

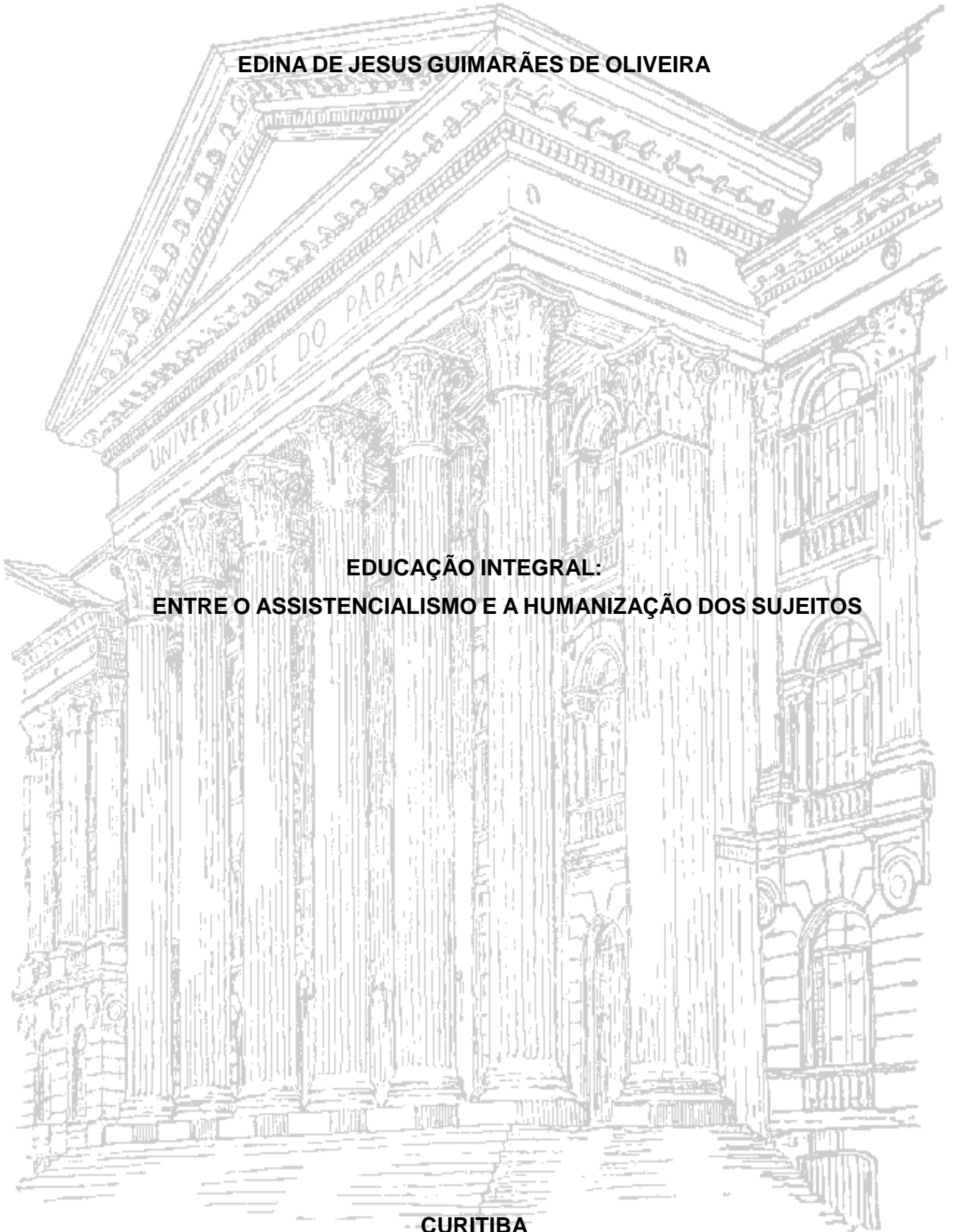
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDINA DE JESUS GUIMARÃES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
ENTRE O ASSISTENCIALISMO E A HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

