mus,2009.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GORZ, André. O imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. Organização escolar: perspectivas e enfoques.

Curitiba: InterSaberes, 2014.

LORDÊLO, F.S.; PORTO, C.M; Divulgação científica e cultura científica: Conceito e aplicabilidade. Rev.Ciênc.Ext. V.8, Nº1, p.18, 2012

MACHADO, Nílson José. O conhecimento como um valor: ensaios sobre economia, ética e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MICHALISZYN,Mario Sergio. Fundamentos socioantropológicos da educação.

Curitiba: InterSaberes, 2012.

MOURA, Maria Aparecida (Org.). Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte:

UFMG/PROEX, 2012.

MORIM, Edgar.Ciência com consciência.Rio de Janeiro:Bertrand Brasil,1999.

OSTRON, Elinor; HESS, Charlotte. Understanding Knowledge as a Commons.

SEN, Amartya. Sobre Ética e Economia. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo.

Companhia das Letras, 1999.

SNOW, Charles Percy. As Duas Culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das Duas culturas e a Revolução científica; trad. Geraldo Gerson de Souza / Renato de Azevedo Rezende Neto – São Paulo: Editora EDUSP, 1995.

VOGT, Carlos. (org.) Cultura Científica: Desafios. São Paulo: FAPESP, 2006.

EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?

UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

HUGO LEONARDO DE ALMEIDA

RESUMO

Este artigo aborda a implantação do Programa São Paulo Integral em uma determinada escola do município de São Paulo, tendo como objetivo discutir os possíveis equívocos na associação entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral e as implicações referentes a sua implementação. O problema abordado está entorno da situação das turmas que não estão inseridas na jornada de tempo integral e com isso excluídas de toda política de Educação Integral. Desta forma questiona-se se há possibilidade de inserir os preceitos teóricos da concepção em questão àqueles estudantes que perma-

necem na jornada tradicional. A metodologia utilizada na pesquisa é de análise bibliográfica e documental e observação participante. Os resultados demonstram que somente as turmas que participavam da educação entendida como em Tempo Integral eram vistas como aquelas que praticavam Educação Integral, enquanto que as outras não, pois permaneciam em espaços e tempos como antes. Desta forma este artigo aponta que mesmo que não haja ampliação da jornada escolar para outras turmas é possível que a concepção de Educação Integral possa permear os tempos e espaços tradicionais desde que haja uma ampliação deste debate para todos os sujeitos da escola, bem como, o investimento na formação de todos os docentes dentro do escopo da concepção de educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Currículo Integral. Programa São Paulo Integral.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, após a implantação da política pública de educação integral em algumas escolas municipais de São Paulo, se observa de forma intrigante a associação da Educação Integral à Educação em Tempo Integral, o que não seria um problema se a concepção de educação integral fosse de fato pensada não somente para a ampliação da jornada escolar, mas em todos os tempos e espaços escolares, objeto do qual é observado neste trabalho.

Tal associação contribuiu de forma significativa para a criação de duas escolas diferentes no mesmo espaço: uma com educação integral, cujas turmas possuem jornada estendida, ou seja, em tempo integral, e outra sem educação integral, aquelas que estão na jornada tradicional e que não estão inseridas dentro do escopo da concepção em questão.

A discussão entorno disso se torna essencial uma vez que a educação integral é um direito de todo estudante e não somente daqueles que estão matriculados em turmas com jornadas escolares de tempo integral, conforme considera o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1990).

Diante disso, surgem questionamentos importantes que precisamos responder para que seja de fato garantido a plena implementação desta política pública para a educação: A educação integral só acontece com os estudantes que estão matriculados em turmas de tempo integral? É possível implementar esta concepção independentemente da quantidade de horas que o estudante permaneça na escola?

Com isso, os objetivos deste trabalho são verificar a existência ou não da dicotomia entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral e analisar as ações empreendidas na implementação da Educação Integral em uma escola municipal, na cidade de São Paulo.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, uma vez que buscamos compreender o contexto da educação integral e as implicações em sua implementação. Buscamos em autores e documentos que abordam esta teoria referenciais que pudessem contribuir com a reflexão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Pressupostos teóricos sobre a Educação Integral, Educação em tempo Integral e Currículo Integral.

