

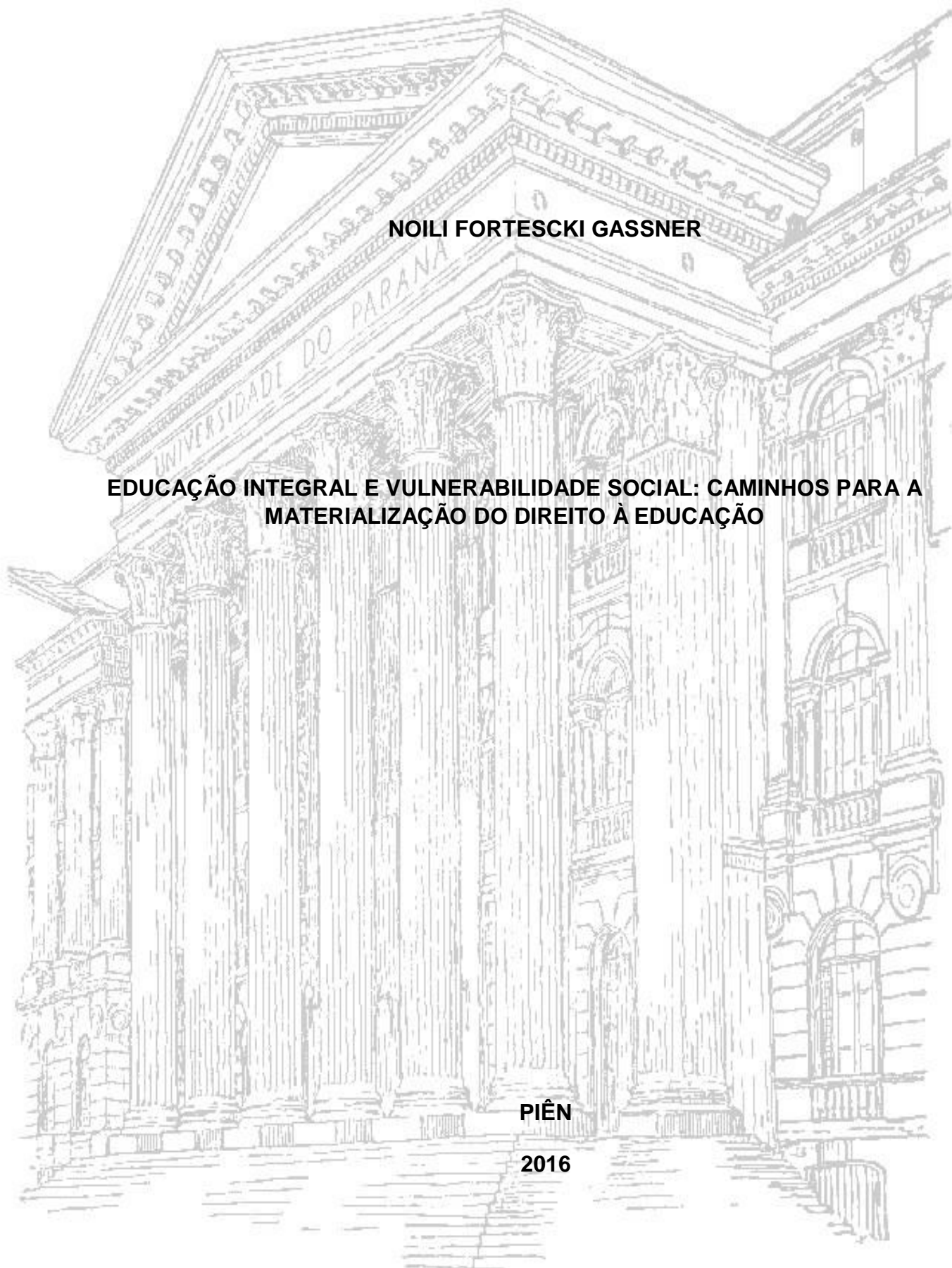
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NOILI FORTESCKI GASSNER

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E VULNERABILIDADE SOCIAL: CAMINHOS PARA A
MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

PIÊN

2016



NOILI FORTESCKI GASSNER

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E VULNERABILIDADE SOCIAL: CAMINHOS PARA A
MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

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: Professora Dr.^a Waldirene Sawozuk Bellardo

PIÊN

2016

Educação Integral e Vulnerabilidade Social: caminhos para a materialização do direito à educação

