

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL POR MEIO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, COMO PERSPECTIVA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Iranildo de Oliveira Nery¹

RESUMO

A escola de tempo integral tem sido um assunto muito debatido por educadores por se tratar de um tema demasiadamente importante para melhor inserção do aluno no processo de aprendizagem. Diante do exposto, por se tratar de um tema de tamanha relevância e que atinge a educação de um modo geral e todo o país, o objetivo do presente artigo foi realizar uma revisão a respeito da legislação da educação integral e as políticas para difundi-la. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio da legislação que rege esse tipo de educação e de modo ela pode contribuir para a formulação de novas políticas de incentivo a escola de tempo integral. Realizou-se também uma explanação quanto ao embasamento teórico para a implantação do turno integral e quais as responsabilidades de cada parte nesse processo.

Palavras-chave: Escola integral; Educação; Legislação;

¹ Docente da Rede Pública Municipal e Estadual do município de Juína e Discente do Programa de Pós Graduação da Agência Nacional de Educação- AEBRA, no Mestrado em Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A escola de turno integral tem sido um tema de discussão em âmbito nacional, por meio de estudos que avaliam a materialização das escolas que possuem jornada escolar ampliada, verificando a viabilidade de implantação em nível nacional. Esse grande movimento em defesa das escolas de turno integral tem base nas evidências de que o turno prolongado favorece a qualidade educacional e propõe que os alunos participem de atividades diferenciadas enquanto estão na escola.

Porém, ainda não um consenso sobre a implantação desse tipo de turno escolar. Conforme o Centro de Estudos em Educação (CENPEC, 2006²), o turno integral é defendido visto que favorece uma abordagem multidisciplinar das áreas do conhecimento, possibilita que o aluno tenha em seu currículo vivências e experiências importantes garantindo uma formação integral em múltiplas dimensões.

A implantação do ensino em turno integral já foi realizada em outras ocasiões no país. Entre as décadas de 1920 e 1930, devido a grande influência das teorias neoescolanovistas, houve a implantação do turno estendido nas escolas brasileiras, isso porque eles defendiam a ideia de que “[...] uma educação que abarcasse a completude do homem era voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais”

Entre os anos de 1984 e 1987, o educador Darcy Ribeiro, após a redemocratização do país, realizou a experiência de implantação da escola de tempo integral juntamente com o Centro Integrado de Educação Pública. Apesar das grandes críticas, que atacam diretamente o modo assistencialista das escolas, que garantia para os alunos em turno estendido alimentação, guarda e assistência à saúde, a tática apresentou ponto bastante positivos, cabendo ao momento que o país estava inserido, logo após uma ditadura militar.

A educação integral passou a ser vista por muitos como um instrumento de articulação e fundamentação do ensino, abrangendo uma visão humanista e holística, propiciando que o aluno desenvolvesse suas capacidades de forma livre. Galian e Sampaio

² CENPEC. *Educação Integral*. São Paulo: Cadernos CENPEC, n. 2, 2006.

(2013, p. 403-422)³, com base em estudos realizado anteriormente, avaliaram que a educação não se define apenas como um conteúdo a ser abordado com o intuito de o aluno o assimilar e sim, como uma forma de o aluno viver experiências diferenciadas, favorecendo seu processo de comunicação e entendimento do mundo.

Desse modo, quando foi elaborada a Constituição de 1988, esses preceitos educacionais foram destacados na Carta Magna, solidificando a ideia de que a educação é um bem público, de responsabilidade do Estado. (DUARTE, 2004)⁴

De maneira a assegurar os direitos da educação, em 1996, um marco importante da história da educação brasileira se concretizou, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 2º, a lei determina como princípio da educação o desenvolvimento integral do educando, preparando-o como cidadão e qualificando para exercer o trabalho. Além disso, a lei também dá garantia quanto o aumento da jornada escolar no período do ensino fundamental para sete horas por dia.

