

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES E DESAFIOS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Anselmo Alencar Colares¹
Rosana Souza²

RESUMO

A educação em tempo integral está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011). Sua concretização enquanto Política Nacional deu-se a partir do Programa Mais Educação. O atual PNE (2014-2024) propõe metas que intensificam as ações destinadas a ampliação do número de escolas em tempo integral. No estado do Amazonas a escola de tempo integral agrega um universo cultural complexo de raça, etnia, gênero, religião e orientação sexual. O público alvo são as populações consideradas vulneráveis. Face a essa realidade, o artigo aborda as interfaces e os desafios em uma escola de tempo integral no Amazonas, considerando a diversidade presente no cotidiano da escola. Realizou-se levantamento e estudo da literatura sobre a educação em tempo integral, formação docente, e diversidade, entrevistas semiestruturadas com professores, a gestora e o coordenador pedagógico da SEDUC/Parintins. Constatou-se que a Política Nacional de Educação em Tempo Integral não considera a formação integral necessária a transformação social do educando. Com isso se questiona a concepção de integralidade assumida, que deveria pautar-se no reconhecimento, dignidade e transformação social dos estudantes, e não apenas prolongar o tempo de permanência do estudante na escola.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Amazônia; Diversidade.

EDUCATION AND DIVERSITY: INTERFACE AND CHALLENGES FULL-TIME SCHOOL

ABSTRACT

The full-time education is defined by the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), and the National Education Plan (PNE 2001-2011). Its implementation as national policy was created by the government education program called "Mais Educação". The current PNE (2014-2024) aims to intensify actions to increase the number of full time schools. In Amazonas state the full-time schools add a cultural universe of complex of race, ethnicity, gender, religion and sexual orientation. The main audience is the population considered vulnerable. Facing this reality, this article approaches the interfaces and challenges in full-time school in the Amazon, considering the current diversity in the school routine. We carried out a survey and a study of the literature on full-time education, the teachers training, and diversity, semi-structured interviews with teachers, the management and the pedagogical coordinators of SEDUC / Parintins. It was found that the National Policy on Full Time Education does not consider the comprehensive training required social transformation of the student. However one of the questions is the concept of assumed integralities, that should be based on the recognition, dignity and social transformation of students, not just extend the student's time spent at schools.

Keywords: Full-Time education; Amazon; Diversity.

Introdução

A educação na Amazônia é marcada historicamente pelos desafios territoriais, sociais, econômicos e, pela diversidade, estampada nos rostos dos caboclos, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, madeireiros, garimpeiros e outros povos e comunidades tradicionais³. Neste mosaico de valores, linguagens e costumes diferenciados, a educação escolar se faz necessária para a garantia dos direitos sociais básicos à emancipação humana, e à transformação da realidade. A educação em tempo integral para as populações vulneráveis se apresenta como alternativa viável ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais de crianças, jovens e adolescentes pertencentes às famílias que por condições adversas não dispõem de oportunidades educacionais e sociais.

A escola de tempo integral no estado do Amazonas, com horário ampliado, espaços adequados e uma proposta de organização de trabalho pedagógico integrada às especificidades regionais e locais, busca promover o acesso e a permanência do aluno tendo em vista a qualidade da Educação Básica. Visa possibilitar um ambiente seguro com atividades intelectuais, artísticas, esportivas e culturais para o aluno desenvolver suas potencialidades cognitivas, afetivas e psicossociais, às quais não teriam acesso numa escola de tempo regular. Enquanto política educacional traz novos desafios aos gestores, pedagogos, professores, alunos e comunidades, pois prioriza o atendimento escolar de populações rurais e urbanas pobres, e minorias étnicas. Assim, a escola, que por muito tempo manteve a sua organização pedagógica, a prática educativa e a formação docente pautadas no aluno ideal, é conduzida a receber os alunos das camadas populares.

Diversos estudos descrevem situações de preconceito, discriminação e violência simbólica no cotidiano da escola, relacionados à questão racial, étnica, de gênero e orientação sexual e as dificuldades de professores, gestores e pedagogos em trabalhar a temática. Esses fatores permeiam a escola de tempo regular, onde o aluno permanece quatro horas diárias; na escola de tempo integral, com maior tempo de convivência, são maiores as probabilidades de conflitos relacionados às diferenças de raciais, étnicas, de faixa etária, de gênero, de religião e orientação sexual.

Com isso, a escola de tempo integral direcionada a uma demanda específica, com organização curricular e pedagógica diferenciada, exige da gestão, do coordenador pedagógico, e especificamente do professor, posicionamento frente aos atos de discriminação, preconceito e violência simbólica que permeiam o ambiente escolar.

Ao tratar das interfaces e os desafios presentes em uma escola de tempo integral no Amazonas, considera-se as orientações dos organismos multilaterais no desenvolvimento de políticas sociais e educacionais na América Latina e Caribe, e especificamente no Brasil, menciona-se os pressupostos para a ampliação da jornada escolar no século XXI, delinea-se as experiências de jornada escolar no estado do Amazonas por meio das Escolas de Tempo Integral e Centros Educacionais de Tempo Integral.

A descrição analítica das propostas de escolas de tempo integral no Brasil, Amazonas faz-se necessária para compreendermos as articulações das políticas com as orientações dos organismos internacionais estabelecidos desde a Conferência Mundial de Educação para Todos e situar o papel salvacionista da educação como capaz de reduzir a pobreza e exclusão social.

Educação integral nas políticas públicas educacionais

A articulação de atividades educativas e sociais desenvolvidas no âmbito escolar foi intensificada nos parâmetros das políticas públicas educacionais no final do século XX e início do século XXI. Os organismos multilaterais⁴, tais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), destacaram nas conferências e documentos a educação como um componente estratégico para o crescimento econômico entre os países, a redução da pobreza, a inclusão social e equidade⁵. Assim como a Declaração de Jomtien (1990), “Transformación Productiva com Equidad” (1990) e “Educación Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad” (1990), esses documentos exerceram importante papel na definição de políticas públicas para a educação no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), resultou na Declaração de Jomtien, em que os governantes de 155 países se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, estabelecendo-se algumas estratégias, dentre as quais:

[...] dar atenção aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais; valorizar o ambiente de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais a aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde, entre outros; fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do estado [...] e a necessidade de envolver organismos não governamentais, governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 51).