Noili Fortescki Gassner

RESUMO

O presente artigo expõe as considerações decorrente de uma pesquisa que teve como objetivo investigar os efeitos da ampliação da jornada escolar no rendimento médio de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Piên/PR, a partir das quais construiu-se um banco de dados referente ao desempenho escolar dos alunos dos 4^{os} anos do ensino fundamental, no ano letivo de 2015. Os dados do desempenho escolar dos estudantes foram obtidos junto à Secretaria de Educação através dos Sistemas Sere e Presença. O tratamento dos dados, sua análise e organização em gráficos permitiu inferir que os beneficiários do PBF que frequentaram o Programa Mais Educação (ampliando o tempo de sua jornada escolar) obtiveram um rendimento superior em comparação aos demais estudantes beneficiários que não frequentaram o Mais Educação. Destarte, o estudo demonstrou que o tempo de permanência dessas crianças na escola é uma variável importante na melhoria do desempenho escolar, constituindo-se em política necessária à materialização do direito à educação no que concerne à sua qualidade. Por fim, cabe destacar que o aporte teórico utilizado na análise dos dados coletados teve como principal referencial os materiais do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, além de autores como YANNOULAS (2013), VIÑAO FRAGO (1998), LEITE (2015), DUARTE (2013).

Palavras-chave: Pobreza - Desigualdade Social - Educação Integral

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar os efeitos da ampliação da jornada escolar no rendimento médio de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Tal propósito se coaduna à premissa de que a educação em tempo integral

¹desempenha um papel fundamental nas prescrições de combate à pobreza e de prevenção às situações de vulnerabilidade social no Brasil.

A criança em situação de vulnerabilidade social não encontra em seu cotidiano oportunidades sociais e culturais mais ampliadas, há uma ausência de possibilidades socioculturais na comunidade em que essa criança reside, na maior parte dos casos.

Destarte, estas crianças ingressam nas escolas públicas e já trazem consigo uma história de vida muitas vezes marcada por negligência dos pais, maus-tratos, trabalho infantil, desemprego dos familiares e outras mazelas sociais. No percurso escolar, muitas delas apresentam dificuldade de aprendizagem e, posteriormente, engrossam as estatísticas acerca das distorções idade-série.

Nestes breves apontamentos, o que se deseja é marcar a complexidade e as múltiplas dimensões da realidade de crianças, homens e mulheres que vivem em situação pobreza. Cabe-nos apontar as questões principais que envolvem essa temática, sempre destacando que nosso eixo central de análise serão as possibilidades de enfrentamento da pobreza e de materialização do direito à educação de qualidade cotejadas com a ampliação da jornada escolar.

Pode-se entender, a partir dos pressupostos teóricos do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) que a pobreza é um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não reduzindo-se à mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política.

Segundo Natalia de Souza Duarte (2013) a desigualdade social e econômica tem efeitos negativos na qualidade da aprendizagem e no rendimento escolar expresso em índices como o IDEB, causando um fracasso escolar. Uma grande parte dos pobres não concluem o ensino fundamental, essa desigualdade vem influenciando no rendimento dos alunos “no processo avaliativo também se deve considerar que o desempenho dos avaliados precisa ser contextualizado. Isto é

¹ Este trabalho compreende a necessária distinção entre “educação integral” e “educação de tempo integral”, ou seja, compreende que a ampliação do tempo não representa *per si* uma mudança no projeto educativo. No entanto, para crianças que vivem em situação de pobreza e de vulnerabilidade social permanecer mais tempo em uma instituição responsável pela sua segurança, integridade e desenvolvimento intelectual já representa um movimento na direção de políticas educacionais mais equitativas.

relevante, uma vez que as desigualdades sociais têm implicações diretas sobre a educação” (LAROS; ANDRADE, 2007, p. 34).

As escolas que apresentam maiores Idebs e melhores resultados, posteriormente recebem mais recursos aumentando a distância entre escolas que atendem a população em situação de pobreza e as que se situam em territórios mais favorecidos.

Para Esping-Andersen (1991), os serviços prestados pelo Estado diferem e dependem da força e organização dos movimentos sociais e oscilam entre a perspectiva universal e a restritiva e focalizada. Desse modo, asseguram um conjunto de direitos econômicos, políticos e sociais, mais ou menos abrangentes, e oscilam da manutenção e garantia do controle social à busca efetiva e plena do desenvolvimento humano de toda a sociedade. Para muitos teóricos, as políticas sociais tentam compensar as exclusões inerentes do sistema capitalista que discrimina e faz com que a distância entre ricos e pobres seja cada vez maior.

No Brasil, a quantidade de pessoas que se encontram na linha da pobreza vem sendo reduzida, aos poucos, nos últimos anos, com o Programa Bolsa Família. Este foi o principal programa de combate à pobreza, criado pela Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e regulamentado pelo Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004. A presença da pobreza na escola já é uma grande conquista.

Para superar essas e tantas outras dificuldades a Educação em tempo Integral vem sendo muito significativa para as crianças que se encontram em condição de vulnerabilidade social, pois a mesma poderá ocupar seu tempo com atividades educativas, esportivas, culturais, acesso à tecnologia, alimentação e, principalmente, a um contexto mais favorável à melhoria do rendimento escolar.