O Plano Nacional da Educação (PNE), também determinou o prolongamento do período escolar na educação infantil, dos anos de 2001 a 2010. De acordo com Menezes (2009, p.73)⁵, esse documento faz uma relação do aumento do período escolar com crianças de classes mais baixas, favorecendo os pais que trabalham fora de casa e, muitas vezes, não tem com quem deixar suas crianças.

Já no mesmo documento, relativo ao período de 2014 a 2024, há uma meta de que metade das escolas públicas ofereçam o ensino em tempo integral e que o atendimento mínimo seja de 25% dos alunos da educação básica. Além disso, dispõe sobre a atuação dos educadores na orientação de práticas a serem realizadas durante o período estendido.

Diante do exposto, apesar de existirem experiências importantes quanto a escola de tempo integral, eles podem ser interpretados de diversas formas e servindo de base para

³ GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2013.

⁴ DUARTE, Clarice Seixas. *Direito público subjetivo e políticas educacionais*. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

⁵ MENEZES, Janaína Specht Silva. *Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A/Faperj, p. 69-87, 2009.

diferentes influências educativas. A escola de tempo integral engloba um processo de renovação do ensino, necessitando embasamento legal para o seu funcionamento.

2 DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva do desenvolvimento de uma educação de qualidade, e em tempo integral, e diante do contexto educacional brasileiro, a busca pela qualidade da educação tem sido um objetivo constante, abrangendo um contingente de indivíduos elevados como professores, pesquisadores, políticos, empresários e os alunos. A ação conjunta desse grupo torna forte o desejo por aprimoramento da educação.

No Brasil, a educação inclusa no âmbito político, como forma de promover seu incentivo, passou por diversas modificações, tendo grande influência estrangeira. Um fato marcante foi Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrida em 1990. A partir dela, foi possível compreender como era entendida a qualidade educação estrangeira.

Apesar de todas as reformas pretendidas, há diferentes formas de implantação dependendo do local onde as mesmas serão aplicadas. Isso quer dizer que, não somente o desejo aplicá-las é válido, é importante verificar como a economia entende esse processo, sendo determinante para os resultados das políticas educativas. (OLIVEIRA, 2007)⁶

Desde a Constituição de 1988, a preocupação com o aprimoramento da educação é uma constante, sendo um dos princípios básicos que regem a promoção do ensino. Dourado e Oliveira (2009)⁷ afirmam que o conceito de educação pode ter vários sentidos e multifatorial, diante de que a escola pode representar funções diferentes na sociedade dependendo de onde está inserida. Desse modo, é possível afirmar que dependendo de que posição tomam os indivíduos da sociedade são criadas as percepções do mundo, validando o que é qualidade da educação e os pontos essenciais na sua identificação.

Oliveira (2007, p. 70)⁸ afirma que o processo de expansão do acesso ao ensino fundamental foi universalizado há apenas três décadas, apesar de ter sido iniciado desde o

⁶ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

⁷ DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

⁸ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Op. cit. p. 70.

começo do século XX. Essa universalização favoreceu o acesso a educação, reduzindo a exclusão escolar, superação dos níveis elevados de evasão e repetência.

Porém, essa oferta de ensino também trouxe à tona o problema quanto ao aprendizado de todos, ficando evidente que haviam pontos frágeis nessa universalização. Tal percepção se deve ao fato de que algumas crianças já haviam frequentado a escola, apresentando níveis de aprendizado maiores e criando uma grande discrepância entre os educandos.

Conforme Oliveira (2007, p.54)⁹

[...] a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. [...] Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram se transferindo do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar.

Desse modo, de acordo com a resolução dos problemas do acesso a escola iam se formando exclusões ordenadas dentro do próprio sistema de ensino, fazendo com que muitos alunos fossem impedidos de concluir suas etapas escolares devido as repetições excessivas.

Nas décadas de 1970 e 1980, passou-se a avaliar esse ensino de uma forma mais aguçada, formulando um conceito de qualidade na educação que definia que

A partir da comparação entre a entrada e saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou sistema como um todo teria baixa qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.10).¹⁰

Diante dessa análise, foram formuladas políticas que visavam a redução das taxas de repetência, adotando medidas como o sistema de ciclos de escolarização e programas que auxiliassem na aceleração da aprendizagem. Essas medidas passaram a auxiliar no processo de homogeneização do fluxo de ensino, evitando os mecanismos já antigos de seletividade escolar.