2.1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral

A educação integral nasceu de uma concepção de educação escolanovista que tem como desígnio a formação de um sujeito íntegro, que considera todas as suas dimensões humanas e respeite não somente suas necessidades mais básicas, mas também as necessidades simbólicas (GONÇALVES, 2006, p. 129).

Nesta concepção de educação, o estudante se torna sujeito central no desenvolvimento dos processos educativos. Sua premissa está em oferecer uma educação que potencialize sua formação em todas as suas dimensões e não somente enfatizar seu lado cognitivo (ZANARDI, 2016b, p. 84). Isso quer dizer que é necessário compreender a formação do sujeito em sua totalidade, desenvolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica (GUARÁ, 2006, p. 16). Esta formação garante o despertar de uma transformação tanto nos estudantes como na sociedade de um modo geral. Gonçalves (2006) concorda com este pressuposto dizendo que a educação integral preconiza

> [...] o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Isso significa que a educação integral busca romper com um paradigma tradicional de educação que prioriza uma formação mecânica de conteúdos curriculares que procuram atender às demandas de uma sociedade que não considera o sujeito em sua totalidade.

Dentro desta discussão, cabe comentar as escolas que a ampliação de jornada escolar (Escola de Tempo Integral) tem sido associada à concepção de educação integral de maneira bastante rasa. Neste sentido Silva (2018) explica que

> Ao longo da construção da política pública de educação integral no Brasil, observamos a insistente presença de uma confusão conceitual entre ampliação da jornada escolar com educação integral; em sua maioria, os responsáveis pela pasta da educação pública cometem esse engano ou confusão ao construírem seus projetos pedagógicos ou planos de educação, na perspectiva de que basta ampliar a jornada para se fazer educação integral. (SILVA, 2018, p. 139).

O conhecimento dos sentidos de uma concepção de educação integral é extremamente indispensável antes de se pensar no aumento do tempo de permanência nas escolas. Antes de mais nada, é necessário compreender que, indepen-

dentemente do tempo ou quantidade de aulas a mais que as escolas oferecem, os currículos atuais têm fragmentado os conhecimentos humanos, desconsiderando a realidade, os territórios das comunidades e suas contradições, as experiências pessoais dos estudantes e a cultura escolar com a imposição de um ensino de conteúdo sem problematizações, cheio de regras e conceitos distantes de uma aplicabilidade real. As disposições dos espaços escolares permanecem da mesma forma que escolas tradicionais com mesas enfileiradas, mobílias indispostas e que não permitem a visualização de todos dos outros sujeitos que partilham da mesma atividade, poucos recursos visuais na sala e um ambiente pouco atrativo e incongruente. Para que este cenário evolua, Zanardi considera que

A ampliação do tempo deve ser entendida como um direito a educação de qualidade e que esta se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos (as), com a busca da integralidade do fenômeno epistemológico. Não pode se constituir em uma experiência castradora, em que se realize "mais do mesmo", com o depósito de conhecimentos que não se relacionam com a realidade dos sujeitos.

(ZANARDI, 2016b, p. 88).

Podemos constatar então que a educação em tempo integral precisa ser pensada a partir da compreensão da concepção de educação integral, caso contrário a ampliação da jornada servirá somente para manter os estudantes por mais tempo dentro da escola, participando de mais atividades iguais às que receberam no tempo regular, sem que haja de fato uma qualificação maior de suas aprendizagens. Com isso, Arroyo nos alerta dizendo que "[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação" (ARROYO, 2012, p. 33 apud SILVA, 2018, p. 140).

A partir deste tópico discutido, podemos inferir que a práxis da educação integral independe da ampliação ou não da jornada. Isso denota que a concepção pode influenciar as práticas pedagógicas desde o momento em que as portas da escola se abrem, ou seja, ela pode estar presente também dentro do horário regular, ressignificando todos os tempos escolares. Se em dado momento temos uma escola que reproduz conhecimentos e exige a repetição dos estudantes dos conceitos estudados (educação bancária), em outro temos a escola integral que se compreenderá "como catalizador de conhecimentos, que proporcionem o empoderamento dos sujeitos, possibilitando o apossamento da realidade" (ZANARDI, 2016b, p. 89). Neste sentido, os conhecimentos deixarão de ser estanques e passarão a ser considerados como necessários para se possuir e compreender o território em que estão inseridos, de maneira que se tornem agentes que desempenhem um papel transformador da sua própria realidade, aquilo que podemos considerar como educação libertadora e problematizadora (FREIRE, 1987, p. 39).