CURITIBA

2016



EDINA DE JESUS GUIMARÃES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
ENTRE O ASSISTENCIALISMO E A HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

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: Prof^a Me. Denize Kaminski Ferreira

CURITIBA

2016

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENTRE O ASSISTENCIALISMO E A HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Edina de Jesus Guimarães De Oliveira

RESUMO

Nos últimos anos a Educação Integral tem sido pauta recorrente nos discursos e nos programas de governo, contudo, ampliar o tempo de permanência na escola pode constituir-se numa possibilidade de melhoria da qualidade da educação ou converter-se numa proposta meramente assistencialista, destinada às camadas mais pobres da população, onde a organização do trabalho pedagógico, do tempo e dos espaços escolares podem educar para subserviência. Educar integralmente, numa perspectiva de formação humana, significa promover o máximo desenvolvimento humano, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais como pauta a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. Este artigo tem por objetivo analisar a proposta de Educação Integral do município de Telêmaco Borba-PR, a partir dos relatórios de acompanhamento pedagógico e das orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação nos anos 2015 e 2016, buscando identificar a concepção de educação e a intencionalidade educativa do referido projeto. Com base na pesquisa bibliográfica, buscou-se definir a função social da escola numa abordagem materialista histórico-dialética e, por meio de uma análise documental, analisar a ampliação da jornada escolar no Brasil nos últimos anos e a proposta de Educação Integral na experiência do citado município, buscando elementos que justifiquem a ampliação da jornada escolar numa perspectiva de formação humana. Neste estudo, evidencia-se que a ampliação da jornada escolar dissociada da possibilidade de ofertar às crianças e jovens as máximas elaborações humanas, o conhecimento científico, a cultura erudita e o saber sistematizado, estará a serviço das pedagogias neoliberais pautadas no lema 'aprender a aprender', em favor da alienação dos sujeitos, conforme estudos desenvolvidos por Newton Duarte (2010). O desafio que se apresenta é ampliar a jornada escolar numa perspectiva de formação humana, como um instrumento de luta contra a alienação dos sujeitos.

Palavras-chaves: Educação Integral, Humanização, Teoria Histórico-Cultural

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem-se observado um número crescente de discussões e iniciativas relacionadas à ampliação da jornada escolar, não apenas no Brasil mas no cenário mundial. Na legislação nacional, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) a determinação de ampliação gradativa do tempo de permanência escolar; no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, especificamente a meta nº 6 estabelece a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica. Neste mesmo sentido, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) também prevê a destinação de recursos para atender esta demanda e ainda a Resolução CNE/CEB nº 7/10 aponta para a necessidade de ampliação da carga horária a contemplar pelo menos 7 (sete) horas diárias, em especial para as populações mais vulneráveis.

Neste cenário de crescente afirmação da necessidade de ampliação da jornada escolar, essa efetivação, em diferentes regiões do país, tem se dado prioritariamente por meio do Programa Mais Educação, instituído pelo Ministério da Educação em 2007, através do Decreto nº 7.083/10, o qual objetiva oferecer aos alunos, no contraturno, possibilidades de reforço escolar e atividades culturais, esportivas e de lazer. Outras iniciativas, próprias dos estados e municípios, procuram também ampliar o tempo de permanência para uma rede de escolas ou para parte delas, em diferentes formatos e organizações, procurando garantir a permanência dos escolares para além das quatro horas diárias, comumente adotadas nas instituições educativas.

Contudo, diversas pesquisas desenvolvidas sobre o tema indicam que a mera expansão quantitativa do tempo escolar não se traduz em Educação Integral, como um processo de formação humana. Nesta perspectiva, uma reflexão se faz necessária: Qual é a função social de uma escola de tempo Integral? A quem ela serve? O que justifica a ampliação do tempo de permanência na escola?