⁹ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Op. cit. p. 54.

¹⁰ OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. p. 36

A partir de estudo de aprimoramento da qualidade, um outro ponto importante nesse processo foi identificado, demonstrando a importância do aprimoramento de conceitos e habilidades por parte do aluno. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005)¹¹ Quanto esse último conceito de qualidade, Oliveira (2007) diz que apesar de haver bastante contrariedade quanto aos testes que avaliam a educação brasileira, eles se fazem importante pois determinam os resultados das políticas que são implantadas.

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito da educação, é fazer com que ela seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso, da permanência e da conclusão, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produzam mecanismos de diferenciação e exclusão social (OLIVEIRA, 2007, p. 158)¹²

Assim, mesmo com todas as limitações que as avaliações educacionais apresentam, é bastante válido verificar os índices obtidos, visto que eles servem de instrumentos de análise de como se encontra o processo de educação nas escolas brasileiras e, se as políticas educacionais têm apresentando resultados importantes.

Oliveira (2007)¹³ avalia que atualmente existem três tipos de conceitos em qualidade de educação, sendo cada uma variante de uma expectativa e de uma necessidade da sociedade. Ele ainda diz as dificuldades existentes no processo educacional devem ser sanadas por meio da implantação de indicadores de qualidade amplos, que visem atender demandas variadas em diferentes contextos históricos e, assim, dando base para a ação do Estado quanto a promoção de políticas educacionais de qualidade e efetivas.

2.1 Os conceitos e perspectivas da escola de tempo integral

O conceito de escola em tempo integral tem por base experiências históricas marcantes, dependendo do local e grupos em que é aplicado. Historicamente, o conceito de ensino integral vem do movimento de reforma da Escola Nova, que tinha como principal ideal a oposição ao ensino tradicional, onde os estudos eram abstratos e a relação professor/auno baseava em autoridade.

¹¹ OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Op. cit. p. 11.

¹² OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Op. cit. p. 158.

¹³ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Op. cit. p. 160.

Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERE, 2002, p. 252)¹⁴

A educação para os reformadores da Escola Nova era vista como um processo dinâmico, de ação criativa, onde as vivências eram favorecidas com o intuito de realizar uma formação global dos indivíduos. Entretanto, as vivências do ensino integral eram mutáveis, formuladas ao longo do tempo, atendendo as necessidades de um dado tempo.

De acordo com o CENPEC (2006)¹⁵ existem quatro concepções quanto as abordagens interdisciplinares do ensino integral. Ela pode ser considerada como mecanismo de integração multidisciplinar, favorecendo que o aluno possa ter a associação do conteúdo aplicado com a prática, pode ser vista como ponto de partido do estudo, vinculando o ensino com o cotidiano. Além disso, o ensino em turno integral pode ser visto como um processo de ensino integral do indivíduo. A única concepção que foge da ideia central caracteriza que o aumento da carga horária diária está diretamente relacionado com a sua denominação de ensino integral.

Um dos grandes pontos da educação integral se dá pelo fato de ser uma resolutiva quanto a alguns problemas sociais, sendo voltada par ao público carente, objetivando a ocupação do tempo e socialização dos alunos. Há uma visão um pouco autoritária quanto ao assunto que diz que trazer esses alunos para dentro da escola é de caráter disciplinador, que garante a ordem e a obediência.

Quanto a visão democrática do ensino integral, é possível afirmar que

[...] o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029)¹⁶

¹⁴ CAVALIERE, Ana Maria. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira*. Educação & sociedade, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

¹⁵ CENPEC. Op. cit.

¹⁶ CAVALIERE, Ana Maria. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

Mais recentemente tem sido difundida uma ideia de educação integral podendo a mesma ser estruturada em espaços diversos ou sob a responsabilidade de outras instituições, devido a incapacidade financeira do Estado de proporcionar a universalização do ensino integral.