A ampliação da jornada escolar no Brasil, enquanto política pública educacional, materializa as diretrizes descritas nos documentos mencionados, nos seguintes aspectos: ser direcionada a um grupo específico (crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social); ter o objetivo de reduzir a pobreza e promover a equidade; oferecer a alimentação, segurança e acompanhamento pedagógico; ampliar os espaços de aprendizagem além dos muros da escola; incentivar o trabalho voluntário e participação da organizações governamentais e não governamentais. Estes são alguns dos objetivos da proposta de educação em tempo integral condizentes com as orientações e recomendações de organismos multilaterais destacadas na Declaração de Jomtien.

Nos anos posteriores à Conferência de Jomtien, a Cepal em 1990 publicou o documento “*Transformación Productiva com Equidad*”, em que recomendava a reforma nos sistemas educacionais para adequá-los à oferta de conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Já em 1992 a Cepal, em parceria com a Unesco, publica o documento “*Educación Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*”, que descreve as orientações para ação no âmbito das políticas públicas que pudessem favorecer integração entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe (NEVES, 2008; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A partir deste contexto as políticas sociais e educacionais se integram e se intensificam no cotidiano das escolas, alterando a organização do trabalho pedagógico, as funções e atribuições dos profissionais da educação. Neste contexto, compreende-se política pública como:

“Estado em ação”, é o estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...] As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HOFLING, 2001).

Deste modo, entendem-se por políticas públicas, na perspectiva do Estado em ação, as leis, o planejamento e os programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado (SANTOS, 2011), enquanto a política social se volta à proteção social, como assinala Hofling:

As políticas sociais se referem às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001).

No Brasil as políticas públicas educacionais foram discutidas tardiamente no âmbito político, atreladas aos interesses econômicos gerados durante o período de industrialização. Apenas no final do século XIX e início do século XX a educação começou a ser reclamada como necessária ao desenvolvimento do país. Anteriormente frequentar a escola, ter acesso ao conhecimento era privilégio das classes abastadas, enquanto para as classes populares a educação era oferecida de forma restritiva e precária.

A fase atual das políticas educacionais é sinalizada por Saviani (2014, p. 36), “a partir da Constituição de 1988 seguidas das reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001”.

As diretrizes aprovadas na LDB estiveram associadas “às orientações das agências multilaterais que solicitavam aos países em desenvolvimento que reduzissem gastos públicos, privatizassem suas empresas públicas e, nas atividades custeadas pelo estado encontrassem novas formas de recursos” (GRACINDO; KENSKI, 2001 *apud* SANTOS, 2011). O cenário educacional pós 1990 foi marcado pela implantação das políticas neoliberais, como a reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso e a redefinição do papel do Estado de executor para regulador e prestador direto de serviços sociais, entre eles, educação e saúde (BRASIL, 1995).

Seguindo as orientações do Banco Mundial, publicadas no documento “*Prioridades y Estrategias para la Educación*” (1995), construído a partir das conclusões da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, a Educação Básica é enfatizada a partir dos seguintes aspectos:

A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e favorece a população de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995).

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, com cunho neoliberal, seguiram os pressupostos das agências multilaterais quanto à descentralização, autonomia e privatização da educação, com destaque para a participação das organizações da sociedade civil e voluntariado no âmbito escolar.

Seguindo este parâmetro, sobressaem duas medidas de ampla repercussão política e pedagógica aprovadas no governo de Fernando Henrique Cardoso:

- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, alterado no governo Lula pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), regulamentado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.
- O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estando atualmente em vigência o PNE (2014-2024), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

No decorrer do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais e sociais enfatizaram os programas de transferência de renda; “de acordo com as recomendações das agências priorizou-se o ensino fundamental, implantação de vários projetos de caráter compensatório concomitante a projeto de combate à pobreza” (PERRUDE, 2013, p. 85). O direcionamento de políticas sociais e educacionais não só continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas também foi intensificado, tornando-se uma estratégia fundamental na campanha eleitoral para a reeleição. Um destes programas de maior abrangência é o Bolsa Escola:

O Programa Nacional de Renda Mínima, vinculado à educação – “Bolsa Escola” – teve por objetivo o combate à pobreza e à exclusão social, tendo a educação como ferramenta principal. O Programa Bolsa Escola consistiu na garantia de uma renda mensal mínima, paga preferencialmente à mãe, a fim de que seus filhos estudassem e não precisassem trabalhar precocemente (PERRUDE, 2013, p. 87).

No âmbito das políticas educacionais, na primeira gestão do governo Lula houve a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Na segunda gestão de Lula, a nova agenda se propôs a enfatizar o combate à fome, à exclusão social, à pobreza e as desigualdades sociais (PERRUDE, 2013, p. 91).

A partir das últimas décadas do século XX, com radicalidade nos primeiros anos do atual século, a educação passa a ser vista pelos organismos internacionais, governos, empresários, discursos midiáticos, bem como por pais e vários professores, como um mecanismo capaz de solucionar os problemas socioculturais (pobreza, violência) decorrentes das desigualdades econômica, sobretudo nos países ditos periféricos (SANTOS et al., 2014).

Consustanciadas as deliberações das agências multilaterais, o governo Lula não somente deu continuidade, mas ampliou as políticas de assistência social no espaço educativo iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, ressignificando as funções

sociais da escola e da educação, acionando agora medidas de combate à pobreza, de inclusão social e de equidade. Nesta perspectiva, a proposta de ampliação da jornada escolar foi retomada como estratégia privilegiada para articular as políticas educacionais e sociais através do atendimento a crianças, adolescentes e jovens considerados vulneráveis, com o apoio da sociedade civil, instituições públicas e privadas.