Acerca desse último aspecto reside o objeto de estudo desse trabalho de investigação, ou seja, o propósito que orientou essa pesquisa foi a tentativa de olhar a realidade das escolas da rede municipal de ensino do município de Piên e organizar um banco de dados inicial que permitisse estabelecer relações entre o rendimento escolar e a ampliação do tempo de permanência na escola.

2 EDUCAÇÃO, POBREZA E VULNERABILIDADE SOCIAL: A ampliação do tempo escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem.

É importante admitir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série, reprovação e a evasão escolares.

Entende-se que a temática da relação entre educação, pobreza e vulnerabilidade social é um campo ainda em formação no Brasil, demandando aprofundamento de estudos com urgência, pela gravidade e amplitude dos processos pelos quais essa relação se concretiza, diz Marlene de Fatima Cararo Pires (2015).

No Brasil, para implementar a política educacional, foi necessária a conjunção da democracia formal com o fortalecimento do Estado, forte expansão e cobertura dos seus programas e ações para o alcance atual de sua universalização.

Reconhecendo-se que o Brasil vem enfrentando a pobreza, que o número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza foi reduzido à metade nos últimos dez anos, ainda há um grande diapasão quando se analisa a população escolar do ensino fundamental público, conforme expressam os dados a seguir: 44% desses estudantes são beneficiários do Programa Bolsa Família no país, com 67% em escolas públicas do Nordeste e 73% dentre os alunos de Alagoas. E não há nenhuma ação política ou projeto específico para esse público (DUARTE, 2012). Ou seja, as desigualdades também se reproduzem geograficamente.

Essa grande presença de pobreza na escola vem sendo relacionada como elemento explicativo dos indicadores. De acordo com Freitas (2007) a positivação do direito à educação, conforme orientação legal, exige a prestação de serviço educacional de qualidade para toda a população. O acesso à escola significou uma grande conquista para as classes populares e inaugurou o ingresso dessa população em uma instituição que antes era elitista e limitada a uma minoria. Além disso, o acesso à educação permite o exercício de um conjunto de direitos da cidadania: cultura, esporte, lazer, certa segurança alimentar, dentre outros. Hoje, a escola pública brasileira atende ao universo da população e é realidade presente em todo o território nacional.

No entanto, se por um lado o sistema educacional brasileiro deixou de realizar a exclusão da escola por outro manteve a distinção substituindo essa interdição por um percurso escolar repleto de fracasso e evasão (FREITAS, 2007).

Cabe registrar, portanto, que atualmente a materialização do direito à educação têm adquirido novos contornos e não se resume apenas a oferta de vaga - embora esta seja indispensável - há que se garantir também a permanência e a qualidade.

2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A criança é um ser humano provido de direitos. Para tanto, devemos criar condições para que haja um desenvolvimento digno e sadio de cada uma de nossas crianças, permitindo que elas se formem como verdadeiros cidadãos brasileiros. Para a Convenção Internacional sobre os direitos das crianças, há três aspectos que merecem grande destaque: direitos relativos à provisão, à proteção e à participação.

Direitos relativos a provisão— onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente a salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; Direitos relativos a proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; Direitos relativos a participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (HAMMAERBERG, 1990 apud SOARES, 1997, p.82, grifos no original).

Estes princípios e direitos precisam ser constantemente reiterados porque historicamente a infância tem sido negada, e assim como negros, indígenas e mulheres, as crianças também foram vítimas de um sistema cruel de desigualdade. Analisando os registros históricos de séculos atrás, podemos observar que crianças não eram vistas como alguém que ocupasse lugar na sociedade. No livro “*A História Social da Criança e da Família*” de Philippe Ariés (1981), pode-se observar que no século XII, crianças eram vistas como adultos em miniaturas. Dessa forma crianças eram submetidas a trabalhos pesados.

Autores demonstram que o Fundo Monetário Internacional (FMI), tem direta ou indiretamente impedido o crescimento econômico no países de Terceiro Mundo impedindo a sobrevivência de crianças, a liberdade da infância, atendimento da saúde, a nutrição adequada e a urbanização equilibrada. Eles concluem que “o investimento nas vidas das crianças parece ser incompatível com a condicionalidade imposta pelo capital financeiro internacional” (Bradshaw et al., 1993, s.p.).

Muitos adultos consideram prioridades outros fatores da vida e não levam em conta as crianças. Como disse Kaufmann:

A orientação para a prosperidade, o princípio de competição e a seleção voltada para a realização, como características centrais numa cultura marcada pelas prioridades econômicas, estão sendo mediadas e fazendo a si mesmas manifestas nos espaços de vida das crianças e dos jovens, e estão ainda produzindo “custos psicológicos”, cuja extensão depende da habilidade dos pais e dos professores – contra as diferenças – para promover as crianças como [...] num clima para o desenvolvimento e a aprendizagem (Kaufmann, 1990, p. 136).