Cavaliere (2011)¹⁷ avalia que a organização do ensino em tempo integral tem duas vertentes diferentes, sendo

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de professores e alunos em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

O primeiro modelo enfatiza que é importante o fortalecimento dos equipamentos e profissionais, em que os mesmos tenham atribuições escolares amplas. Já o segundo modelo descreve como são as formas de organização, enfatizando a organização de atividades complementares no contraturno, fazendo uso de espaços variados.

É importante avaliar ambas as vertentes de modo que fazer uso de uma ou de outra representa o papel que a escola tem dentro do contexto em que está inserida. Nesse ponto, é importante que seja analisado o potencial de cada instituição escolar em promover o ensino integral, viabilizando sua implantação. Se faz necessário destacar que a utilização de agentes e espaços variados na formação educacional dos indivíduos deve ser bem realizada e coordenada, representando uma melhora na qualidade do ensino.

2.2 Ordenamento legal e jurídico da escola em tempo integral

A demanda pelo ensino em tempo integral teve sua incorporação no setor político de modo gradativo, diante das necessidades de melhoria da qualidade de ensino. As bases legais da educação integral têm suas raízes na Constituição de 1988, onde a mesma foi considerada como um direito público subjetivo. (DUARTE, 2004) Concomitantemente, a Declaração

¹⁷ CAVALIERE, Ana Maria. *Políticas especiais no ensino fundamental*. In: Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. FONTOURA, Helena Amaral da (org). Rio de Janeiro: ANPED Nacional. 2011. p.12.

Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção Internacional sobre os direitos da Criança (1989), serviram para embasar a constituição brasileira e dar mais força para o processo educativo.

Em âmbito internacional, o Relatório Faure, que foi resultante de intensos trabalhos da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (1972), contribuiu exponencialmente para definição da escola de tempo integral. Esses documentos foram de suma importância para dar relevância para a implantação da escola de turno estendido. (PALUMBO, 1994)¹⁸

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a nenhum conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio (FRAURE, 1972, p. 225)¹⁹

Diante do que já havia sido publicado no exterior, quando aprovada a Constituição Federal de 1988, a mesma continha expressa a Educação como sendo um direito social:

Art. 6 São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2012, p. 18)²⁰

De acordo com Coelho e Menezes (2007)²¹, apesar de não estar explícito na legislação magna determinação quanto a ampliação do turno escolar, ao determinar que a educação é um componente primordial para o desenvolvimento do indivíduo, a mesma valida os mecanismos utilizados para aprimorar o sistema educativo.

¹⁸ PALUMBO, Dennis. *A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América*. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). *A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares*. Brasília: MEC/UnB, 1994. p. 35-62.

¹⁹ FRAURE, Edgar et al. *Apprendre à être. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*, 1972.

²⁰ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 2012.

²¹ COELHO, Lígia Martha; MENEZES, Janaína. *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão*. Reunião anual da ANPEd, v. 30, 2007. p.17.

Nessa perspectiva, a LDB indica que a ampliação do horário escolar e o aumento de forma progressiva do horário escolar é uma forma de política educacional, diante de que dá horizonte para a mesma.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 23).²²

Assim, essa lei determina a efetivação do aumento da jornada escolar, sempre avaliando suas possibilidades e características dentro do processo de ensino, porém sem definir as características qualitativas desse processo.

[...] não se pode afirmar que a ampliação do tempo nesta legislação esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano. O estabelecimento do progressivo aumento de tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior clarificação desta relação na legislação, em acordo com os princípios do Direito, também não obstaculiza sua enunciação (MENEZES, 2009, p. 3).²³

Após cinco anos da publicação da LDB do ano de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da lei nº 10.172, que veio a retomar a questão do tempo integral na escola, indo além da LDB ao definir como objetivo desde a educação infantil até o ensino fundamental, indicando a jornada de sete horas para ser considerada escola de turno integral. No corpo do texto do PNE, em suas metas número 18 e 21 está expresso:

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. [...] 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).²⁴

²² BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

²³ MENEZES, Janaína Specht Silva. Op. cit. p. 3.