Nesse contexto e para refletir sobre estes questionamentos, este estudo tem por objetivo analisar a proposta pedagógica de Educação Integral do município de

Telêmaco Borba-PR, buscando identificar a concepção de educação e a intencionalidade educativa na efetivação da prática escolar, a partir dos relatórios de acompanhamento pedagógico elaborados pela equipe técnica da Secretaria de Educação do citado município nos anos de 2015 e 2016, buscando elementos que configuram uma proposta de educação na perspectiva de formação humana em contraposição às políticas assistencialistas e compensatórias que visam oferecer “uma escola pobre para o pobre” (OLIVEIRA, 2010).

Para melhor elucidar este tema, recorreremos à pesquisa bibliográfica para discorrer sobre a função social da escola e a quem ela serve, apoiados na abordagem materialista histórico-dialética. Os estudos realizados por Duarte (2001) possibilitam compreender as ideologias engendradas nas políticas educacionais pautadas no neoliberalismo econômico. Num segundo momento, a fim de compreender o contexto atual de ampliação da jornada escolar, buscou-se dados da oferta de Educação em Tempo Integral por meio do Programa Mais Educação nos últimos anos e, por fim, na análise da proposta de Educação Integral do município de Telêmaco Borba-PR, destacamos elementos que justifiquem a ampliação de carga horária, numa perspectiva de formação humana.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A escola tal qual conhecemos hoje é uma construção histórica que tem atendido a diversos interesses e demandas. A partir da Revolução Industrial, uma série de mudanças na estrutura social, de ordem econômica, política e cultural, exigem uma organização escolar que possa atender à demanda capitalista emergente, visando a formação de um novo homem para uma nova sociedade.

Na atualidade, a universalização do ensino trouxe para a escola milhões de brasileiros em situação de pobreza, aproximadamente 45,1% das crianças e jovens até 17 anos que frequentam a escola são beneficiários do Programa Bolsa Família. Porém, para esta população, estar na escola não tem significado igualdade de condições de permanência e garantia do padrão de qualidade, como expresso no artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Os dados das avaliações nacionais e internacionais revelam o quanto ainda precisamos avançar para melhorar o nível da educação no Brasil e garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos. O IDEB - Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica de 2015 mostra que os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio não conseguiram atingir as metas estabelecidas, ainda que ínfimas, e o Ensino Fundamental - séries iniciais dificilmente cumprirá com a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.

E se não bastasse a miséria do cotidiano que milhões de crianças enfrentam diariamente, a escola, muitas vezes acaba por reproduzir a pobreza vivida, não é raro encontrarmos espaços precarizados, prédios improvisados, materiais de péssima qualidade. A pobreza da escola pode estar também nas relações humanas, na falta de afeto, na falta de formação consistente para os professores, na falta de incentivo à leitura, nas atividades que não promovem desenvolvimento e não possibilitam que o aluno se aproprie dos conceitos científicos, os quais são fundamentais para a tomada de consciência, como afirma Vigotski (2001) "a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos."

A oferta de uma escola pobre, traz em si uma concepção moralizante da pobreza, segundo a qual, os pobres são responsabilizados por sua própria condição. A esse respeito, Arroyo (2015, p. 11), destaca que:

A ênfase nessa interpretação moralista da pobreza traz consequências para a escolarização dos (as) pobres. Isso ocorre porque os esforços escolares não priorizam garantir seu direito ao conhecimento, mas sua moralização. Logo, os (as) estudantes não receberão aprendizados sobre as ciências e tecnologias que possam vir a libertá-los (as) do ciclo vicioso da pobreza, mas apenas lhes será dado o domínio de habilidades mais elementares de ciências e a alfabetização na idade determinada como "certa" pelo sistema educacional. Enquanto a pobreza for pensada como uma questão moral, os currículos para os (as) pobres continuarão sendo pensados para moralizá-los (as), não para garantir o direito deles (as) ao conhecimento, às ciências e às tecnologias. Serão currículos pobres de conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina.

