
ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.

Ana Paula Geraldo

Licenciatura em Pedagogia

São José dos Pinhais

anageraldo.pedagogia@gmail.com

RESUMO

A história da escolarização em tempo integral no Brasil se caracteriza como projetos públicos transitórios, de baixo investimento e muitas vezes assistencialista (ESQUINSANI, 2008). No entanto, em documento recente norteador da educação de tempo integral nacional (BRASIL, 2014), o objetivo inerente a esse tipo de ensino tem a ver com a formação plena do estudante: ética, estética, histórica e cultural. À vista disso, o problema de pesquisa desse artigo consiste em verificar: qual/quais objetivo(s) as professoras de uma escola de ensino fundamental I de período integral situada no município de São José dos Pinhais, que é atendida pelo Programa Mais Educação, acreditam ser inerentes a escolarização em tempo integral? Para tanto, a natureza dessa pesquisa é básica (PRODANV e FREITAS, 2013), de objetivo exploratório (GIL, 2010) e de abordagem qualitativa (PRODANOV e FREITAS, 2013). Para a coleta de dados foi confeccionado um questionário estruturado (GIL, 2010). A análise dos dados sucedeu de forma interpretativa a partir das respostas de cinco professoras que responderam ao instrumento (LAKATOS e MARCONI, 2003). Identificou-se através de suas respostas a falta de clareza em relação aos objetivos do Programa Mais Educação de escolarização em tempo integral, isto porque, elas o indicaram como “reforço escolar” e/ou complemento do ensino regular, o que por sua vez, pode ser consequência da falta de formação continuada, também verificada em suas respostas, para atuar em tal proposta.

Palavras-chave: Escola pública. Ensino integral. Políticas públicas. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade mudou, o modelo nuclear familiar de apenas um provedor tem sido substituído gradativamente por famílias dos mais variados formatos e com a participação de mais de um dos integrantes no mercado de trabalho, o que nem sempre indica pontos positivos dessa participação, pois é notório que o sistema capitalista e a desigualdade social no Brasil podem gerar a necessidade de que todos os membros familiares estejam no mercado de trabalho e com isso, por exemplo, abdicando dos estudos e de mais tempo com os filhos. E, a escola, acabou se transformando juntamente com a sociedade e além de ensinar, acabou adquirindo

uma função social que é: ampla, complexa e diversificada. (CESAR e DUARTE 2010).

Á vista disso, a demanda de crianças e jovens que necessitam estar em escolas em período integral só cresce, e apesar de no Brasil muitas iniciativas terem sido elaboradas para uma educação em período integral que trouxesse resultados positivos acabou não se concretizando, possivelmente pela educação pública no Brasil historicamente tender a se caracterizar como de um único turno de ensino e de projetos políticos transitórios.

No entanto, o Programa Mais Educação que é uma iniciativa de escolarização pública em tempo integral que visa atender as crianças que frequentam os anos iniciais do fundamental I e, os adolescentes das séries finais do ensino fundamental II está em vigor no município de São José dos Pinhais. Dentro do Programa Mais Educação existem oficinas das mais diversas atividades educacionais que proporcionam contato das crianças e adolescentes com experiências que em seu cotidiano familiar e em sua comunidade não seriam possíveis.

Portanto, essa pesquisa procurou verificar o que as professoras que dão aulas no Programa Mais Educação de uma escola pública de período integral, situada no município de São José dos Pinhais, acreditam ser o (s) objetivo (s) do Programa Mais Educação, já que dentro dessa proposta educacional existem várias possibilidades que podem caracterizá-la, como: assistencialista, reforço em contra turno ou até mesmo um espaço de recreação para as crianças enquanto os pais trabalham.