²⁴ BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

Apesar dos grandes avanços que esse plano trouxe, ele ainda não trouxe garantias para ações concretas nem as responsabilidades precisas para que fosse implantada essa jornada de trabalho. Coelho e Menezes (2007, p.89)²⁵ indicam que, pelo fato de não apresentar definições concretas em relação a escola de tempo integral, a garantia do direito se torna problemática.

A PNE apresenta também, como uma de suas metas, que o Estado provenha de forma preferencial as crianças de baixa renda, proporcionando-lhes no mínimo duas refeições, prática de esportes e auxílio nas tarefas escolares.

De acordo com Silva (2011)²⁶, o fato de deixar explícito a preferência por esse atendimento a crianças de baixa renda, acaba por não estender o direito a todos os estudantes. Isso acaba sendo ato anticonstitucional, visto que foge dos preceitos de igualdade determinados na constituição.

No âmbito das discussões sobre o tema, é importante verificar que a PNE e a LDB apresentam pontos específicos no que tange a educação em tempo integral. As questões que norteiam as leis vão de encontro de questionamentos sobre o que elas objetivam, se a mesma é mais assistencialista do que educacional e se ela pode ser inserida na escola de modo amplo, sem preferências sociais.

É importante destacar que a última proposta do PNE (2014-2024), que foi encaminhada ao Congresso Nacional e aprovada sob a Lei ° 13.005 em 24 de junho de 2014, reafirma o pressuposto do PNE anterior, constando em uma de suas propostas de meta a seguinte estratégia:

6.1 promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p.7).²⁷

²⁵ COELHO, Lígia Martha; MENEZES, Janaína. Op. cit. p.89.

²⁶ SILVA, Flávia Osório da. *Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006- 2010)*. Goiânia, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2011. p.20.

²⁷ BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Op. cit. p. 7.

O Plano de Metas Todos pela Educação (BRASIL, 2007) ²⁸ é outro documento que trata a respeito do ensino em turno integral, estabelecendo em seu Capítulo I, Artigo 2º, um conjunto de 28 diretrizes que visam o aperfeiçoamento da qualidade da educação.

Quanto ao financiamento do processo de aprimoramento da educação, o Congresso Nacional aprovou que fossem criados dois fundos de investimento que apresentam recursos destinados ao cuidar da Educação Pública, conhecido como FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Posteriormente, esse fundo foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

Na tabela 1, estão expressos os valores os quais são repassados pelo FUNDEB de acordo com a etapa, modalidade e características dos estabelecimentos de educação básica.

ETAPAS/MODALIDADES	COEFICIENTES
Creche	0,80
Pré-escola	0,90
Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00
Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05
Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10
Anos finais do ensino fundamental no campo	1,15
Ensino fundamental em tempo integral	1,25
Ensino médio urbano	1,20
Ensino médio no campo	1,25
Ensino médio em tempo integral	1,30
Ensino médio integrado à educação profissional	1,30
Educação especial	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20
EJA com avaliação no processo	0,70
EJA integrada à educação profissional	0,70
Creche pública em tempo integral	1,10
Creche pública em tempo parcial	0,80
Creche conveniada em tempo integral	0,95
Creche conveniada em tempo parcial	0,80
Pré-escola em tempo integral	1,15
Pré-escola em tempo parcial	0,90

Fonte: Ministério da Educação²⁹

²⁸ BRASIL. *Decreto 5694, de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos Pela Educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007.

²⁹ MEC; UNESCO. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília, 2007. p.12

Diante dos dados apresentados é possível analisar que o investido no ensino fundamental integral é 25% maior em relação a modalidade parcial. Isso dá margem para a compreensão da tamanha valorização que o ensino em turno integral tem apresentado.

Coelho e Menezes (2007)³⁰ destacam que apesar do maior investimento, ele ainda não é suficiente para suprir as demandas das escolas para manter esses alunos por período maior na escola, diante do fato que são necessários alguns requisitos mínimos como refeitórios adequados, espaços para atividades e materiais.