Para Leite (2015), a matriz moralista da pobreza acompanha o assistencialismo¹; sob essa visão as crianças precisam ser cuidadas e educadas intelectual e moralmente já que suas famílias são 'desestruturadas, não tem educação'. Essa concepção permeia muitas propostas políticas, ações de entidades assistenciais, organizações governamentais e inclusive está no discurso de muitos

¹ "O caráter assistencialista traduz-se pela ação compensatória, por uma política de convivências eleitorais e pelo clientelismo. Expande-se na esteira do favor pessoal, combinando uma ação reduzida com a necessidade de reconhecimento por parte do receptor da ajuda que está sendo prestada" (COUTO, 2008, p. 165).

educadores quando se referem aos alunos como vítimas da pobreza, colocando o serviço prestado como um favor oferecido.

A partir da Constituição de 1988, as políticas assistenciais passaram a configurar os direitos do cidadão, destinados aos segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade. A Resolução do CNE nº 07/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 anos, estabelece em seu artigo 37 o direcionamento das escolas de Educação Integral para a população mais vulnerável:

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.

A ampliação da jornada escolar tem sido o foco das políticas públicas, especificamente por meio do Programa Mais Educação. Contudo, os estudos desenvolvidos por Ximenes (2013 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 639) apontam que as escolas que atendem em sua maioria os estudantes do Programa Bolsa Família e ofertam o Programa Mais Educação se comparadas a outras escolas, apresentam altos índices de precariedade. Isto mostra que a desigualdade não é prerrogativa da distribuição de renda, mas é de fato percebida nas condições estruturais das escolas onde estudam aqueles que vivem em situação de pobreza. A escola acaba por reproduzir a pobreza vivenciada e contribui para manutenção do *status quo*.

Contrapondo essa visão assistencialista da escola de educação integral, a ampliação do tempo escolar deve ser vista como uma garantia de aprendizagem, a qual não se dará dissociada de uma proposta que deve ser organizada para cumprir sua função de proporcionar às crianças as máximas elaborações humanas, em espaços adequados, com disposição de materiais e recursos necessários e professores capacitados.

Nesse sentido, é preciso discutir a função da escola, o que significa buscar *a priori* uma concepção de homem e sociedade, o que se tem e onde se quer chegar ou o que se pretende manter.

Pautados na abordagem materialista histórico-dialética, Saviani e Duarte (2010) afirmam que o ponto de partida para compreender a natureza do processo

educativo passa pela compreensão da natureza humana, a qual é analisada pelos autores a partir da obra de Karl Marx, *Manuscritos econômico filosóficos de 1844*:

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 426).

Nesta concepção, o homem é compreendido a partir das relações sociais que ocorrem ao longo da história por influência das relações de produção. A sociedade é marcada pelo antagonismo de classes decorrentes da produção material, onde as classes dominadas beneficiam as classes dominantes.

Leontiev (1978) destaca a ideia de que o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. Para este autor, o processo de hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes.

Nesta perspectiva se insere o trabalho como princípio educativo, definido por Saviani (1999) como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Reside aí, a função social da escola, a socialização do saber sistematizado, não qualquer saber, mas o científico, a cultura erudita e não a cultura popular. A Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por este autor, objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar.

Desse modo, a humanização dos sujeitos estaria condicionada à apropriação da herança cultural produzida pela humanidade, isto significa dizer, que a cada época, a tarefa da escola assume maior complexidade e importância, de acordo com Leontiev (1978, p. 273):

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educacional e inversamente.

Duarte (2001) alerta para o fato de que nem todo homem poderá ter à sua disposição as possibilidades para sua humanização, o que resultará num processo de alienação, neste sentido o processo educativo pode ser negativo, alienante. De acordo com este autor,

Nossa sociedade contemporânea apresenta a alienação desde a forma objetiva mais brutal que é a morte de milhões de seres humanos decorrente de causas para cujo enfrentamento existem condições objetivas (fome, doenças, drogas, violência etc.) até as formas subjetivas produzidas pelo anestesiamiento das consciências pelos degradantes produtos culturais com os quais a população é bombardeada cotidianamente pelos meios de comunicação. (DUARTE, 2001, p. 342)

Para Leontiev (1978) o processo de alienação intervém tanto na esfera econômica como na esfera intelectual, para grande maioria a aquisição da cultura da humanidade se dá em limites miseráveis. Esse processo não passa de uma estratégia da sociedade capitalista, na qual se insere a escola. Uma escola que não cumpre com sua função, que não possibilita a apropriação dos bens culturais da humanidade, que apresenta o mínimo de conteúdos (alfabetização e matemática), não possibilita a tomada de consciência.