2.1.2 Currículo Integral

Para o sucesso da implementação da concepção de educação integral é ne-

cessário que se pense em um currículo que promova a saída dessa educação fragmentada e tradicional e que insira os sujeitos de ensino e aprendizagem em um contexto onde poderão desenvolver todas as suas dimensões humanas. Gonçalves (2006) concorda com esta afirmação dizendo que a escola "precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, levando em conta todas as suas vivências, aprendizagens". (Gonçalves, p. 131, 2006).

A educação integral nos direciona a pensar que a formação do sujeito está condicionada a vivenciar as mais diversificadas modalidades das áreas do conhecimento. Em muitas práticas surgem a necessidade de se trazer os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade para se articular as ciências nos processos pedagógicos, porém estas não precisam ser as únicas formas de se ensinar e aprender no âmbito da educação integral. Tudo vai depender do contexto em que está imerso um projeto pedagógico, pois a disciplinaridade também deve se fazer presente neste contexto uma vez que em muitos casos se faz necessário uma observação, ou leitura, ou compreensão de algum fenômeno de uma maneira mais aproximada, ou seja, com um foco maior e mais delimitado.

Para Guará (2006) a organização dos processos pedagógicos em projetos seria a forma mais viável para a implementação da educação integral, pois eles

> [...] articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem. Isso vale tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos. O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social. (GUARÁ, 2006, p.17).

As experiências proporcionadas pela escola de educação integral, seja de tempo integral ou não, quando organizadas por projetos, pressupõem "uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social" (GUARÁ, 2006, p. 17). Isso quer dizer que os conhecimentos aprendidos e ensinados passam por uma ressignificação e passam a ter novos valores porque os sujeitos do processo educativo (estudantes, professores e gestores educacionais) encontram neles um sentido real e uma aplicabilidade mais permanente e real. Assim sendo, a educação formal se conforma com as práticas sociais e o conhecimento acadêmico se torna um aliado para sua sobrevivência e não mais como algo que pertence aos espaços escolares que são utilizados para promoções ou reprovações anuais.

O trabalho por projetos pode ser uma forma de problematizar o território em que a comunidade escolar está inserida. Quando se propõe este tipo de trabalho, a integração dos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade (objetos de estudo, análise e apreciação de professores e estudantes) se torna aplicável ao território, vislumbrando a resolução de um problema real e latente do lugar em que estejam inseridos. Isso im-

plica na criação de espaços democráticos onde as vozes de todos os sujeitos se tornam cada vez mais audíveis nos diferentes tempos e espaços escolares.

Com a possibilidade de participação de todos os sujeitos nos processos educativos o currículo é territorializado, ou seja, os fenômenos observados a partir da problemática levantada em determinadas realidades amplia a curiosidade dos estudantes e aumenta necessidade de se utilizar conhecimentos humanos para ajudar a resolver os problemas ali encontrados. Neste cenário o debate muda. A seleção dos conhecimentos se define então pelos contextos em que a escola está inserida. Neste sentido Zanardi explica que

A territorialização do currículo é, assim, tema fundamental para uma educação que integre a realidade vivida ao conhecimento escolar e sua proposta educativa, pois o principal legado da Educação é possibilitar aos educandos (as) a compreensão de sua realidade para o desenvolvimento de ações transformadoras, em um processo que humaniza os sujeitos. (ZANARDI, 2016b, p.89).

Deste modo, podemos considerar que este currículo se torna crítico e não mais alheio às demandas sociais emergentes, o que implica em encerrar com um currículo homogeneizado que não considera as necessidades e contradições dos diferentes territórios educativos e iniciar uma nova história pedagógica, onde os sujeitos aprendem que os conhecimentos são instrumentos necessários para transformação da realidade por sujeitos conscientes, comprometidos e atuantes, na busca de superação de seus dilemas políticos e sociais. (ALVES; GOMES, 2013, p. 01).