As atividades de ampliação da jornada escolar foram sinalizadas parcialmente no Art. 34 da LDB/1996 e Objetivos/Metas 21 do PNE/2001, respectivamente:

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. Parágrafo 2º. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Objetivos/metadados 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).

Integrando uma das ações do PDE, temos ainda no governo Lula a aprovação da Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação e teve como objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O Programa Mais Educação foi sancionado através do Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e visa a induzir as políticas educacionais para ampliação da jornada escolar.

Com a aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), é estabelecida uma meta para a ampliação da jornada escolar, com vistas a “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de modo a atender pelos menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2014). A ampliação da jornada escolar deve ser realizada com a participação efetiva da comunidade, organizações da sociedade civil e parcerias públicas e privadas. A respeito das prioridades, descontinuidades e rupturas, aspectos recorrentes da política educacional brasileira, Saviani afirma:

A política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras, filantropia, proteção, fragmentação e improvisação. O Estado mantém-se como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela manutenção e pela garantia de sua qualidade (2014, p. 37).

Portanto, trata-se de uma política educacional construída nos embates políticos, ideológicos e econômicos, convergindo para as demandas do mercado, sob a tutela de um Estado mínimo, orientado pelas agências multilaterais que buscam a reestruturação do capitalismo e controle social das massas através de ações compensatórias no espaço educativo.

Assim, no início do século XXI as atenções no âmbito da política educacional brasileira se concentram na ampliação da jornada escolar com atendimento às populações vulneráveis, combate à pobreza e inclusão social, tendo como parâmetros as orientações e diretrizes das agências multilaterais.

No Brasil as iniciativas progressistas de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira marcaram o ponto de partida para uma educação de qualidade voltada para as classes populares, pois expressavam um compromisso ético, político e pedagógico em possibilitar a crianças, adolescentes e jovens os direitos sociais básicos, negados pela sociedade, e assim garantir a sua transformação social. Atualmente, a Política Nacional de Educação em Tempo Integral é delineada como solução possível para os problemas educacionais e sociais de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, e busca-se minimizar estes problemas por meio de parcerias intersetoriais e interministeriais.

De Anísio Teixeira ao Programa Mais Educação

No Brasil, a educação em tempo integral era privilégio da elite, e que devido às mudanças políticas, econômicas e culturais, houve um reordenamento da jornada escolar (redução), sendo neste ínterim os filhos da classe trabalhadora os mais prejudicados no rendimento escolar.

A partir das obras literárias de Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompéia, Freitas e Galter (2007) identificaram indícios de que até a década 20 e 30 do século XX ocorria uma educação integral voltada para a elite brasileira. E devido às transformações no modelo econômico brasileiro, com determinações para uma escola universal, reduz-se a jornada escolar como condição de estendê-la para todos.

Até 1920, mais ou menos, todas as escolas funcionavam em tempo integral. É claro que o número de escolas e estudantes era muitíssimo menor. Mas as cerca de 20 mil escolas de então ou eram internatos (funcionando 24 horas por dia; ou semi-internatos (das 8 às 17 horas, com permanência dos estudantes por 9 horas diárias); ou externato, com cerca de seis horas por dia, entremeadas ou não por uma ida dos alunos para uma refeição em casa (MONLEVADE, 2012, p. 72).

Os autores Pegorer (2014) e Coelho (2009) analisam e discutem os conceitos e pressupostos da educação integral no Brasil a partir da década de 1930, tendo como pioneiro Plínio Salgado, líder do Movimento Integralista Brasileiro, e posteriormente as experiências com maior destaque de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Esses autores defendiam uma educação em tempo integral, em que a escola, além de oferecer aos alunos das camadas populares os componentes educacionais para aquisição da leitura, escrita e cálculo, também disponibilizasse atividades artísticas, culturais e esportivas.

O Brasil no período entre 1920 e 1930 vivenciou um desenvolvimento urbano industrial, marcado por greves e embates entre os integrantes dos movimentos comunistas e anarquistas. Neste período, as mulheres também eram recrutadas para o trabalho externo em fábricas e escritórios, e suas crianças faziam fila sem fim na luta por matrícula (MONLEVADE, 2012). A alternativa para resolver “provisoriamente” o problema da demanda escolar deste grupo foi a redução da jornada escolar, que se iniciou em São Paulo e se espalhou rapidamente no Brasil e América Latina.

Da jornada integral passa-se aos turnos reduzidos, matutino e vespertino, com dois discursos explícitos: primeiro, de que seria uma medida provisória, enquanto não se aprontassem os edifícios dos novos “grupos escolares”; segundo, de que não haveria prejuízos maiores, porque o período de aulas passaria de seis para cinco horas (7h às 12 e 13 às 18h), sem o inconveniente da necessidade de uma pausa para refeição em casa

[...]. Um terceiro discurso não era público, mas deve ter tido muita eficiência: na falta de novos professores, os antigos poderiam acumular ‘contratos’, ‘padrões’, ‘jornadas’ e, com isso incrementar seus salários (MONLEVADE, 2012).

Assim, com a demanda crescente de crianças para ensinar e cuidar, os tempos escolares foram reduzidos a fim de inseri-los no processo educacional. E a jornada reduzida, que segundo o discurso deveria ser temporária tornou-se definitiva.

No Brasil a redução da jornada escolar trouxe consequências severas para a educação de crianças, adolescentes e jovens das camadas populares, que sem aulas no contraturno ficavam expostos à marginalidade, sem acompanhamento dos pais, sob responsabilidade de vizinhos e/ou irmãos mais velhos. Em contrapartida, os jovens das classes alta e média frequentavam aulas de música, artes e línguas estrangeiras no turno contrário e contavam com o auxílio de pais alfabetizados nas atividades escolares.