Para responder o problema de pesquisa proposto, essa investigação se constitui de natureza básica (PRODANOV e FREITAS, 2013), de objetivo exploratório (GIL, 2010), utilizando os procedimentos bibliográficos e documentais (PRODANOV e FREITAS, 2013) e de abordagem qualitativa. Utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário com quatro perguntas estruturadas, sendo três abertas e uma fechada, foram entregues para cinco professoras e todos retornaram. A análise de dados sucedeu de forma interpretativa (LAKATOS e MARCONI, 2003), sem o intuito de esgotar o assunto e se possível contribuir significativamente com pesquisas da temática investigada.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no ano de dois mil e quatorze durante o 2º período do curso de Licenciatura em Pedagogia na disciplina de “Pesquisa e Prática

Pedagógica II”. Sendo o problema de pesquisa verificar qual/quais objetivo (s) as professoras de uma escola de ensino fundamental I de período integral situada no município de São José dos Pinhais, que é atendida pelo Programa Mais Educação, acreditam ser inerentes a escolarização em tempo integral?

Visando a sistematização do raciocínio utilizou-se nessa pesquisa básica que “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51). Logo, essa pesquisa é de cunho exploratório que tem por objetivo aproximar o problema de pesquisa tornando-o mais claro. (GIL, 2010). De procedimentos tanto bibliográficos e documentais que fundamentam a discussão ao longo do artigo e os fazem parte da pesquisa exploratória. (PRODANOV e FREITAS, 2013). E de abordagem qualitativa, pois segundo Prodanov e Freitas (2013), o pesquisador e o ambiente investigado por ele são peças chaves para reflexão e compreensão a realidade observada sem que necessite quantificação dos dados para se elaborar interpretações.

Como instrumento da pesquisa foi confeccionado um questionário estruturado, para assim poder entender e refletir a realidade da qual o público da pesquisa está inserido, primando por assimilar toda a diversidade e subjetividade contida nesta realidade. (GIL, 2010). O questionário contém quatro perguntas abertas e uma de múltipla opção.

Durante o estudo exploratório foi averiguado que as oficinas das quais as professoras citadas são responsáveis, estão ligadas aos macrocampos da cultura e artes e do esporte e lazer, e em São José dos Pinhais, três escolas participam do Programa.

Os questionários foram entregues a cinco professoras sendo: três licenciadas em Pedagogia e as outras duas cursando a licenciatura em Pedagogia, das quais trabalham com crianças dos anos iniciais. Todos os questionários retornaram respondidos. A análise das respostas sucedeu de maneira interpretativa, pois segundo Lakatos e Marconi (2003), significações mais profundas e abrangentes, que muitas vezes podem extrapolar a área de investigação, decorrem dessa técnica e tende a enriquecer a discussão. Para melhor compreensão, na análise as professoras serão mencionadas como “Professora 1”, “Professora 2”, “Professora 3”, “Professora 4” e “Professora 5”.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Com a universalização do ensino básico no século XX as escolas brasileiras estavam operando em seu limite, não existiam vagas suficientes para a demanda, o que acabou gerando os turnos manhã, tarde e noite. Nesse momento pensou-se em estratégias quantitativas para atender essas crianças e jovens tanto espaciais, financeiras e humanas. (CARVALHO, 2006). Então, conforme elucida Esquinsani (2008), a forte cultura dos turnos únicos foi se fortalecendo por seu caráter predominante que é o de menores gastos e de estruturas regulares.

Carvalho (2006) esclarece que como consequência todo o sistema de educação brasileiro não cumpriu o ideário a ele predestinado no século XX, sendo somente no século XXI que se universalizou o ensino fundamental e, no entanto, ainda não foi suficiente para que as crianças e adolescentes obtivessem melhores desempenhos de aprendizagens e garantisse o egresso e frequência dos mesmos na escola pública.

Entre tantas tentativas de uma nova educação, surge a concepção de escolarização em tempo integral que, ao longo da história brasileira tomou diversas formas e atendeu a população por mais ou menos tempo. Mas é fato que ela serviu mais os desígnios políticos de sua época vigente do que a população que deveria ser o centro de suas ações. Logo, não basta colocar todos na escola, mas sim refletir formas qualitativas de atender a expansão da escolarização.