Jens Qvortrup (2011) afirma que, o desenvolvimento econômico, político e social durante o século XX, que mudou a estrutura populacional; a composição da família; a economia da infância na interface com família e sociedade; a justiça distributiva em termos de equidade geral; e, mesmo, os direitos das crianças, permitiu que os pequenos fossem vistos no seu processo de cidadania. Jens Qvortrup (2011) ainda sugere que não é suficiente realizar análises sobre a infância como mera questão interna da família (ainda que isso seja também importante), nem analisar a infância em termos das classes tradicionais ou de parâmetros de estratificação; esses aspectos são também importantes, mas, se forem aplicados exclusivamente em nossas análises, poderemos negligenciar as relações geracionais.

Discutindo o marco histórico das políticas educacionais infantis as lutas, conquistas e decadências podemos destacar a questão dos direitos da criança e do adolescente que é algo que vem sendo construído processualmente ao longo dos anos, relata Viviane Dias de Jesus Gomes (2015).

É reconhecido, para esta autora, que toda política demanda de mobilizações para serem efetivadas. Dessa forma, grandes lutas foram travadas a favor dos direitos provenientes a infância, bem como o reconhecimento destes como seres de direitos. Neste cenário a Constituição Federal que entrou em vigor em 1988, foi um marco significativo para dar ênfase aos direitos das crianças à educação, enfatizando ainda questões cidadãs ao colocar a educação como o primeiro dos direitos sociais. A Constituição Federal serve de base para as demais leis que conseqüentemente se fundaram: Como o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, aprovado logo após, em 1990, que chega para implementar as questões sociais referentes aos direitos da criança e do adolescente.

Em 1990, foi aprovada a lei 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, com o objetivo de assegurar os direitos a estes, e poder garantir melhores condições humano-sociais, dentre os direitos a educação o Estatuto traz, dispositivos

importantes para a educação infantil, a definição e os critérios para aplicação do princípio da prioridade absoluta. No art. 54 determina que é dever do Estado assegurar a criança de 0 a 06 anos de idade atendimento em creche e pré-escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96 norteadora da educação, com base nos princípios presentes na Constituição Federal, reforça os direitos da educação desde os primeiros anos de vida.

O Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA trabalha com os princípios sociais, no intuito de humanizar. O seu objetivo é assegurar proteção integral a infância, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. No texto analisado e no próprio texto da Lei, o ECA disponibiliza dos seus princípios que são dentre eles; como citados no texto “a garantia por meio de responsabilidades e mecanismos amplamente descritos, na condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais e direitos assegurados pelo Estado e conjunto da sociedade como absoluta prioridade.”

Estas reflexões, emanadas da legislação, nos provocam a pensar as razões que distanciam os avanços legais de sua materialização para o conjunto das crianças. Tal reflexão remete à necessidade de ampliar as discussões entre igualdade e equidade. A esse respeito, Carlos Roberto Jamil Cury (2005) esclarece que:

A equidade é um conceito que visa o equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais. A equidade mediatiza a norma igualitária em cuja aplicação se pode haver e reconhecer um óbice à própria igualdade ou uma situação na qual resida uma determinação específica. No caso concreto de se revelar uma situação potencialmente obstaculizadora da igualdade, deve-se buscar sua superação de modo a introduzir uma nova relação agora mais igualitária onde antes havia uma relação de desigualdade. (CURY, 2005, p.73)

Assim, é mister reafirmar a importância de políticas e programas educacionais que considerem a necessidade de percursos escolares diferenciados como mecanismo de redução das desigualdades, dentre estes programas, destaca-se o “Programa Mais Educação” em seu aspecto de ampliação do tempo de permanência da criança (em situação de pobreza) na escola. Compreende-se que a ampliação do tempo *per si* não é condição suficiente para a garantia plena da educação, mas se coloca como condição primeira ao permitir que as crianças

permaneçam por mais tempo em um local seguro e planejado sistematicamente para sua aprendizagem e desenvolvimento.

2.2 CULTURA ESCOLAR, INFÂNCIA E POBREZA

O professor AZANHA (1990), em artigo publicado na década de 1990, já apontava grande preocupação com o modelo de cultura legitimado pela escola quando o mesmo era cotejado com as experiências vividas por crianças da periferia. Conforme declara este autor:

Bourdieu, num de seus estudos, disse que a sociologia do conhecimento e da educação não tem prestado a devida atenção à relevante função de integração cultural da escola. A transmissão cultural efetuada pela escola é ao mesmo tempo uma recriação cultural e, por isso, “parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum. (AZANHA, 1990, p. 4)

O autor supracitado continua sua análise destacando o papel da escola e da cultura escolar ao receber alunos e alunas que vivem em situação de pobreza.