Assim, a educação primária no Brasil historicamente marcada pela ausência de participação do Estado, que se viu forçado no contexto político e econômico a ampliar e universalizar a educação às camadas populares, tendo para isso como alternativa a redução da jornada escolar, colocando em pauta uma política de educação mínima para uma população ampla, de acordo com Nunes:

Os homens ligados à indústria defendiam um programa mínimo de educação primária e a ênfase na educação vocacional e técnica para os níveis posteriores de escolaridade. Essa ideia de treinamento para o trabalho que, na segunda metade do século XX, viria a se converter nos ginásios orientados para o trabalho, nos ginásios polivalentes e similares, aliado à extensão do ensino a todos resultara, na prática, em um programa de “menos” destinado a um maior de número de alunos (NUNES, 2009, p. 122).

Em meados da década de 1930 coexistiam no Brasil diversos projetos de educação popular com concepções políticas e ideológicas distintas, no entanto, com duas características semelhantes:

Primeiro, a crença no caráter libertador da educação e na necessidade de união das vontades para colaborarem no processo de conscientização e organização popular; segundo, a convicção da necessidade de se criarem grupos e instituições educativas, de difundir a ciência nas classes populares e de cortar os vínculos tradicionais do povo, representados pela família, localidade, religião, hierarquia e tradição (NUNES, 2009, p. 122).

Neste grupo diversificado estavam inclusos os católicos com suas instituições escolares, os integralistas, anarquistas e os liberais, sendo um deles Anísio Teixeira. Anísio é considerado pioneiro na defesa de uma escola pública, obrigatória, laica e de qualidade para as camadas populares, e implantou a primeira escola de tempo integral em um bairro pobre de Salvador.

Como anteriores à iniciativa de Anísio Teixeira, alguns autores como Coelho (2003) e Pegorer (2014) destacam as ações de Plínio Salgado, líder da Ação Integralista Brasileira, movimento que defendia o slogan “Deus, Pátria e Família”. “Plínio Salgado apresentou ao país a ideia e a necessidade da educação integral, apontando como base a

espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina” (PEGORER, 2014). Neste sentido, já se pensava a formação do homem como um todo, nos pilares da qual hoje se constitui a formação biopsicossocial:

Enquanto os integralistas apresentavam as bases da educação integral tendo como requisito espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores, para os anarquistas, ainda ativo no mesmo período, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção pelos aspectos políticos emancipadores (NUNES, 2009, p. 88).

Em contrapartida, ainda em plena década de 1930, Anísio Teixeira, difusor dos pressupostos da Escola Nova no Brasil, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros e defensor das instituições escolares públicas gratuitas, idealizou e concretizou os primeiros passos para a educação integral no Brasil por meio do Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro, em 21 de janeiro de 1950.

Anísio Teixeira, ao iniciar sua trajetória na educação como inspetor geral de ensino na cidade de Salvador, deparou-se com uma realidade educacional precária em recursos humanos e materiais, realidade adversa de suas experiências educacionais em instituições escolares religiosas, onde a ênfase recaía na organização, disciplina e competência pedagógica.

As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume do professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as “cadeiras” [...]. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas como barricas, caixotes, pequenos bancos de tábua, tripeças mal equilibradas (NUNES, 2010, p. 17).

Enquanto inspetor-geral de ensino de Salvador, Anísio realizou duas viagens aos Estados Unidos. Ao conhecer as propostas pedagógicas de John Dewey, incorporou-as ao seu ideário e notou nelas a chave para compreender o que se passava na sociedade norte-americana (NUNES, 2010). O movimento da Escola Nova tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização.

Anísio reformou o sistema educacional na Bahia e Brasília exercendo vários cargos executivos. Ele defendia um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes individuais, desenhos, música, dança, educação física, saúde e alimentação (PEGORER, 2014, p. 23).

E sob os pressupostos e princípios do escolanovismo na formação integral do cidadão, Anísio Teixeira construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro Liberdade, um dos mais pobres de Salvador; o objetivo era possibilitar aos alunos das classes populares oportunidades educacionais diversas e modernas, que pudessem integrá-los na sociedade.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro abrangia duas experiências escolares, as escolas-classes e as escolas-parques.

As escolas-classe tinham 12 salas de aula cada uma, com áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após os horários de classe os alunos da manhã encaminhavam-se para a Escola Parque. [...] Na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências em turmas de 20 a 30 no máximo. No espaço desenvolviam atividades de artes aplicadas, jogos, rádio escola, músicas e outros (EBÓLI, 1983 *apud* NUNES, 2009, p. 126).

Embora com críticas severas do meio educacional devido ao alto custo para a construção e manutenção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira mantinha-se convicto na luta por uma educação com oportunidades iguais para todos, e questionava a ênfase nos processos educacionais voltados para o consumo e mecanização das atividades dos trabalhadores.

Em Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram convidados a desenvolver o “Plano Humano” e a organizar o sistema educacional de Brasília para ser modelo para o País. A educação no Brasil no tempo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já demonstrava fortes marcas da escola dualista, presente até hoje na educação. O Ensino Secundário, considerado preparatório para o Ensino Superior, destinava-se aos mais privilegiados, enquanto o Ensino Profissionalizante era disponibilizado à massa, relegada à reprovação e evasão no ensino primário (GOMES, 2010, p. 39).

Em síntese, a experiência educativa de Anísio Teixeira, suas lutas e ideais por uma educação de qualidade, especificamente para as populações pobres, constituiu mola propulsora para o desenvolvimento da maior experiência de educação em tempo integral no Brasil, os Centros Integrados de Educação Popular (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro no governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro:

Darcy pretendia oferecer no Brasil, uma educação integrada e escola de tempo integral, como no Uruguai, conforme constatara em seu exílio junto com Brizola, e em países desenvolvidos, a exemplo do Japão e dos Estados Unidos, já à época de Anísio na Colômbia University. Lá não se discutia se escola deve ser de tempo integral ou não, ou é escola ou não é (GOMES, 2010, p. 57).