Pode-se buscar a origem da escolarização em turno integral no Brasil junto ao movimento escolanovista¹, influenciado pensamento de John Dewey (1859-1952). Motivado por esse movimento, Anísio Teixeira (1900-1971) desenvolveu a primeira experiência de educação integral, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) na Bahia (anos 1950), a qual integrava ensino regular e cultural no contra turno. (ESQUINSANI, 2008).

Após esta iniciativa, a autora supracitada menciona o surgimento dos Ginásios Vocacionais, em São Paulo. Tais ginásios duraram oito anos, de 1962 a 1969, foram implantadas seis unidades sendo uma na capital (São Paulo) e as outras cinco em cidades do interior. Os Ginásios atendiam em tempo integral meninas e meninos entre 11 e 13 anos.

¹ Esse movimento nasce como uma crítica a pedagogia tradicional e os métodos centrados no professor, o que gerou por sua vez uma nova forma de olhar a educação: mais psicológica, participativa, pedagógica, emocional e interessante ao estudante (MESQUITA, 2010).

Em seguida vieram os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro do governo Leonel Brizola na década de 1980, através do Programa Especial de Educação, foram construídas e implantadas no estado do Rio de Janeiro 507 unidades durante as duas gestões do governador Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994). (RIO de JANEIRO, 1991).

Sobrinho e Parente (1995), elucidam que os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACS) foram implantados em vários estados brasileiros pelo governo Fernando Collor de Mello em 1990. Os CIACS surgiram como um programa federal implantado em vários estados brasileiros, eles surgiram do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos CIEPs, do Rio de Janeiro. A proposta abrangia programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho. Em 1992 os CIACs passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes - CAICs. Entretanto o que era para ser uma rede de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência se limitou a 444 escolas que, conforme análise de Esquinsani (2008), pouco diferiram de uma escola regular.

Giovanni e Souza (1999) apresentam em sua pesquisa, que em São Paulo, foi realizado o PROFIC — Programa de Formação Integral da Criança, entre os anos de 1986 e 1993. O programa combinava diferentes projetos voltados para a formação integral, com iniciativa inovadora de se utilizar parcerias com as Prefeituras Municipais e com as organizações sociais locais, na tentativa de minimizar os custos e aproveitar os recursos existentes. Assim, o PROFIC diferente dos CIEPs e dos CAICs, não almejaram a construção de prédios tentando alocar o projeto dentro dos espaços existentes nas escolas e entidades parceiras.

Esquinsani (2008), aponta que experiências de uma educação em tempo integral ocorreram em todo o Brasil eventualmente tanto em nível federal, estadual e nos municípios como: Apucarana/PR (adm. 2005-2008) e Pato Branco/PR (adm. 1997-2000); Chapecó/SC (adm. 2005-2008); Canela/RS (adm. 2001-2004 e adm. 2005-2008); Passo Fundo/RS (adm. 2005-2008).

Em suma, para a autora supracitada, as experiências de escolarização em tempo integral mais se aproximaram dos ideais políticos do que dos educacionais.

A revisão histórica da (ou das) experiência (s) tem mostrado a crença dos defensores da escola em tempo integral nas suas possibilidades qualitativas. Por outro lado, as experiências históricas não tiveram fôlego para sobreviver a queda de um administrador ou a troca de comando em um governo. (ESQUINSANI, 2008, p. 2).

A LDB 9.394/96 em seu artigo 34 – defende a ampliação da permanência da criança na escola, com progressiva extensão do horário escolar (BRASIL, 2006), entretanto, depreende-se com a revisão anterior, que as experiências de escolas organizadas em tempo integral têm se deparado com barreiras, das quais pode-se citar a forte cultura dos turnos únicos (regulares) diretamente ligado a falta de recursos destinados a educação, e a evidência de que as escolas em tempo integral são sempre uma experiência nunca uma permanência. (ESQUINSANI, 2008).

