale a esta medida. Em última instância, uma linha de pobreza pretende ser o parâmetro que permite a uma sociedade específica considerar como pobres todos aqueles indivíduos que se encontrem abaixo do seu valor. (BARROS, HENRIQUES, MENDONÇA, 2000, p.124)

Desta forma, os pais/responsáveis não compreendem a questão da pobreza devido à modificação das condições de vida no contexto histórico atual, mesmo participando de programa de transferência de renda.

Os pais compreendem a educação integral e sua distinção da educação em tempo parcial, pois estabelecem relação direta frente a aprendizagem, perfazendo 61,7% de ocorrências nas respostas; e apenas 11,7% apontaram apenas e exclusivamente a ampliação da carga horária como relação privilegiada. Este apontamento revela que os pais e responsáveis possuem objetivamente uma compreensão de que educação integral ultrapassa a ampliação da jornada, a educação em tempo integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da aprendizagem revela-se a principal preocupação dos pais e responsáveis, quando indagados sobre a função da educação integral, associada a expectativas de escolarização. As vicissitudes da educação integral absorve diferentes concepções pertinentes as relações entre pobreza, tendo como principal argumento o trabalho. Para os pais e responsáveis a relação na educação integral se encontra fortemente ligada às dimensões da aprendizagem e do trabalho, não reconhecendo em sua condição de pobreza, incidem sobre uma expectativa de escolarização como forma de superação da situação social.

Salienta-se que não se pretende debater as causas da pobreza, sua necessária superação pelo viés econômico, principalmente pelo trabalho coletivo, mas, a percepção e importância da educação integral para pais/responsáveis e funcionários da escola, e suas relações intrínsecas com a pobreza. Não obstante, também, não pretende-se aludir uma valorização da pobreza como necessária ou explorá-la para determinados fins políticos. Estes elementos por mais que tentadores ao enumerar razões políticas, culturais, econômicas, e buscar uma forma de reorganização social capaz de tais enfrentamentos, fogem não apenas ao objetivo deste trabalho, mas, extrapolam os dados coletados.

Quanto a perspectiva apresentada pelos funcionários, estes relacionam as dimensões da aprendizagem, do cuidar e da pobreza; reconhecendo na comunidade sua situação de carência econômica e social denotam a educação integral como uma forma assistencialista.

As hipóteses iniciais não foram verificadas no teor dos questionários, indicam todavia, que o processo de superação da situação de pobreza mediante a escola, está vinculado a escolarização (ensino superior), almejada pela maioria dos pais, mesmo entre aqueles que não concluíram a educação básica (ensino fundamental e médio); quanto a conformação das políticas públicas no atendimento integral da comunidade, encontrou-se evidências nos questionários dos funcionários que vinculam a educação integral para atender as necessidades de carência social, a pobreza. A reorganização do tempo-espaço da formação familiar-social da criança aparece quanto a necessidade do trabalho, os pais em sua grande maioria se identificam como trabalhadores.

Desta forma, no torrente das duas vertentes percebeu-se um processo de des/significação da escola, pois para funcionários a dimensão da aprendizagem encontra-se diluída sobre outros aspectos do cuidar e da pobreza, ou mesmo de re/significação como instrumento de intervenção social, para o desenvolvimento de uma aprendizagem diferenciada.

A próxima etapa da pesquisa, num posterior aprofundamento desejado, vislumbra-se a inclusão de dados através de entrevistas, semiabertas, voltadas para as problematizações aqui demonstradas. Desta forma, mais que definir as características da denominada educação integral na comunidade escolar da escola pesquisada, este abre possibilidades para investigar a importância social das políticas públicas de educação em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAQUERO, M. **Pesquisa quantitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 123-142, fev. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100009&lng=pt&nrm=iso, acessado em 03 nov 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.97-108, abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Decreto Federal nº 7083, de 27 de janeiro de 2010.

COELHO, L. M. C.C.; MARQUES, L.P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

COELHO, L.M.C.C., História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.83-96, abr. 2009.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio-ago. 2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 25 out. 2016.

FONSECA, F. F.; SENA, R.K.R.; SANTOS, R.L. A. et ali. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. In: **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v.31, n.2, p258-64, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAMBOA, M.J. Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos. **II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil – Conferências**. Escola Superior de Educação de Portalegre. p.18-24. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIUSTA, A. da S.. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 20-36, mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em 13 out. 2016.

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

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Actuel Marx**, Paris, n. 18, p. 8, 1995.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOLL, J. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação**. Brasília: MEC, SE-CAD, 2009. PARO, V. H.; FERRETI, C.J.; VIANA, C.P.; SOUZA, D.T.R. A escola

pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p.11-20, maio, 1988.

PINHAIS, Escola Pesquisada. **Projeto Político Pedagógico**. Pinhais-PR: 2015.

RIO DE JANEIRO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 61-77, dec. 1991 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 out. 2016.

SILVA, E. L da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. TAVARES, P. A. Efeito do Programa Bolsa Família sobre a oferta de trabalho das mães. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 613-635, dez. 2010.