A distribuição de um percentual maior de recursos para a educação integral, possibilitada pelo Fundeb, associada à ausência de um regulamento detalhado sobre a educação básica em tempo integral, poderá possibilitar a realização de toda a sorte de atividades, enquanto alternativa para a ampliação da jornada escolar. Atividades estas, algumas vezes, desconectadas dos projetos político-pedagógicos das escolas, quiçá propostas por organizações que buscam, principalmente, direcionar para os seus próprios cofres a verba política [...] (MENEZES, 2009, p. 8).³¹

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 trouxe uma visão mais detalhada a respeito da proposta de implantação do ensino integral. Assim como o FUNDEB, esse programa objetivou construir estratégias para ampliar o período de permanência na escola, tendo como ideia central:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta dos saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2010, p.16).³²

Essa portaria, por apresentar maiores detalhes da implantação do ensino integral, detalha alguns aspectos importantes como quais são os espaços físicos escolares a serem utilizados, quais os cuidados dos educadores para com os alunos de turno integral e qual sua função nesse contexto.

³⁰ COELHO, Lígia Martha; MENEZES, Janaína. Op.cit.

³¹ MENEZES, Janaína Specht Silva. Op. cit. p.8.

³² BRASIL. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de jan. de 2010.

Além dessa portaria, o Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, apresenta de uma forma positiva o conceito de educação em tempo integral, tanto em relação aos seus conteúdos como a realização das parcerias. O primeiro artigo do decreto em questão define

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010, p.30).³³

Diante do explanado, é possível verificar que as legislações que surgiram após a Constituição de 1988, muito embora sejam derivados da mesma, apresentam pontos diferentes em relação ao mesmo tema. Essas variações decorrem de experiências e resultados variados.

Lima e Marran (2013)³⁴ entendem que os textos políticos, por consistirem em disputas ou acordos de grupos específicos do poder, podem ocorrer divergências textuais nos textos aprovados, favorecendo o surgimento dessas divergências.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo a que nos propomos realizar buscou desvelar as tramas que envolvem a Escola de Tempo Integral na Legislação brasileira, como perspectiva na construção de uma política de Educação Integral. Para sua realização, trilhamos um caminho investigativo a partir da metodologia de natureza qualitativa.

A metodologia qualitativa surge com o advento da fenomenologia, que enfatiza o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Bogdan (1994), afirma que o pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa, faz uso de um conjunto de asserções que diferem das que são utilizadas quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas.

³³ BRASIL. Op. cit. p.30.

³⁴ LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. *A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas*. Revista Práxis Educativa, v. 8, n. 1, 2013. p.49

Diante do exposto, a opção pela metodologia qualitativa corrobora com a definição de Bogdan e Biklen (1994: p. 16) para os quais pesquisa qualitativa é compreendida como:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritos relativos a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico.

A preocupação do pesquisador esteve centrada na trajetória de levantamento dos dados, primando pelo significado da construção das percepções dos sujeitos e não somente com os resultados e o produto final. Tal fundamentação encontra respaldo nas características básicas propostas por Bogdan e Biklen (1994). Conforme esses autores, para realização de pesquisa com uma abordagem qualitativa os dados são coletados em seu ambiente natural, sem nenhum tipo de manipulação intencional; todos os dados são considerados importantes e apresentados de forma descritiva; o pesquisador tem sua atenção mais voltada ao processo do que ao resultado; o pesquisador se preocupa com o significado que o participante dá às coisas e à sua própria vida e, a análise dos dados coletados parte de uma visão mais ampla para uma mais focada. A natureza da pesquisa proporcionará a mim, enquanto pesquisadora, interagir com os estudantes pesquisados e por meio do diálogo, esclarecer dúvidas, num processo dialético de interação e reflexão.

Objetivando perceber os principais conceitos e implicações do texto da lei, fiz uso da análise documental, que enquanto possibilidade no que se refere à pesquisa qualitativa, consiste numa possibilidade a ser realizada a partir de documentos que não receberam tratamento analítico contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos, constituindo uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Trata-se de uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, sendo indispensável porque a maior parte das fontes escritas ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação.