Essas características inculcadas a escolarização em tempo integral denotam a sua fragilidade, e a premissa de uma escola que possa atender em tempo integral para uma formação plena do estudante fica distante de se consolidar na cultura escolar nacional. Porém, o Programa Mais Educação de escolarização em tempo integral criado em 2007, encontra-se em funcionamento na região metropolitana de Curitiba e para esclarecer suas características e objetivos o próximo subitem foi reservado.

3.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A partir da leitura e reflexão do caderno “Programa Mais Educação Passo a Passo” (BRASIL, 2011) idealizado e disponibilizado pelo site MEC e do “Manual Operacional da Educação Integral” (BRASIL, 2013) idealizado pelo Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral também disponibilizado pelo site do MEC, será elucidado os principais aspectos e características do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e pelo Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2013, p. 4).

O Plano Nacional de Educação apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares. (BRASIL, 2013).

Os critérios para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral e para a participação do Programa Mais

Educação são:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2011, p. 13).

Ainda em conformidade com o documento exposto, o Programa Mais Educação tem como prioridade também, além das logo acima citadas atender escolas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), das capitais e regiões metropolitanas que tenham o território marcado pela vulnerabilidade social que requerem maior cuidado das políticas públicas e educacionais, e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

O caderno apresenta que os objetivos da educação integral é garantir o direito de aprender, associando-o diretamente ao direito a vida, ao respeito, à saúde, à dignidade. Essa concepção de escolarização considera a convivência familiar e comunitária dessas crianças primordiais para um desenvolvimento democrático do país (BRASIL, 2013). Assim, é “Por meio da educação integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, jovens e adolescentes” (BRASIL, 2011, p. 7- 8).

Depreende-se, o ensejo de que não se estenda e oportunize somente a carga horária aos estudos, mas, as experiências educacionais, compartilhamento dos saberes e responsabilidades entre estudantes, professores, equipe pedagógica, voluntários, monitores e a família.

As atividades oferecidas pelo Programa são divididas em macropampos que possui esse nome para contemplar a ideia de: abrangência curricular e pedagógica, da interdisciplinaridade, da quebra da hierarquia de conteúdos e disciplinas e o protagonismo estudantil frente a seu aprendizado. (BRASIL, 2013). Essas atividades estão interligadas com as quatro áreas do conhecimento do currículo de base nacional - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas - as divisões são realizadas da seguinte forma:

Acompanhamento Pedagógico (Matemática, Letramento, Língua Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia); Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação (jornal escolar, rádio escolar e etc); Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. (BRASIL, 2013, 25-32).

Através dos macrocampos somado as áreas de conhecimento comum nacional, o que se pretende é que o estudante possa entrar em contato com a diversidade cultural, tecnológica, artística, linguística e esportiva para assim compreender-se como um cidadão. (BRASIL, 2011).

Em consonância com o Relatório Delors da Unesco (2010), Brasil (2011) defende a ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral para expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico através dos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Também, conforme prevê o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa as escolas que possuem o Programa Mais Educação são orientadas a oferecer na oficina de Português atividades de Letramento/Alfabetização, e que se faça relação entre as atividades ofertadas ao currículo formal. (BRASIL, 2011).

Ainda, segundo o documento anteriormente citado, para as oficinas de Português e Matemática faz-se necessário professores (as) com licenciatura plena (regentes), já para as oficinas, o trabalho de monitoria será feito preferencialmente por estudantes universitários de formação específica nas áreas das atividades, ou trabalho voluntário por pessoas da comunidade devidamente qualificadas, como por exemplo: instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de história, agricultor para a horta escolar, etc. E poderão participar do trabalho de monitoria estudantes do ensino médio e EJA, conforma suas habilidades, competências e saberes. Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, este será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Ao perguntar sobre a falta de um espaço físico adequado para o desenvolvimento das oficinas oferecidas pelo Programa Mais Educação prejudica o trabalho com os educandos: a Professora 1 respondeu que “faz toda a diferença, ter salas mais amplas pois facilitaria a interação dos alunos com maior autonomia”. Professora 2 e a Professora 3 responderam que “a falta de um espaço adequado torna o trabalho com as crianças inviável”. A professora 4 “que a falta de espaço não prejudica em nada o trabalho feito com as crianças, mas que se houvesse mais salas mais crianças seriam atendidas”. E, a Professora 5 que “desde que o Programa Mais

Educação foi organizado na escola nunca um espaço físico mais adequado foi planejado, e segundo ela seria necessário por conta de algumas atividades, das quais ela não especificou exatamente”.