Na década de 1980, no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola foram construídos 500 Centros Integrados de Educação Popular (Cieps), projetados por Oscar Niemeyer, concebidos por Darcy Ribeiro através do Programa Especial de Educação e inspirados na experiência de Anísio Teixeira em Salvador.

Criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade porque sua escola efetiva é o lixo e o crime. O que chamamos de menor abandonado e delinquente é tão somente uma criança desescolarizada, ou que conta com uma escola de turnos (RIBEIRO, 1995 *apud* MONTEIRO, 2009, p. 37).

Os Cieps foram construídos estrategicamente em áreas com alto índice de pobreza e marginalidade. Com objetivo de oferecer, às crianças das classes populares, segurança, cuidados físicos e o desenvolvimento de atividades educativas, artísticas, culturais em um só espaço, atividades estas que não poderiam ser disponibilizadas para esses alunos na escola de turnos, pois seus pais não teriam condições para custeá-los.

A proposta pedagógica dos Cieps foi elaborada dentro dos parâmetros da Escola Nova, sendo inovada por Darcy ao considerar na instituição escolar a dimensão educativa, cultural, integrada aos cuidados com higiene e a saúde. Buscou envolver todos os setores da escola, abrangendo a família dos alunos e a comunidade.

Os CIEPs são escolas públicas no sentido mais amplo que o termo possa assumir: universais, abertas para receber qualquer aluno; gratuitas na oferta de vagas, que são financiadas com recursos estatais; laicas, porque não ensinam uma religião e, portanto, que são financiadas para conviver com pessoas de diferentes religiões, num exercício de tolerância e respeito (MONTEIRO, 2009, p. 39).

Na luta incansável por uma educação pública, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro desejavam disponibilizar para crianças, adolescentes e jovens das camadas populares condições adequadas para o desenvolvimento de habilidades educativas, artísticas e socioculturais a que eles não teriam acesso nas escolas de um turno. Assim, ambos os idealizadores da educação em tempo integral no Brasil compreendiam a educação como um recurso indispensável para transformação da sociedade e emancipação dos cidadãos das camadas populares.

As demais iniciativas após as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro culminaram em atividades pontuais e esporádicas, sendo uma delas o Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (Ciac), que tinha como objetivo oferecer atendimento nas modalidades creche, pré-escola, ensino de primeiro grau, serviços de saúde e cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva; posteriormente foi implantado nacionalmente como Centro de Atendimento Integral à Criança (Caic) no governo de Fernando Collor.

Na cidade de São Paulo, no período de 2000 a 2004, foi instituído por decreto municipal o Centro Educacional Unificado (CEU), com ênfase na convivência comunitária. Os CEUs disponibilizavam atividades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, artísticas, recreativas e culturais (PEGORER, 2014, p. 32).

Ao longo das décadas, a educação em tempo integral continuou sendo implementada em algumas cidades, de forma pontual e gradual, por organizações não governamentais e a critério dos sistemas de ensino, sendo retomada como política pública educacional, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais e educacionais geradas pelo sistema econômico vigente.

Educação em tempo integral no Amazonas

Atualmente, a Rede Estadual de Educação no Amazonas apresenta três iniciativas de ampliação da jornada escolar por meio das Escolas de Tempo Integral (ETIs), dos Centros Educacionais de Tempo Integral (Cetis) e a adesão do estado do Amazonas ao Programa Mais Educação do Governo Federal, que propõe atividades no contraturno.

A estrutura física dos Cetis inclui 24 salas de aula climatizadas, laboratórios de informática, laboratório de ciências, bibliotecas, piscina semiolímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, refeitório, sala de dança, sala de música, academia, área de convivência e demais recursos para atender na modalidade de tempo integral uma média de 1.000 alunos. É acrescido de ambientes administrativos, sala para professores e técnicos, cozinha, banheiro, escovódromo com adequações para portadores de necessidades especiais, secretaria para atendimento ao público e estacionamento para servidores (Seduc, 2015).

Ceti Elisa Feire e Ceti Sergio Pessoa Figueiredo



Fonte: G1/Amazonas, 2013.

As ETIs estão distribuídas em 31 unidades escolares, sendo 19 Escolas Estaduais de Tempo Integral – escolas de turno regular adaptadas para atender os alunos em tempo integral (ETIs) – e 12 Centros Educacionais de Tempo Integral (Cetis), construídos com uma estrutura padrão para o atendimento em período integral. Das 19 ETIs, 5 estão no interior do Amazonas, municípios de Boca do Acre (2), Japurá (1), Lábrea (1), Maués (1); as demais estão localizadas na capital do estado, Manaus. Enquanto dos 12 Cetis, 2 estão localizados no interior do Amazonas, em Parintins e no município de Iranduba, os demais na capital do Amazonas.

Os Cetis são considerados centros de excelência por agregarem ambientes adequados e seguros aos alunos, oferecendo atividades em espaços como piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros. A construção destes Centros iniciou-se na gestão do governador Eduardo Braga (2003-2006 e 2006-2010) e prosseguiu no mandato do governador Omar Aziz, seu sucessor (2010-2014). Os Cetis apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos distribuídos em 96 dependências e com acessibilidade para portadores de necessidades especiais.



Fonte: Ibama, 2010.

Org. Rildo Marques, 2013.

O ingresso dos alunos nas ETIs e Cetis ocorre através de processo seletivo organizado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc/AM), regido por edital, onde consta a oferta de vagas e os critérios para admissão dos alunos da capital e interior. O período de inscrição ocorre comumente no final do quarto bimestre, não sendo necessário o pagamento de nenhuma taxa de inscrição para participar do processo.