Colocada nesses termos, a função cultural da escola ganha uma extraordinária importância numa cidade onde a escola pública de periferia quase sempre atua em grupos sociais culturalmente deslocados. É uma situação na qual a simples ação escolar, mesmo em condições materiais e pedagógicas satisfatórias, é potencialmente geradora das tensões e dos conflitos usuais num processo de aculturação, pois, segundo N. Wachek, o “campo da aculturação não se limitaria ao encontro de culturas heterogêneas no espaço, mas se estenderia também à coexistência, numa mesma sociedade, de diferentes estratos temporais: aos desnivelamentos, aos conflitos e às modificações de sentido que resultam da pluralidade das durações históricas. (AZANHA, 1990, p.4)

Assim, tudo que é adquirido historicamente, ou que cresce e se transforma dentro de uma sociedade, que se manifesta através de hábitos, valores, pensamentos e formas de organizar e desenvolver os espaços sociais pode ser denominado, genericamente, de cultura.

Na escola, portanto, não é diferente; é necessário que ela tenha um espaço organizado, e que além da característica comum de toda instituição de ensino, a de transmitir conhecimentos sistematizados, ela precisa ser autora de um jeito próprio de ser e de manifestar seus hábitos e valores. Dessa forma, cada instituição escolar deve buscar um jeito próprio de caminhar, de ver o educando, e de transmitir-lhe seus costumes e seus valores, daí a necessidade de adequar-se à filosofia da escola.

Pode-se dizer que cada escola possui uma cultura própria, pois existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, e há uma infinidade de particularidades que as diferenciam das demais.

Para Antonio Viñao Frago (1998) , a cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas.

Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Destes modos de pensar e atuar constituem em certas ocasiões rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária. (VIÑAO-FRAGO, 1998, p.168)

A partir de uma perspectiva mais ampla, com a história da educação como disciplina e campo de investigação, Antonio Nóvoa (1998) articula quatro grandes blocos para que se possa compreender a abrangência da cultura escolar: os atores, os discursos e linguagens, as instituições e sistemas educativos e as práticas. Cada bloco deste será descrito, respectivamente, a seguir:

A) Famílias, professores, gestores e alunos: estes têm um papel relevante na configuração da cultura escolar, sua formação, sua seleção e seus efeitos sobre a carreira acadêmica;

B) Os discursos e as linguagens como modos de conversação e comunicação: estes são empregados no mundo escolar e constituem outro dos aspectos fundamentais de sua cultura;

C) As instituições, organização escolar e o sistema educativo: onde se oferece um conjunto de ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas;

D) As práticas: pautas de comportamento que chegam a se concretizar durante um tempo, é a confrontação entre a teoria, a legalidade e as práticas.

Os elementos constituidores destes quatro blocos que formatam a cultura escolar revelam, para Nóvoa, o quanto as escolas são instituições especiais e diferentes das organizações sociais, conforme afirma este autor:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (NÓVOA, 1998, p.16)

Compreendemos que a escola é não apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, e sim uma procura de caminhos no sentido da construção do próprio conceito de cultura, na perspectiva de que tome a solidez e a elasticidade capazes de abrigar a complexidade das práticas sociais e dos sentidos da escola.

Será que uma criança pobre terá as mesmas possibilidades de avançar em seus estudos? Em permanecendo na escola, qual será seu percurso escolar? Qual o papel do poder público na garantia da permanência e, principalmente, da qualidade da aprendizagem de crianças que vivem em situação de pobreza? Estas indagações permeiam todo esse trabalho e tensionam a necessária equidade para o pleno atendimento destes estudantes.

É visível o quanto a pobreza prejudica a vida de milhares de crianças em todo o mundo, fazendo-os regredirem, desistirem dos estudos e até mesmo nunca terem ingressado na escola. Pois tem que trabalhar para adquirir o pão e ajudar a sua família

Louro (2000) acrescenta como as escolas vão produzindo novos sujeitos ajustados aos novos tempos e como se formam diferentes infâncias no mesmo período de tempo e sob o mesmo paradigma, ao se dirigirem a crianças pobres ou ricas, a meninos ou meninas e a crianças de etnias diversas – que têm diferentes relações com a organização dos espaços e tempos sociais e escolares, aprendendo pelo currículo oculto da escola qual lugar lhes foi socialmente destinado. A escola, assim, produz e reproduz seus sujeitos nos espaços cotidianos, nas ações rotineiras, nas práticas usuais da instituição.

2.3 ESCOLA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral foi uma referência no Plano de Desenvolvimento da Educação e representou um esforço muito grande da comunidade escolar a fim de promover o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, dos adolescentes e dos jovens nas escolas. O atual PNE (2014-2024) também tem como meta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica”. Essa preocupação com a ampliação do tempo escolar e, concomitantemente, com um modelo de formação mais integral, não é recente.

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontra-se investidas significativas a favor da Educação Integral, como Anísio Teixeira, que procurou implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada.