A falta de um lugar específico faz falta para as atividades, e assim como o PROFIC o Programa Mais Educação também não teve um espaço físico idealizado, o que possivelmente tornou sua implantação mais rápida e com menores custos. Em contrapartida acabou gerando na escola observada um sistema de rodízios de salas onde, por exemplo, no estudo exploratório notou-se que a professora de matemática do período regular sai de sua sala (que é a maior dessa escola) e vai para uma menor juntamente com sua turma, para que os alunos das oficinas de capoeira e dança possam fazer suas atividades em dia de chuva.

É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam a priori, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior. (Gonçalves 2006, p.132).

Ao indagar se a formação inicial e/ou continuada é suficiente para o trabalho pedagógico realizado nas oficinas a Professora 1 respondeu: que “por um lado sente que sim e por outro não, então por isso sempre está se atualizando, pois, profissionais da educação sempre devem buscar mais conhecimento”. A Professora 2 disse que “não, pois não teve em sua formação inicial nada relativo a educação em tempo integral e que também falta incentivo de uma formação continuada por parte da prefeitura”. A Professora 3 que “não, pois sente algumas dificuldades pedagógicas para a “instrução” de algumas atividades”. A Professora 4 que “sim, mas que é necessário sempre ir em busca de mais conhecimento para se obter resultados mais satisfatórios”. A Professora 5 deixou claro que “a formação inicial dá a base para um bom trabalho, mas que como em qualquer outra área o profissional deve buscar sempre se atualizar”.

Carvalho (2006) afirma que as mudanças que se insinuam no âmbito educacional ainda dependem muito de políticas voltadas a educação que garantam recursos físicos, científicos, formação básica e o estudo continuado. Os professores ainda sentem a dificuldade que a falta de apoio gera para que seu trabalho possa atingir resultados mais satisfatórios com os educandos.

Ao serem questionadas sobre ter contato com os documentos e currículos norteadores do Programa Mais Educação e como esse contato ocorreu, a Professora 1 e Professora 2 responderam: que “sim, através das apostilas disponibilizadas no site do MEC”. A Professora 3 disse que “não, mas que os mesmos estão disponíveis na escola”. A professora 4 que “sim através do manual do professor, mas não disse como teve contato”. A Professora 5 “teve acesso aos documentos, aos manuais e que assistiu a vídeo conferências, mas também não explicitou como teve contato com os mesmos”.

Ao que parece, falta uma reunião pedagógica que de fato apresente a todas as professoras os documento e currículos norteadores do Programa Mais Educação. O fato dos documentos estarem à disposição no site do MEC e também como citou uma das professoras: “a escola os disponibiliza, mas ela não teve contato”, denota uma possível falta de tempo ou compromisso em conhecer os princípios do Programa. Por isso, é muito importante que tais documentos sejam apresentados pelo (a) coordenador (a) a todo corpo docente atuante nas oficinas (professoras, auxiliares, monitores), para que todos compreendam os objetivos sociais, práticos e teóricos inseridos no programa e, que a partir desse conhecimento possam desenvolver de forma plena seu trabalho com as crianças e não apenas com o pragmatismo que ainda está inculcado em algumas ações do cotidiano escolar.

Libâneo (1982 apud CANDAU, 2012, p. 22):

A ênfase no saber ser, sem dúvida é fundamental para se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, o saber ser não pode-se se dissolver do saber fazer, pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso dos recursos de trabalho compromete a imagem do professor-educador. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os próprios fins políticos dessa prática.