Os editais 001/2014 e 001/2015 da Seduc apresentam, como critérios para inscrição dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), “declaração de rendimentos dos responsáveis, comprovação de participação da família em programas sociais do Governo Federal, Estadual e Municipal e preenchimento do formulário socioeconômico” (Edital Seduc, 001/2015).

Ao analisarmos os critérios de renda familiar, participação em programas sociais e formulário socioeconômico como requisitos para o ingresso na escola de tempo integral, constata-se a concretização dos pressupostos assumidos pelo Brasil na Declaração de Jomtien, de potencializar a educação como local estratégico para redução da pobreza e crescimento econômico dos países pobres. Arroyo alerta para a superação de visões negativas a respeito da infância e adolescências populares presentes nos programas-políticas educacionais:

Quando a maioria das crianças e dos adolescentes destinatários ou beneficiários desses programas-políticas compensatórias de carências mentais ou de vulnerabilidade moral são os mais pobres, das periferias, vilas, favelas e negros, teremos de reconhecer que estaremos reproduzindo ou reforçando as visões extremamente preconceituosas e inferiorizantes que nos perseguem na história de nossa formação social, política, cultural e pedagógica que por séculos os inferiorizaram (2012, p. 38).

Com o objetivo de atender às populações em situação de vulnerabilidade social, estão em funcionamento no Amazonas 12 Centros Educacionais de Tempo Integral, estando mais 10 em construção (Seduc, 2014).

O Conselho Estadual do Amazonas, por meio da Resolução 112, aprovada em 20 de outubro de 2008, que dispõe sobre Regimento das Escolas Estaduais de Tempo Integral (ETIs), incluindo os Centros Educacionais de Tempo Integral (Cetis), expõe os seguintes objetivos para educação em tempo integral no Amazonas:

Oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com áreas de conhecimento e saberes necessários à vida. Desenvolvendo assim, a ascensão social dos estudantes de baixa renda. Promover a permanência do educando, o convívio humano, o aproveitamento escolar, o bem estar das crianças, dos adolescentes e jovens (Resolução 112/2008).

De acordo com o regimento, as Escolas Estaduais de Tempo Integral devem proporcionar aos educandos habilidades cognitivas, sociais e emocionais durante o período em que se encontram no espaço escolar. Aqui são retomadas as competências e habilidades (versatilidade, comunicação, motivação, habilidades como cálculo, clareza na exposição, entre outras) requeridas pelo sistema produtivo, conforme publicado no documento “*Transformación Productiva com Equidad*” da CEPAL.

O período de permanência dos alunos na escola é preenchido com atividades no período da manhã, com aulas das disciplinas regulares conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e no período vespertino são disponibilizados oficinas e projetos divididos em atividades complementares, atividades curriculares desportivas e atividades de enriquecimento curricular.

- Oficinas: são inseridas orientações de estudo, leitura e escrita, resolução de problemas matemáticos, orientação em pesquisa, prática no laboratório de informática e ciências;
- Atividades complementares: dança, teatro, xadrez, capoeira, coral, música e fanfarra;
- Atividades curriculares: esporte, recreação (jogos são classificados como atividades desportivas);
- Enriquecimento curricular: recuperação paralela, aconselhamento psicopedagógico, reforço, seminários, desenvolvimento de projeto, gincana, olimpíadas e concursos.

Percebe-se que, na proposta de educação integral, ainda cabe superar o dualismo pedagógico presente na dinâmica da escola, de atividades com conteúdo disciplinares mais rígidos oferecidos por professores em um turno, e no outro turno atividades mais lúdicas, menos exigentes, mais prazerosas, desenvolvidas por voluntários, estagiários e/ou monitores. A presença destes agentes sociais na organização da escola é benéfica, desde que não se torne um fator de precarização do trabalho docente e constitua alternativa para substituir a contratação de profissionais de áreas específicas.

Com jornada mínima de sete horas diárias, os estudantes das ETIs e Cetis são envolvidos em atividades realizadas com apoio dos entes federados, instituições públicas, privadas, entre outras organizações da sociedade civil. A participação destes atores sociais como corresponsáveis pela execução das políticas no âmbito local, especificamente as educacionais, também integra o pacote de reformas ocorridas no período pós-1990, agregando as recomendações da Cepal, Banco Mundial, Unesco entre outras agências que elaboraram estratégias para a educação na América Latina e Caribe. Conforme atesta Oliveira, “nessas reformas, as medidas descentralizadoras são acompanhadas da noção de democracia participativa com o envolvimento de atores sociais na implementação ou execução das políticas públicas, sobretudo as educacionais” (2009, p. 20).

A iniciativa de escolas em tempo integral no Amazonas tende a aumentar com a aprovação, no Senado Federal, de contratação de crédito externo em julho de 2014 entre o Governo do Amazonas e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no valor de R\$ 151,180 milhões (cento e cinquenta e um milhões e cento e oitenta mil). O recurso destina-

se ao Programa de Aceleração de Desenvolvimento da Educação no Amazonas (Padeam) e tem como foco a expansão da Rede Estadual de Escolas em Tempo Integral, ampliação do ensino mediado por tecnologias para a população rural, expansão de programas pedagógicos, qualificação do magistério e gerenciamento escolar (SEDUC, 2014). Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista, o BID é um dos colaboradores técnicos e financeiros do Brasil (2011).

No âmbito das avaliações em larga escala (nacional e estadual), os Cetis têm-se destacado: em 2013, das 10 escolas com melhores índices de aproveitamento na avaliação do Sadeam aplicada ao Ensino Médio, seis foram escolas de tempo integral, sendo 3 Cetis e 3 ETIs (SEDUC, 2014).