A que se considerar que a grande parte da população que chega à escola na atualidade, está submetida a condições de miséria, neste sentido, a escola ao apresentar espaços precarizados, não possibilita a apropriação dos conteúdos científicos e está a serviço da ideologia dominante, como afirma Saviani (1999, p. 85), “uma educação pautada na ideologia dominante, tende a secundarizar o conhecimento, esvaziando a função específica da escola, convertendo-a numa

agência de assistência social destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista”.

Nessa lógica, a formação dos professores merece destaque, visto que este profissional que organizará o ensino intencionalmente, pois ele tem a função de direcionar o processo educativo, tem como produto do seu trabalho a promoção da humanidade dos homens. A esse respeito, Martins (2009, p. 140) destaca que para atender o projeto neoliberal, a formação dos professores é esvaziada:

Os professores já não precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não precisarão ensiná-lo aos alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender a realidade, com maior facilidade se adaptarão a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando é o atendimento à palavra de ordem: aprender a aprender, ou seja, aprender estratégias contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições de vida e de trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal.

Contudo, estas representações não estão presentes ou não são percebidos nos discursos pedagógicos da atualidade e nas ações educativas, principalmente nas políticas educacionais provenientes de acordos internacionais direcionados aos países em desenvolvimento.

Newton Duarte (2010), no livro “Vigotski e o Aprender a Aprender”, aponta o papel ideológico das ideias pedagógicas pautadas no lema “aprender a aprender”, defendido pelo movimento escolanovista e que adquire novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, considerada por uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade como um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século. A tarefa da escola a partir o relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998), é preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida face às desigualdades econômicas. O lema “aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver” passa a fazer parte das pedagogias e programas educacionais. Para Duarte, (2010, p. 65), “o ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma

concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.”

Contrariamente a esses ideais, Duarte (2010) faz a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, como postula a pedagogia histórico-crítica.

Nos estudos de Vigotski (2009), “Imaginação e Criação na Infância”, o autor nos faz pensar como a escola precisa ser rica de sentido e significado, a fim de proporcionar às crianças as mais ricas experiências para que elas possam desenvolver-se, para o autor:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Neste sentido, uma escola pautada na Teoria Histórico-Cultural é aquela que apresenta às crianças as máximas elaborações humanas, que organiza adequadamente e intencionalmente o ensino, possibilitando o desenvolvimento psíquico do indivíduo. A partir da escola o sujeito sócio-histórico se apropria do que foi criado pelo conjunto dos homens, numa perspectiva de formação integral.

A Educação Integral nesta perspectiva deve ser entendida como uma concepção de formação humana, na qual a ampliação do tempo escolar constitui uma estratégia para que o conhecimento científico, filosófico e cultural seja apropriado pelos indivíduos e se constitua num instrumento de luta contra a alienação existente.

3 METODOLOGIA

Este estudo de natureza qualitativa, buscou a partir da pesquisa bibliográfica e documental analisar os conceitos de Educação presentes nas propostas de ampliação da jornada escolar, tendo como referência os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com Godoy (1995), na perspectiva qualitativa, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Desse modo, optou-se por analisar a

ampliação da oferta da Educação Integral com base nos dados do Censo Escolar, disponibilizados no Observatório Nacional de Educação; analisar a Proposta de Educação Integral do Município de Telêmaco Borba, no estado do Paraná, a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas de Educação Integral e dos relatórios de acompanhamento pedagógico, elaborados pela equipe Técnica da Secretaria de Educação do referido município nos anos de 2015 e 2016. Nos relatórios foram compilados dados das formações de professores, memórias das reuniões com equipes gestoras e professores, relatórios de observação e documentos orientadores emanados pela Secretaria de Educação para organização do trabalho pedagógico nas instituições.