Ao estruturar uma questão de múltipla escolha sobre qual/quais objetivo (s) as professoras acreditam ser inerentes ao Programa Mais Educação: a Professora 1 disse que “é complementar a educação formal, ajudar no processo de socialização e também oferecer atividades diferenciadas que permitam melhor aprendizagem”. A Professora 2 respondeu ser “complementar a educação formal”. A Professora 3 “ajudar no processo de socialização das crianças”. A Professora 4 diz ser “proteger crianças em condições de risco, complementar a educação formal e também ajudar no processo de socialização dos educandos”. A Professora 5 diz ser “proteger crianças em condições de risco, complementar a educação formal, ajudar na

socialização e também oportunizar atividades culturais à essas crianças”, já que segundo a mesma professora essas crianças são carentes.

Ao analisar as respostas, um objetivo não fica claro, já que cada professora acredita em um ou mais objetivos tenham a ver com o Programa Mais Educação. Mas, pode-se ressaltar que quatro das cinco professoras acreditam que seja complementar a educação formal, certamente esse não é o objetivo, já que nos próprios documentos norteadores do Programa Mais Educação é evidente a iniciativa para uma educação plena e diferenciada do ensino regular, por isso que sua estruturação através de oficinas devem ser:

[...] compreendidas como espaços-tempos para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos: situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos e suas implicações na organização dos trabalhos pedagógicos. (BRASIL, 2011, p. 10).

As duas únicas “matérias” que possuem o mesmo nome da educação formal seriam as oficinas de matemática e português (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa), que mesmo assim nada podem parecer com aulas do período regular, já que a sua proposta como “oficinas”, como foi citada acima é para apresentar uma série de atividades de formas diferentes, que sejam mais flexíveis à compreensão do estudante. Também o fato de quatro entre cinco professoras acreditarem que o objetivo do Programa Mais Educação seja “ajudar na socialização dos estudantes”, nos leva a refletir sobre o contexto histórico e social em que essas crianças vivem, e de como estar em contato com o próximo pode ser relevante para esses estudantes.

Paro *et al* (1988), em sua pesquisa sobre a as iniciativas de escolarização em tempo integral no Brasil já indicava que historicamente classes menos favorecidas são vistas como desviadoras dos bons costumes, e de que as escolas integrais primeiramente foram constituídas como uma permissão de desconfiança dessas classes, já que se acreditava que elas necessitavam se enquadrar em um modelo que não colocassem em risco o futuro dos cidadãos considerados moralmente bons.

O autor supracitado, continua:

Não ocorrerão mudanças substanciais na socialização das crianças oriundas dessas classes se os objetivos dos projetos de extensão da escolaridade, nesse aspecto, se limitarem a adequar os “desviantes” ao modelo de “boa sociedade” e de “bom cidadão” que a escola privilegia. O efetivo compromisso implica a solidariedade com os interesses históricos, através dos quais buscam obter sua afirmação enquanto classe. (PARO *et al*, 1988, p. 20).