Os Centros Educacionais de Tempo Integral e Escolas Estaduais de Tempo Integral circunscrevem uma nova trajetória de tempo e espaços diferenciados para o acesso, permanência e melhoria da qualidade educacional no Amazonas. Poderão vir a constituir espaços educativos capazes de transformar a realidade social e educacional dos alunos das camadas populares, desde que gestores, pedagogos e professores tenham clareza dos pressupostos assumidos pela escola: se a concepção de integralidade visa ao desenvolvimento do aluno no convívio social, político e cultural, ou se apenas os integra num espaço com atividades compensatórias, com mais educação do mesmo, onde ele possa ter mais tempo para se preparar para as avaliações em larga escala e provas de vestibulares a fim de melhorar o desempenho da escola nos índices e recompensar a escola e professores com bônus e premiações.

Diversidade no Centro Educacional de Tempo Integral

Neste espaço com mais tempo e espaço direcionado as camadas populares, cabe averiguar quais concepções de educação integral mobilizam a ação de gestores, pedagogos e professores. Como veem e recebem os alunos das classes populares? Inferiores, carentes de atenção, de cuidado, vulneráveis ou vítimas de um processo histórico de desigualdades. Conforme Arroyo (2012, p.40), a compreensão de vulneráveis a vítimas poderá mudar radicalmente todo o programa e toda a política socioeducativa, mudará ainda a postura ética profissional dos educadores. Esse processo de transição, de transformação acerca das representações negativas das infâncias-adolescências populares deverá ocorrer num processo contínuo de formação de questionamentos dos valores assumidos nas políticas e programas de educação integral.

Na escola de tempo integral direcionada às camadas populares ou para crianças, adolescentes, jovens em situação de risco, a escola tem o desafio de se adequar, se reinventar para atender às especificidades (histórica, cultural, étnica, social) destes sujeitos, desconstruindo a visão negativa com a qual são tratados pela sociedade.

A escola é *locus* onde a diversidade se encontra/confronta; é na sala de aula, no convívio das atividades escolares, entrada, saída, recreio que as diferenças se manifestam entre os alunos/professores e funcionários da escola.

Embora diversos autores, tais como, Moreira (2008), Freire (2009), Sobrinho (2011) e Candau (2012) e até mesmo pesquisas realizadas a pedido do MEC vinculem a evasão e o fracasso escolar aos efeitos da violência simbólica, estigmas, preconceitos e discriminações que permeiam o cotidiano da escola, é perceptível ainda a falta de comprometimento de gestores, pedagogos e professores para gerir ações voltadas para a diversidade. Conforme Candau (2012, p. 76), é preciso ter presente nas práticas educativas o arco-íris das culturas, desvelar o daltonismo cultural de gestores e professores, o que pressupõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos

educadores capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas.

Darcy Ribeiro, ao implementar os Cieps nas décadas de 80 e 90 no Rio de Janeiro, elaborou um plano de formação para os profissionais se adaptarem à nova realidade escolar, com espaços e tempo diferenciados, currículos, metodologias, integrando à formação as questões sociais e culturais dos alunos atendidos pela escola.

Darcy reconhecia como necessária, no cotidiano da escola, nas ações dos professores e no sucesso escolar dos alunos, a integração dos aspectos culturais, pois os Cieps eram direcionados aos alunos que se encontravam à margem da sociedade, os alunos das classes populares. Neste contexto, a formação docente requeria alterar as representações negativas dos professores em relação aos alunos e possibilitar uma formação pautada na transformação social, com o objetivo de superar as desigualdades sociais e educacionais em que os alunos viviam.

Ao identificar as representações negativas, preconceitos e discriminações presentes nas políticas educacionais e sociais, no plano de gestão da escola, nos relatos dos professores acerca dos diversos coletivos sociais não valorizados pela sociedade, e especificamente dos alunos do Ceti, destaca-se a ausência de processos formativos que auxiliem os gestores, pedagogos e professores na construção e reconstrução da organização pedagógica e curricular com foco no público-alvo atendido nas escolas de tempo integral. Neste novo espaço com mais tempo, a escola possa promover o compromisso ético e político na transformação social dos adolescentes e jovens que a tanto custo chegam à escola.

A instituição escolar por muito tempo enfatizou a igualdade como garantia dos direitos básicos de todos. No entanto, esta igualdade estava restrita aos valores, padrões de um único grupo dominante; as demais manifestações étnicas, raciais, de religião, de classe eram silenciadas e estigmatizadas na cultura escolar por meio do currículo, da organização pedagógica, dos conteúdos e de uma prática docente monocultural. Como afirma Emília Ferreiro, este contexto está interligado ao processo histórico latino-americano.

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira do século anterior encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (*apud* CANDAU, 2012).

A formação do povo brasileiro é marcada por uma história de escravização e exploração em que os afrodescendentes e indígenas foram as maiores vítimas, os quais hoje, em conjunto com outras minorias étnicas e culturais, buscam através de organizações e movimentos a garantia dos direitos básicos e o respeito às suas especificidades e singularidades.

Os grupos excluídos foram inseridos na escola por meio de mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a permitir o acesso desses sujeitos “outros” à escola (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008). Os movimentos sociais

tiveram intensa colaboração na inserção destes sujeitos outros na escola e direcionaram o olhar para os processos discriminatórios e excludentes presentes em vários âmbitos, entre eles a escola. Estes sujeitos outros recebidos na cultura escolar por um currículo único, projetos pedagógicos homogeneizadores e uma prática educativa excludente reclamam hoje para a escola uma nova concepção de educação e cultura que considere suas diferenças. Conforme Ibermón (2000), é preciso superar o mito da sociedade moderna de igualdade de oportunidades e questionar os discursos de inclusão muitas vezes assimilacionistas e reprodutores.

As discussões acerca das diferenças precisam vir à tona no ambiente escolar, principalmente na região Amazônica, cuja população é constituída por indígenas, ribeirinhos e quilombolas, mas também por migrantes de outras regiões do Brasil e pessoas de outras nacionalidades, formando um mosaico cultural que não pode ser desprezado pelo sistema escolar, uma vez que as escolas de tempo integral expressam essa diversidade. No entanto, percebe-se numa região marcadamente constituída de pluralidades e diversidades, característica ainda pouco considerada na organização pedagógica e curricular das escolas.