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando em implementar um Sistema Público de Ensino para o país, indicava uma educação em que a escola “*desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia*”. (TEIXEIRA, 1999, p. 177)

Para Anísio Teixeira, A Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “*mais completa possível*” para o ser humano. Como um autêntico e radical liberal, defendia que “[...] *a escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada*” (TEIXEIRA, 1999, p. 178).

Anísio Teixeira realçou também a questão do custo de uma escola de tempo integral, esclarecendo que “*não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata, é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência*” (TEIXEIRA, 1999, p. 178).

“A escola primária seria dividida em dois setores: o da instrução [...] e o da educação. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe [...], e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1999, p. 181).

Quanto aos professores, Anísio Teixeira destaca que haveria os professores primários comuns para as escolas-classe e para a escola-parque, os professores

primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. A escola primária teria, em seu conjunto, algo que lembrasse uma “pequenina universidade infantil”.

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENETZKY, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002), ou seja, “*se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos*” (COELHO, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço.

E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares.

A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral (ARROYO, 2002

A implantação da Educação Integral deve se dar após toda a reestruturação dos tempos e espaços e da reorganização curricular, buscando o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

“Diante do exposto, a concepção de Educação Integral, que promova a formação para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática implica uma concepção de Estado que atue na construção dos pilares fundamentais, para que as escolas públicas possam atingir esse fim. Para a concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações

pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócioeducativos.” (MEC, 2009, p. 43)

Nesse íterim, entre as disputas de diferentes projetos e modelos de educação integral, cabe-nos analisar os programas implementados, para o qual escolhemos o “Programa Mais Educação” do governo federal.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E O RENDIMENTO DOS ESTUDANTES

O trabalho inicial para o desenvolvimento deste artigo foi construir um banco de dados com o desempenho escolar dos alunos dos 4º anos das escolas municipais do ano letivo de 2015, do município de Piên/PR.

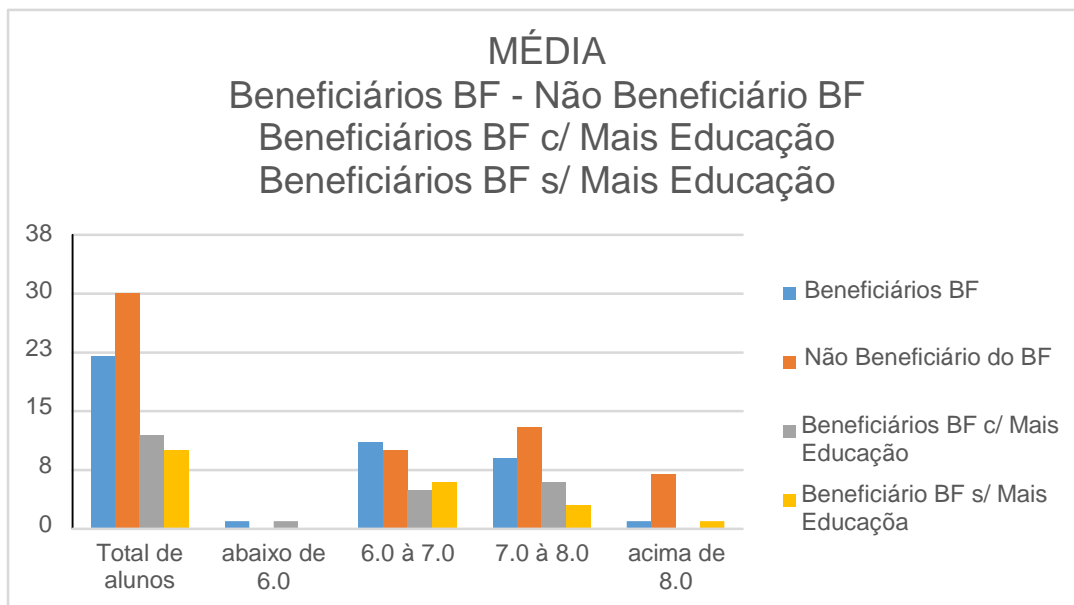
A relação dos alunos foi retirada através do Sistema Sere (Sistema Estadual de Registro Escolar) e posteriormente foi realizado uma busca de dados do Sistema Presença (Sistema Nacional de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família) onde realizou-se uma seleção entre aqueles que recebem e aqueles que não recebem o benefício do Bolsa Família.

Depois ainda houve uma seleção dos alunos que participaram do Programa Mais Educação no ano de 2015. A pesquisa foi realizada entre duas escolas do município, a qual ofereceram o Programa Mais Educação.