2.2 Marcos Legais – Programa “São Paulo Integral”

Na cidade de São Paulo a educação integral iniciou-se com o Programa Mais Educação São Paulo, regulamentado pelo Decreto nº 54.452/13, (SÃO PAULO, 2013a) e implantado pela Portaria nº 5.930/13 (SÃO PAULO, 2013b), como uma estratégia para sua implementação, semelhante ao que fora proposto pelo governo federal. Nesta organização alguns estudantes eram contemplados para participarem de atividades curriculares com horário ampliado sua permanência na jornada escolar, enquanto que o restante dos estudantes da escola permanecia em suas atividades tradicionais. O programa consistia em promover atividades que já eram ofertadas nas unidades escolares nos tempos regulares, porém no contraturno, conforme o exposto legal:

Art. 23 - Deverão integrar as atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar, os programas e projetos já existentes na Rede Municipal de Ensino envolvendo, em especial: I – Laboratórios de Informática Educativa; II – Salas de Leitura; III – Recuperação Paralela; IV – Bandas e Fanfarras; V – Esporte Escolar; VI – Xadrez; VII – Nas ondas do rádio; VIII – Aluno Monitor; IX – Especialistas dos CEUs; X – Outros, oferecidos por diferentes esferas governamentais. (SÃO PAULO, 2013b).

No mês de dezembro do ano de 2015, o município de São Paulo avança no debate de educação integral e publica a Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015), que institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais. Nesta

proposta é inserido o conceito de cidade educadora no qual se acredita que todos os espaços do município exercem sobre o sujeito funções educativas e transforma as relações humanas a partir da multiplicidade de experiências nos diversos territórios. A partir desta concepção, cria-se uma diversidade de "Territórios Educativos" que permite aos estudantes um acesso "às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica" (SÃO PAULO, 2015). Neste âmbito, a legislação propõe que a gestão escolar e corpo docente reflitam sobre quais áreas e saberes podem corroborar com as problematizações e necessidades da escola e da comunidade que está inserida. Isso se desdobra para uma organização escolar denominada Territórios do Saber, conforme o artigo 6º:

A expansão curricular do Ciclo de Alfabetização configurar-se-á com os seguintes "Territórios do Saber": I - Comunicação, Oralidade e Novas Linguagens; II - Culturas, Arte e Memória; III - Orientação de Estudos e Invenção Criativa; IV - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; V - Ética, Convivência e Protagonismos; VI - Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária. (SÃO PAULO, 2015).

Na sequência, o parágrafo 1º da referida portaria, para contemplar todos estes Territórios do Saber, indica trinta e nove Experiências Pedagógicas, com a possibilidade de inserir mais de acordo com o projeto político pedagógico da escola. Estas escolhas dependerão dos professores que ministrarão estas aulas o que pode variar de acordo com a formação e habilidade de cada docente. Todas atividades não podem acontecer de maneira tradicional, mas precisam utilizar diferentes recursos físicos e metodológicos em diferentes espaços e territórios educativos (SÃO PAULO, 2015). O propósito desta organização curricular tem a finalidade de proporcionar um desenvolvimento que atenda as mais variadas dimensões do sujeito, o que é a premissa da educação integral.

3 METODOLOGIA

Este momento é de extrema importância para a pesquisa, pois "as escolhas metodológicas são cruciais para o processo de pesquisa, uma vez que definem a aproximação dos pesquisadores ao objeto a ser estudado" (ZANARDI, 2016a, p. 89).

Este trabalho é de natureza qualitativa, uma vez que buscamos a compreensão em torno da discussão que se apresenta frente ao fenômeno da educação integral e as implicações em sua implementação em uma escola municipal de São Paulo. A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento de referências bibliográficas e documental que pudessem corroborar com a reflexão e que sugerissem possíveis respostas ao problema levantado.