Apesar de mais de duas décadas terem se passado desde a sua pesquisa é possível depreender que a sua crítica ainda se mostra atual, tanto na perspectiva de elaboração dos projetos de escolarização em tempo integral, como no caso aqui analisado do Programa Mais Educação, e também da socialização ser um termo que deve ser refletido profundamente pois, socializar é solidarizar-se com a perspectiva social, econômica e histórica dos estudantes e não tentar enquadrá-los na cultura considerada erudita. Isso, porque:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Ao serem questionadas se na vivência e prática com os educandos os objetivos que elas acreditam ser inerentes ao Programa Mais Educação se confirmam e como elas puderam identificar: a Professora 1 disse que “pode perceber visivelmente o desenvolvimento intelectual dos educandos durante o ano letivo pois para ela, eles amadureceram o seu ponto de vista, aprenderam coisas novas, ficaram mais críticos e responsáveis com os seus materiais e atitudes perante as adversidades que ocorrem no cotidiano escolar”. A Professora 2 diz que “o aprendizado das crianças participantes evolui muito com as aulas de “reforço” e que a socialização dá um salto significativo durante as práticas educativas ofertadas nas oficinas”. A Professora 3 que “sim, porque ela pode notar que as crianças em condições de risco que não interagem com as outras crianças passaram a brincar e jogar com as demais, como se um possível bloqueio emocional tivesse sido desfeito”. A Professora 4 respondeu que “ao participar do “reforço de alfabetização” alcança os objetivos, pois se antes a criança que não sabia ler e nem escrever, agora ela recebe cartas das mesmas”. A Professora 5 que “com as oficinas as crianças têm acesso a atividades que sem o Programa Mais Educação elas não teriam, e também segundo ela a partir dessas atividades, a socialização e a aprendizagem dão um salto significativo. Como exemplo ela citou a oficina de xadrez, da qual os alunos participantes do programa jogam em circuitos entre as escolas do município”.

Um único objetivo não pode ser mensurado a partir das respostas do instrumento de pesquisa, mas nota-se uma série de objetivos que resultam de várias concepções do que é: socialização, didática e das teorias que estão inculcadas no

saber ser e fazer dessas professoras através de suas formações pessoais, dos seus estudos e também de sua prática docente. Se na questão anterior duas concepções de objetivos ficaram muito em evidência (complemento da educação formal e a socialização), nessa questão acabou confirmando-se.

Logo, a falta de formação dessas professoras se mostra como um fator determinante sobre suas concepções dos objetivos do Programa, já que ficou evidente em suas respostas que o mesmo serve como “reforço” e complemento do ensino de período regular. Portanto, esforços são essenciais para a formação de professores que trabalham em tempo integral na escola, essa formação precisa ser estruturada de tal forma que os dê subsídios teóricos, metodológicos e dessa forma, cause mudanças epistêmicas em sua práxis, levando-os a reflexão e compreensão do papel social da escola e de sua profissão.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou verificar qual/quais objetivo (s) as professoras de uma escola de ensino fundamental I de período integral situada no município de São José dos Pinhais, que é atendida pelo Programa Mais Educação, acreditam ser inerentes a escolarização em tempo integral?

Constatou-se, a partir da análise dos instrumentos da pesquisa, uma falta de clareza das professoras quanto aos objetivos do Programa Mais Educação. Entretanto, aspectos muito interessantes surgiram, evidenciando a forte crença das professoras em um reforço da educação formal e também a socialização dos estudantes.

Quanto à socialização pode-se dizer que ela faz parte dos objetivos do Programa, conforme mostrou os cadernos e currículos norteadores, contudo é necessário ter discernimento para empregar o termo, pois socializar não é somente apresentar diferentes contextos e culturas aos estudantes e deixar de valorizar e/ou promover discussões e problematizações da cultura dos mesmos.

No que se refere ao reforço da educação formal, mostra que a concepção e prática dessas professoras estão incoerentes com a proposta pelo Programa Mais Educação, mas o fato da falta de formação docente por iniciativa da escola e/ou das próprias professoras, políticas educacionais como o Pacto pela Alfabetização pela Idade Certa e a Prova Brasil por exemplo, podem colaborar para o enfraquecimento

de uma concepção de ensino integral que seja de fato “integral” no sentido de “aprendizagem plena” e não somente de ampliação do horário na escola para que o estudante aprenda o que não aprendeu no período regular.

Todos os elementos apresentados nesta pesquisa indicam que o Programa Mais Educação pode revelar diversos resultados positivos em relação à aprendizagem. Entretanto, a concepção de educação proposta pelo programa não está sendo devidamente seguida, seja pela falta de clareza dos professores, falta de recursos, pressão das secretarias de educação ou até mesmo pelas políticas imediatistas e, nesse sentido, é essencial pensar em formação continuada para essas docentes que possibilite a compreensão sobre a proposta do Programa Mais Educação, seus objetivos, aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos imbricados nesse tipo de projeto no Brasil.