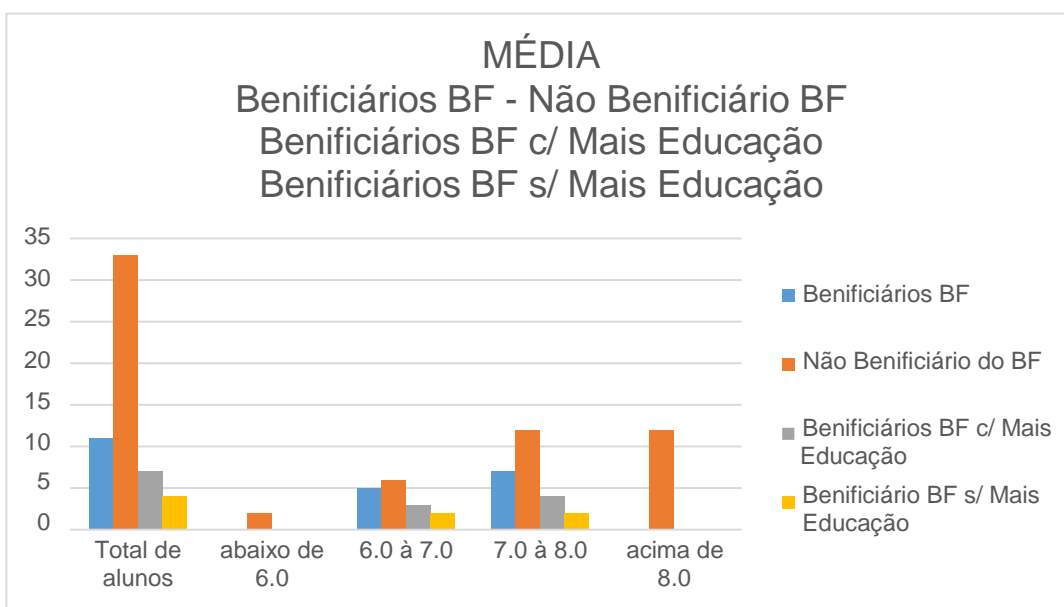
A partir desses relatórios em mãos, foi inserido as notas referentes ao rendimento escolar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e Arte e posteriormente calculado a média dessas quatro disciplinas. Verificando as notas dos alunos alcançamos o resultado que se encontra nos gráficos abaixo.

Escolas que ofereceram o Programa Mais Educação:

Escola A



Escola B



Fonte:Elaboração própria.

Nos gráficos podemos observar que os beneficiários que frequentaram o Programa Mais Educação tiveram um rendimento superior em comparação aos demais estudantes beneficiários que não frequentaram o Mais Educação.

Nota-se os beneficiários que participaram do Programa Mais Educação ficaram na média entre 6,0 à 8,0 . No entanto, é visível o bom desempenho escolar dessas crianças. Outro fator importante, é que dos beneficiários, tanto de uma escola, como

na outra, mais de 50% dos beneficiários estavam no Mais Educação. Isso significa o grande interesse da população carente por um projeto de credibilidade.

A Educação Integral através do Programa Mais Educação articulado ao Bolsa Família aumenta a qualidade de ensino às crianças em situação de pobreza. “Eles aprendem mais, além das disciplinas da grade curricular eles tem reforço escolar, aprendem praticar esporte, aprenderem a conviver construindo situações que façam sentido a sua inserção na sociedade”, avalia a coordenadora pedagógica da escola A.

O tempo de permanência dessas crianças na escola é uma variável importante de melhoria no desempenho escolar. Por isso, o Bolsa Família tem grande influência no desempenho escolar das crianças beneficiárias, pois os alunos faltam menos. A presença regular na escola, independente das médias obtidas nas disciplinas que foram analisadas, assegura às crianças ambientes de convivência, de alimentação e de aprendizado que nenhum outro espaço oferece.

No município de Piên/PR, o Programa Mais Educação foi implantado no ano de 2013 e se estendeu até o ano de 2015, quando o governo federal não disponibilizou mais a verba. Sendo assim, o município não conseguiu dar continuidade e infelizmente suspendeu a Educação Integral nas duas escolas urbanas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi estudar como a ampliação da jornada escolar poderá ter um papel fundamental nas prescrições de combate à pobreza e de prevenção às situações de vulnerabilidade social e as políticas sociais implementadas pelo governo federal.

Adotamos a metodologia qualitativa, tendo como estratégias pesquisa de dados com estudantes de 4º ano das escolas municipais do ano de 2015, do município de Piên/PR, buscando uma resposta para o combate à pobreza.

Essa experiência de educação integral que o município obteve em dois anos, aliada à minha trajetória como profissional da educação, foi o principal fator que me motivou para investigar os pontos positivos de oferecer educação integral no

município, com o auxílio do Programa Mais Educação e outros programas sociais federais, sobretudo o Bolsa Família.