Essas informações foram relevantes para compreender as motivações e encaminhamentos da política de ampliação da jornada escolar em nível nacional e local.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR - O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2014, as matrículas em Educação Integral no Brasil apresentam crescimento expressivo. O número de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares aumentou 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou. O aumento de alunos no ensino integral é atribuído ao Programa Mais Educação, criado pelo Ministério da Educação em 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

O referido Programa tem sido objeto de análise de inúmeros pesquisadores, apontando as possibilidades e os desafios no seu desenho e na sua implementação, contudo, tem se configurado como importante indutor da política pública de Educação Integral. Em 8 anos passou a atender mais de 60 mil escolas, o que contribui para auxiliar os municípios no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com o Observatório Nacional do PNE, os dados do Censo Escolar de 2014 apontam que 46% das escolas públicas de Educação

Básica, possuem matrícula em tempo Integral atendendo a 15,7% dos alunos matriculados na Educação Básica.

Para ser considerada uma escola em tempo integral, de acordo com os indicadores do Observatório Nacional de Educação, ela deve ter pelo menos um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas. No entanto, o conceito de Educação Integral na perspectiva de sua concepção não é captada pelo indicador.

As recentes discussões e ações governamentais relativas a ampliação da jornada escolar, como a Medida Provisória nº 746/2016, em trâmite no Congresso Nacional, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, propondo a alteração progressiva da carga horária mínima anual para 1400 horas para o Ensino Médio, aguça o debate em torno da Educação Integral. Nesta modalidade de ensino, apenas 5,7% das escolas possuem atendimento em tempo integral para mais de 50% dos alunos matriculados.

4.2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA-PR

O município de Telêmaco Borba-PR possui 23 escolas e oferta a Educação Integral em quatro escolas que atendem a Educação Infantil de 4 e 5 anos e os primeiros anos do Ensino Fundamental, com uma jornada diária de oito horas em quatro dias da semana e cinco horas nas sextas-feiras. Os alunos entram às 8 horas e saem às 16 horas, em tempo contínuo, incluindo-se neste período o tempo destinado aos estudos da Base Nacional Comum Curricular, parte diversificada, higienização, repouso e atividades extraclasse.

As primeiras reflexões sobre a Educação Integral para as escolas da Rede Municipal de Ensino em Telêmaco Borba-PR tiveram início em 2005. No ano seguinte, foi realizada uma pesquisa com objetivo de verificar qual localidade apresentava maior demanda e possibilidade de ampliação da jornada escolar, organização da proposta e aquisição de recursos. Em 2007, duas escolas passaram a funcionar em Tempo Integral. A ampliação para outras duas escolas aconteceu nos anos de 2015 e 2016 por solicitação da comunidade escolar.

No ano de 2015, deu-se início a um processo de reelaboração da proposta de Educação Integral a partir de um programa de formação continuada denominado “Estudos e Intervenções Pedagógicas para Educação Integral: contribuições dos

escritos clássicos da Teoria Histórico-Cultural”, coordenado pela Dra. Marta Chaves, pesquisadora vinculada à Universidade Estadual de Maringá. Os estudos foram organizados a partir de objetivos definidos pela equipe técnica da Secretaria de Educação e de um diagnóstico das unidades realizado com a participação das equipes gestoras das escolas.