Para Lüdke (1986: 38),

“[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

A pesquisa bibliográfica se configura como sendo o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminado, criando novas ou interpretações complementares, atividade localização de fontes, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. É um componente obrigatório para qualquer pesquisa.

Na visão de Lakatos,

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (1992, p. 44).

A característica principal da pesquisa bibliográfica, é a de possibilitar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento, de forma a fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando do ponto de vista teórico o material a ser analisado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação bibliográfica e documental relativa ao fenômeno em tela, aponta que a Escola de Tempo integral cumpre com o atendimento a um direito social básico que é a educação de qualidade preconizada pela Constituição Federal brasileira (1988), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, (1996), de forma a possibilitar à criança e ao adolescente o acesso a um espaço educativo sólido, com capacidade de possibilitar um desenvolvimento integral da dimensão humana, por meio do desenvolvimento da autonomia e capacidade crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da investigação foi possível observar que a educação em tempo integral tem sido amplamente debatida e seus resultados são extremamente positivos, demonstrando que a qualidade da educação melhora potencialmente. A proposta de jornada escolar ampliada é um compromisso assumido pelo Estado, mas que esbarra na questão financeira, visto que os governos não dispõem de dinheiro para manter todos os estudantes na escola por um período maior.

O conceito de qualidade foi construído ao longo do tempo, com bases históricas e políticas, assumindo diversos papéis na sociedade brasileira. Atualmente, as perspectivas da educação são amplas e múltiplas, mas que interagem entre si. É importante dizer que a escola em tempo integral não somente se caracteriza pelo aumento na carga horária de estudo, ela também engloba atividades de socialização e possibilidade de vivências variadas, fazendo com que o aluno associe o conteúdo estudado com o seu cotidiano.

A proposta da escola em tempo integral, segundo a legislação, deve ser preferencialmente para alunos de baixa renda, fornecendo no mínimo duas refeições diárias, guarda e auxílio nas atividades escolares. Entretanto, acaba por ser inconstitucional favorecer alguns alunos e outros não, mesmo sabendo que as condições econômicas são diferentes. Isso porque, a Constituição Federal garante igualdade entre todos os cidadãos.

A legislação que embasa a aplicação do turno integral tem como objetivo favorecer a integração entre disciplinas, possibilitando que o aluno tenha acesso a conhecimentos diversos e não somente aquele assunto pronto e esquematizado. Porém, uma das grandes barreiras para a efetivação completa do ensino integral, além do fator econômico, se dá pelas divergências de conceituação do assunto, de modo que para alguns pensadores é uma política muito assistencialista e para outros uma oportunidade de aprimorar o ensino brasileiro.

Desse modo, salienta-se a importância da legislação no âmbito de reconhecimento da importância do ensino integral, apesar de os documentos que o defendem, em muitos casos ser originário de disputas políticas. Sabe-se que a educação de turno integral tem dado respostas satisfatórias e progresso efetivo na melhoria do ensino. Portanto, é preciso que as instituições escolares buscam identificar a viabilidade de aplicação e busque parcerias para tal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 5694, de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos Pela Educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007.

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

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Políticas especiais no ensino fundamental. In: Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. FONTOURA, Helena Amaral da (org). Rio de Janeiro: ANPED Nacional. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação & sociedade, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CENPEC. Educação Integral. São Paulo: Cadernos CENPEC, n. 2, 2006.

COELHO, Lígia Martha; MENEZES, Janaína. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. Reunião anual da ANPEd, v. 30, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FRAURE, Edgar et al. Apprendre à être. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, 1972.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2013.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico. 4 ed/. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. Revista Práxis Educativa, v. 8, n. 1, 2013.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007.

MENEZES, Janaína Specht Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A/Faperj, p. 69-87, 2009.

MENEZES, Janaína Specht Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A/Faperj, p. 69-87, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares. Brasília: MEC/UnB, 1994. p. 35-62.

SILVA, Flávia Osório da. Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006- 2010). Goiânia, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2011.