As políticas públicas educacionais e sociais, ao se referirem aos coletivos diversos, minorias étnicas e grupos específicos como vulneráveis, situam estas pessoas num estado (condição) de exclusão, vulnerabilidades e marginalização, desconsiderando o longo processo histórico de colonização e escravização em que estes foram obrigados a negar sua cultura, seus valores para aderir à cultura dominante. O professor, para abordar estas questões, necessita de conhecimentos históricos, teóricos para assumir uma postura ética, política comprometida com transformação social dos alunos,

Arroyo (2008) alerta para o processo implícito nas políticas públicas que transformam as diversidades em desigualdade. Assim, caberia indagar qual educação básica, qual formação, quais currículos, qual organização, quais tempos e espaços, quais interesses se concretizam na escola de tempo integral. Tal caminho supõe assumir que a história da produção de diversos em desiguais questiona paradigmas, perfis, concepções de docência, de educação e formação (2008, p. 13).

A escola de tempo integral, de uma forma sutil, através de um discurso salvacionista consolida a proposta educacional para grupos diferentes, ensinos diferentes e tratamentos diferentes, visto que o reconhecimento das diferenças (populações vulneráveis) não se amplia para o respeito, a tolerância, e sim direciona para integração dos diferentes (desiguais) num tempo/espaço homogeneizante, pois na escola eles são vistos por gestores e professores apenas como crianças, adolescentes, jovens carentes, necessitados, desordeiros ou violentos.

Considerações Finais

A partir dos compromissos firmados pelo Brasil, nas Conferências e Fóruns internacionais, organizados pelas agências multilaterais. E principalmente após a reforma educacional da década de 1990 foram atribuídas novas funções para a escola, seus gestores e professores. Nesta perspectiva, a escola constitui-se local estratégico para redução da pobreza, inclusão social e equidade. Sob estes pressupostos, a Política de Educação em Tempo Integral foi retomada como política de Estado, com prioridade de atendimento às crianças, adolescentes e jovens em risco ou situação de vulnerabilidade social. Uma educação a ser realizada em espaços/tempos distintos tendo por objetivo ampliar as oportunidades educacionais e sociais, garantindo a todos os direitos sociais básicos, historicamente negados.

Percebe-se, contudo, que a Política de Educação em Tempo Integral encontra-se em fase de implementação, com metas previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ainda pairam dúvidas referentes ao currículo, metodologias, organização pedagógica e formação de professores. No Programa Mais Educação a participação da comunidade, voluntários e parcerias públicas/privadas aparecem como necessários para efetivação da educação em tempo integral. Todavia, evidencia-se a responsabilização de gestores, professores, alunos e comunidade pelo sucesso ou fracasso da escola.

A perspectiva de pensar a escola de tempo integral como o local de atendimento das camadas populares apenas como estratégia de suprir carências, necessidades básicas de alimentação, saúde, segurança, atividades desportivas, distancia-se cada vez mais dos pressupostos de construir uma escola que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos em diferentes dimensões.

No Ceti Parintins os professores convivem diariamente com um leque de diferenças, e embora sejam realizadas ações (muitas vezes no âmbito individual), estas diferenças ainda são silenciadas e homogeneizadas no ambiente escolar. Identificou-se as representações negativas que gestores e professores expuseram a respeito dos alunos atendidos pelo Ceti. E quanto à formação continuada para a diversidade, verificou-se que na maioria das vezes a temática foi discutida nas universidades apenas por meio de palestras. A rede estadual de educação e a escola não a reconhecem como prioridade no planejamento de formação, ou negam que as diversidades étnicas, raciais, de gênero, religião e de orientação sexual estejam presentes e/ou sejam relevantes no cotidiano da escola.

A escola de tempo integral enquanto espaço/tempo de atividades diferenciadas em que vigora uma proposta educacional assimilacionista, ao agregar os diferentes num único espaço para integrá-los na cultura padrão, nega suas especificidades e particularidades. Com isso, a concepção de educação integral se efetiva de forma superficial, em condições mínimas e que não potencializam a transformação social e o desenvolvimento do aluno nas diferentes dimensões.

Referências

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. BID para educação. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/2014/07/senado-federal-autoriza-o-governo-do-amazonas-a-contratar-financiamento-de-us-1511-milhoes-junto-ao-bid-para-a-educacao/>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Centro Educacional de Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/centros-de-educacao-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: LEÃO, Geraldo; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Orgs.). **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

Brasil. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere – Revista de Educação**. Vol. 2, nº 3, jan/jun., p. 123-138, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. A gestão de escolas. In: WITTIMANN, Lauro Carlo; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

IBERMÓN, Francisco (Org.). Amplitude e Profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: **Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Ernani Rosa (Trad.). 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEÃO, Geraldo; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. Como financiar a educação em jornada integral. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep - escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-50, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência da educação integral no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-50, 2009.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política Educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2013.

PEGORER, Valter. **Educação Integral: um sonho possível e de realização necessária.** São Paulo: Textonovo, 2014.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

Notas

¹ Doutorado e Pós-doutorado em Educação/FE-Unicamp. Professor Associado, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA.

² Bolsista FAPEAM, Mestre em Educação/UFOPA, Especialização em Docência no Ensino Superior/Barão de Mauá, Graduada em Pedagogia/UEA.

³ As diferenças são construídas socialmente e, subjacentes a elas, se encontram as relações de poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas se é assim, podemos contestá-lo, desafiá-lo, desestabilizá-lo (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 38).

⁴ Conferir FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003.

⁵ A equidade, princípio básico da proposta cepalina, é entendida como igualdade de oportunidades de acesso,

Recebido: dezembro-15

Aprovado: janeiro-16