As memórias dos estudos e reflexões realizadas nos anos de 2015 e 2016 e os relatórios de acompanhamento pedagógico revelam o aprimoramento da prática educativa pautada nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, da qual pode-se destacar os seguintes elementos:

4.2.1 Ateliês

Os ateliês passaram a compor a parte diversificada do currículo em substituição às oficinas. A justificativa para a definição do termo a ser utilizado está expressa no documento orientador elaborado pela Secretaria:

Nossa definição pelo termo Ateliê na Educação Integral, se justifica pelo fato de que este conceito está, na atualidade, imediatamente relacionado às práticas artísticas. Indicando e fortalecendo nosso entendimento em relação à Arte: um processo criativo e criador, que necessita ser rico e enriquecedor. Isto do ponto de vista do desenvolvimento da intelectualidade; outro elemento essencial é a contribuição que todos os Ateliês possam ofertar à organização do tempo e do espaço nas escolas. A expressão Ateliê, tem origem associada à França e nos lembra espaço de experimentação, e criação onde o professor de Ateliê poderá favorecer uma rotina de riquezas culturais e aprendizagens, as crianças irão desenvolver condutas de pesquisa e estudo, experimentação, elaboração, criação acerca de cada temática. (SME. Documento Orientador, 2016).

Os Ateliês são direcionados por professores do quadro efetivo e seguem a seguinte organização: Ateliê de Arte; Ateliê de Literatura; Ateliê de Música; Ateliê de Dança; Ateliê de Orientação de Estudos.

A parte diversificada do currículo é ainda complementada com os projetos educativos especiais de Inglês e de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.

4.2.2 Organização da rotina: o repouso

Uma das grandes dificuldades evidenciadas nas escolas de Educação Integral está relacionada ao horário do almoço. Comumente, após comerem

apressadamente para cumprir com o cronograma de uso do refeitório, as crianças são direcionadas para brincadeiras, jogos, ou ainda para assistir filmes e desenhos numa tentativa quase sempre frustrada de adequar o espaço ao número de profissionais disponíveis para cuidar das crianças neste período, já que os professores também precisam ter resguardado seus horários de almoço e descanso. Estas reflexões suscitaram uma nova forma de organização, onde após o almoço, as crianças têm garantido seu horário de repouso, organizado e direcionado por professores. Esta ação que num primeiro instante parece de pouca relevância, revela um princípio da Educação Integral, definido por Arroyo (1988, p. 65):

Essas propostas de Educação Integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo da aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir.

Neste sentido, a organização de todos os momentos, assim como todas as ações e relações estabelecidas na escola revelam uma concepção de educação, que poderá humanizar sujeitos ou desumanizar.

4.2.3 Formação continuada dos profissionais

Nesta proposta a formação continuada dos profissionais da escola de Educação Integral é constituída por reuniões, estudos e cursos dirigidos de acordo com a temática dos Ateliês ou dos projetos educativos desenvolvidos, assumindo caráter de essencialidade nos registros das reuniões pedagógicas realizadas.

A esse respeito, Chaves (2014, p.130) afirma que

A formação rigorosa, baseada em referencial teórico, deve servir para ensinar e desenvolver não apenas as crianças, mas também o próprio educador. Antes de pensar a necessidade de conteúdos da e para a criança é necessário apresentar conteúdos para o professor no sentido de que este possa ampliar seu universo cultural [...].

Assim sendo, garantir a aprendizagem das crianças supõe uma formação consistente para os professores, dessa forma, um projeto educativo só terá sentido quando promover a aprendizagem de todos os alunos. As Formações organizadas

pela Secretaria de Educação além dos estudos teóricos pautados nos autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural², envolveram temáticas específicas desenvolvidas com grupos de professores de acordo com sua especificidade de trabalho nos ateliês³ e nos Projetos Educativos Especiais, possibilitando aos professores a elaboração de intervenções educativas ricas de sentido e significado. Participaram do Programa de Formação professores das Universidades: UEM, UFPR, UNESP, Universidade de Havana (Cuba), entre outros.

4.2.4 Aprendizagem

Em relação à aprendizagem, a análise dos resultados obtidos pelas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstrou que as escolas de Educação integral em 2015 superaram as metas estabelecidas para 2021 (6.6 e 6.2), nesse sentido reitera-se que a garantia do direito à aprendizagem das crianças é condição essencial para contrapor-se a lógica do neoliberalismo, da ideologia do “aprender a aprender” que esvazia a escola de conhecimento, conforme afirma Duarte (2010).