REFERÊNCIAS

CESAR, M. R. de A. DUARTE, A. Hanna Arendt: Pensar a Crise da Educação no Mundo Contemporâneo. Universidade Federal do Paraná – **Educação e Pesquisa**. v.36, n. 3, São Paulo: pág. 823-837, set/ dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. de 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 05 de out. de 2014.

_____. **Manual operacional de educação integral**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 de out. de 2014.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 de nov. de 2014.

_____. **Programa Mais Educação Passo a Passo**, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2014.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de professores – Da exaltação à negação: a busca de relevância, p. 13-23. In.: **A didática em questão**. 33 ed. – Petrópolis, RJ:

Voices, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/08/a-didc3a1tica-em-questc3a3o.pdf>>. Acesso em: 25 de out. de 2014.

CARVALHO, M. C. B. O Lugar da Educação Integral na Política Social. **Cadernos Cenpec** 2006 n. 2. Pág. 7, pág. 24. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/166/195>>. Acesso em: 15 de out. de 2014.

MESQUITA, A. M. de. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**, p. 63-82. In: MARTINS, L. M. DUARTE, N. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 191 p.

ESQUINSANI, R. S. S. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In.: **V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 5., 2008, Aracajú, Sergipe. Resumos. Universidade Federal de Sergipe; Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/trabalho_completo.php?id=840>. Acesso em: 15 de out. de 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOVANNI, G. di; Souza, A. N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/99 p. 70-111. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em: 10 de out. de 2014.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. **Cadernos Cenpec** 2006 n. 2 Pag. 129. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>>. Acesso em: 20 de out. de 2014.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodológica científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 01 de nov. de 2014.

LIBÂNEO, J. C. Saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. **Revista Ande**, ano 1, n. 4, 1982.

PARO, V. H *et al.* A Escola Pública de Tempo Integral: Universalização do ensino e problemas sociais. **Cad. Pesq.**, São Paulo (65): 11-20, maio 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1192/1198>>. Acesso em: 12 de out. de 2014.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [livro eletrônico]. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 02 de nov. de 2014.

RIO de JANEIRO. Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estud. av.**, São Paulo , v. 5, n. 13, p. 61-77, Dec. 1991 . Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000300004>>. Acesso em: 13 de out. 2014

SOBRINHO, J. A. PARENTE, M. M. de A. **CAIC**: Solução ou Problema? IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1995. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0363.pdf>. Acesso em: 01 de nov. de 2014.

UNESCO. **Learning**: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century, 2010. Paris: UNESCO, 1996. Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio da Fundação FaberCastell. Educação um tesouro a descobrir. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 28 de out. de 2014.

ABSTRACT

The history of full-time schooling in Brazil is characterized as transitory, low-investment and often welfare-oriented public projects (ESQUINSANI, 2008). However, in a recent document guiding full-time national education (BRAZIL, 2014), the goal inherent in this type of education has to do with the student's full education: ethics, aesthetics, history and culture. In view of this, the research problem of this article is to verify: which objective (s) are the teachers of a full-time elementary school I located in the municipality of São José dos Pinhais, which is served by the More Education Program, Do they believe they are inherent in schooling and full time? For this, the nature of this research is basic (PRODANV and FREITAS, 2013), exploratory objective (GIL, 2010) and qualitative approach (PRODANOV and FREITAS, 2013). For data collection, a structured questionnaire was prepared (GIL, 2010). Data analysis followed the interpretations of five teachers who answered the questionnaire (LAKATOS and MARCONI, 2003). It was identified through their answers the lack of clarity regarding the objectives of the More Education program of full-time schooling, this because they indicated it as "school reinforcement" and / or complement of regular education, which in turn, can be a consequence of the lack of continuous training, also verified in their responses, to act on such a proposal.

Key words: Public school. Integral education. Public policies. Teacher training.