O tratamento dos dados, sua análise e organização em gráficos permitiu inferir que os beneficiários do PBF que frequentaram o Programa Mais Educação (ampliando o tempo de sua jornada escolar) obtiveram um rendimento superior em comparação aos demais estudantes beneficiários que não frequentaram o Mais Educação. Destarte, o estudo demonstrou que o tempo de permanência dessas crianças na escola é uma variável importante na melhoria do desempenho escolar, constituindo-se em política necessária à materialização do direito à educação no que concerne à sua qualidade.

As perspectivas de Educação Integral, apresentadas neste artigo, reafirmam a ideia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se esgota no espaço físico da escola, tampouco no tempo diário de quatro horas. Para tanto, devemos criar condições para que haja um desenvolvimento digno e sadio de cada uma de nossas crianças, permitindo que elas se formem como verdadeiros cidadãos brasileiros. Ressaltando que os estudantes são sujeitos de vivências que, embora relacionadas às idades de formação específicas e que requerem atenção também específica, dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar. Tal abertura, por sua vez, está condicionada ao debate sobre os valores com o quais uma dada sociedade justifica o que diz e o que faz perante as novas gerações. A criança é um ser humano e provido de direitos.

Os dados obtidos se concretizaram a partir de resultados do desempenho escolar dos alunos que participaram da educação integral através do Programa Mais Educação. O rendimento escolar não aparece como elemento principal, no entanto, percebemos uma elevação na autoestima dos alunos.

Uma questão importante que acabou ficando sem resposta, foi saber se o aluno que não participou no Programa Mais Educação em 2015 teria melhor desempenho se viesse a participar pois o programa não veio a acontecer no ano vigente.

Com certeza a educação integral influenciou de forma positiva no desenvolvimento cultural dessas crianças em situação de vulnerabilidade social, desenvolvendo suas potencialidades, talvez nunca exploradas antes, promovendo

ampliação de criatividade e demais oportunidades educativas, contudo, o crescimento no processo ensino-aprendizagem.

Observou-se que a educação integral torna-se uma necessidade nas escolas. Através de um projeto pedagógico, a educação integral pode ser o caminho para a melhoria do ensino no país.

Através deste trabalho foi possível estabelecer um vínculo maior com a educação de crianças e adolescentes que vivem em situação de pobreza constituindo um valioso instrumento para alcançar com êxito essa tarefa de melhorar a qualidade da educação, especialmente para a luta pela garantia daquilo que socialmente se define com uma vida digna e justa, direito de todo ser humano.

Foi muito relevante investigar alguns fatores que têm influenciado no desempenho dos alunos, na tentativa de esclarecer o processo de produção das desigualdades educacionais.

De acordo com Craidy (2001), “Uma educação de qualidade acontece quando o educar modifica o pensamento do educador, e assim promovendo transformações na sua maneira de mediar às ações pedagógicas referentes a estes dois fatores.”

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Josemberg M. de e LAROS, Jacob A. (2007). Fatores associados ao desempenho escolar: um estudo multinível com dados do SAEB/2001.

ARIÉS, Philippe. A HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA. 2 ed. Rio de Janeiro, 1981.

AZANHA, J. M. P. Revista USP. Dossiê Educação. Cultura escolar brasileira - um programa de pesquisas. Número 8, dez/1990.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER. Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil C. R. J. Da diferença e da Igualdade. CURY, C. R. J. Os fora de serie na escola. Campinas: Autores Associados, 200, p. 73-75.

DUARTE, Natalia de Souza, UMA CRÍTICA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POBREZA. Livro Política Educacional e Pobreza - Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada. cap. 2, p. 67. Brasília, DF, 2013.

ESPING, Andersen G. As três economias políticas do Welfare State. Lua Nova, São Paulo: CEDEC, n. 24, 1991.

FREITAS, Giuliano Martins De. "Educação e Cultura Escolar "; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-cultura-escolar.htm>>. Acesso em 03 de outubro de 2016.

GOMES, Viviane Dias de Jesus, A INFÂNCIA: ENTRE A EDUCAÇÃO E A POBREZA: ANÁLISES DO CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS ATUAIS, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

KAUFMANN, F-X. *Zukunft der Familie*. München: Beck, 1990.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. Escola: Espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza, Curso de Especialização Educação, Pobreza e desigualdade social – UFPR, módulo III, 2015, p. 53-59.

LOURO, Guacira Lopes, *Currículo, Gênero e Sexualidade*, Porto, Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PIRES, Marlene de Fátima Cararo. O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: Intenções e tensões, 10/04/2015 338 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.

SOARES, Natalia Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959

VILAS-BÔAS, Renata Malta. *Família: Compreendendo a Criança Como Sujeito de Direito: A Evolução Histórica de Um Pensamento*, Rio Grande/RS, 2006. Disponível em Acesso em: 22.09.2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: *Asociación de Historia contemporánea. Congreso (3º.1996. Valladolid) Culturas y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidades de Valladolid, 1998. P.167-183.*

YANNOULAS, Silvia Cristina, *Política Educacional e Pobreza - Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada*, Brasília, DF, 2013.