A Proposta Pedagógica das Escolas de Educação Integral do município de Telêmaco Borba-PR expressa uma concepção de educação pautada na humanização dos sujeitos, uma escola onde o sujeito se aproprie do que há de mais elaborado na cultura, na arte, nas ciências. Os elementos acima descritos revelam uma aproximação entre a teoria e a prática realizada nas instituições.

Contudo, há elementos que demonstram os desafios a serem enfrentados para garantir a efetivação de uma prática coerente com os pressupostos defendidos, a organização dos espaços, a estrutura física, a falta de recursos materiais e humanos revelam a fragilidade das propostas de Educação Integral, tanto a nível local quanto nacional.

² Autores estudados: Leontiev, Vigotsky, Chaves, Facci, Duarte.

³ Temática das Formações realizadas: Dança, Música, Arte, Inglês, Produção Textual, Literatura, Jogos Brinquedos e Brincadeiras e Educação Integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso em defesa da escola de Educação Integral marcado por uma concepção assistencialista de educação, denota para a escola o dever da proteção, do cuidado, da benevolência. Nesta perspectiva, o que se ensina na escola, como se ensina, com frequência assumem um caráter secundário, uma vez que a prioridade é garantir espaço e tempo para que as crianças permaneçam seguras e cuidadas enquanto suas mães vão para o mercado de trabalho. Longe de ser uma concepção ingênua, as políticas assistencialistas de educação estão a serviço de uma ideologia dominante, pautadas na manutenção da divisão de classes (DUARTE, 2010).

A Educação Integral numa perspectiva de formação humana terá na ampliação da jornada escolar as condições necessárias para a humanização dos sujeitos, aqui entendida como o processo de apropriação dos bens culturais, científicos e filosóficos. Uma escola do conhecimento, onde a criança poderá aprender a apreciar a boa música, cultivar jardins, assim como, conhecer a sua história e de sua comunidade, onde poderá tomar consciência das estruturas de poder e os condicionantes históricos e sociais de sua situação social, pois como afirma Vigotski (2001, p.290) “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos”

Neste sentido, alguns aspectos processuais de curto prazo, como a adesão a um programa, a adequação dos espaços e materiais não bastam para que a integralidade dos sujeitos seja respeitada e potencializada, é necessária a reflexão sobre a melhoria da aprendizagem das crianças e jovens e sobre o que essa escola de jornada maior vai garantir para que essa integralidade na formação intelectual das crianças se efetive.

O desafio que se apresenta é ampliar a jornada escolar com a construção coletiva de uma concepção de educação integral em tempo integral e não apenas de escola de tempo integral; coerente e contextualizada com a realidade social, política e cultural. Portanto, é necessário mais do que organizar espaços e viabilizar recursos financeiros para seu funcionamento, ainda que estes elementos sejam essenciais, precisamos de uma escola que possibilite a apropriação do

conhecimento por todos os alunos e também por seus professores, de tal forma que estes conhecimentos revelem a verdade e se tornem um instrumento de luta contra a alienação, tão intensa, tão cruel.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa. nº 65, p.3-10. São Paulo, 1988.

_____, **Pobreza, desigualdades e educação**. Módulo introdutório. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 18 out. 2016.

_____, **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**, Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em 24 de outubro de 2016.

_____, **Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 25 de outubro de 2016.

_____, **Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação**, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 25 de outubro de 2016.

CHAVES, Marta. **Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. In: Faustino, Ricardo. C.; _____; BARROCO, Sonia. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008, p.75-89.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Newton. SAVIANI, Demerval. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FLORES, Mariana Seno. **Representações Sociais do Programa Bolsa Família na Mídia**. Disponível em: <http://www.semanasociais.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/03/Anais-sociais-com-artigo-141.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Disponível em file:///C:/Users/Edina/Downloads/38200-76053-1-PB.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza**. Módulo 3. Brasília, DF: MEC, 2015.

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares**: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educação & Sociedade, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul. /set. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 11 edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.