As principais fontes desta pesquisa encontram-se em artigos científicos publicados em sítios como Scielo, em revistas científicas, livros e legislações do município de São Paulo. Para realizar revisão da literatura do assunto sobre a associação da Educação Integral à Educação em Tempo Integral foi utilizado o período de dois meses, considerando-se o objetivo com-

preender a concepção da educação integral e seus desdobramentos nos diferentes tempos e espaços escolares, de acordo com os problemas de pesquisa: A educação integral só acontece com os estudantes que estão matriculados em turmas de tempo integral? É possível implementar esta concepção independentemente da quantidade de horas que o estudante permaneça na escola?

Os autores contribuíram de maneira bastante significativa na compreensão do fenômeno da educação integral, sua relevância social, na superação de paradigmas educacionais tradicionais e do cuidado necessário que as políticas públicas da educação e seus executores precisam ter ao inserirem-na nos espaços escolares.

Outro procedimento utilizado neste trabalho foi a observação participante, caracterizada pelo envolvimento direto e informal do pesquisador com a situação abordada neste artigo. Colaborando com a realização da análise de como ocorreu a implementação da Educação Integral em Tempo Integral em uma escola do município de São Paulo, para explicar sobre as possíveis existências dicotômicas entre si à luz da teoria levantada para compreensão deste fenômeno.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de analisar o processo de implementação de Educação Integral em Tempo Integral, apresenta-se aqui os resultados referentes ao relato informal de observação participativa da implementação em uma escola de ensino fundamental do município de São Paulo, participante do Programa São Paulo Integral desde a primeira iniciativa do governo municipal quando decidiu colocar em prática esta política pública de educação.

Observou-se nesta escola que as novas turmas de primeiro ano do ensino fundamental eram as únicas classes que estendiam a jornada para o tempo integral e da mesma forma todas as discussões entorno da educação integral eram voltadas para ela, inclusive no que tange às questões de repasse de verbas e financiamentos para sua implementação. Gradativamente, ano após ano, todos as novas turmas que entravam na escola já acessavam-na dentro da jornada de tempo integral, chegando a contemplar, após quatro anos, as turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e vinte alunos do ciclo Autoral (9º ano).

Após este período, iniciou-se uma discussão muito pertinente pelos diferentes fóruns da escola sobre essa ruptura existente numa mesma unidade escolar. Se de um lado tínhamos uma escola que recebia todo investimento público, tanto de gestão pública quanto de financiamento, para a criação de um lugar de oferta de educação integral, onde todos os estudantes deveriam ser vistos como sujeitos íntegros, e da necessidade de se desenvolver todas as suas dimensões humanas, promovendo uma formação que propiciava a passagem por uma gama de experiências acadêmicas, culturais e artísticas, filosóficas e linguísticas, por outro lado tínhamos uma escola que permanecia em sua jornada regular e tradicional, fora de todo o debate entorno da concepção, desenrolando-se por meio das mesmas vivências que outrora esta nova política educacional buscaria romper. Todas as outras turmas

da escola não eram citadas ou pensadas como turmas pertencentes a uma escola que oferta educação integral. Isso contribuiu fortemente para a criação de uma escola com duas práticas e concepções diferentes.

Mesmo coexistindo duas formas distintas em uma mesma escola (educação em tempo integral versus educação em tempo tradicional), as práticas pedagógicas foram se demonstrando muito semelhantes. As turmas que permaneciam mais tempo na escola tinham apenas algumas aulas diferentes das outras turmas da escola: as crianças acessavam atividades artísticas, de dança, de inglês e espanhol, de atividades físicas e também faziam uma refeição a mais. Mesmo assim, pôde-se perceber que, apesar de participarem de mais atividades, a tratativa pedagógica era a mesma. Os tempos escolares não mudaram, pois, as aulas permaneciam sendo contadas em um tempo de quarenta e cinco minutos, a mobília da escola ainda era a mesma, os espaços da escola não apresentavam nenhuma novidade ou adaptação para execução das atividades, pois não havia ateliê de artes, laboratório de ciências, estúdio de dança com espelhos para os educandos observarem seus movimentos, entre outras questões.

Um outro problema a ser considerado como falhas nesta implementação seria a falta de professores para ministrarem aula no tempo integral. A diretoria regional de ensino não estava conseguindo atribuir as aulas para o horário do meio dia às treze horas e trinta minutos, tempo no qual ocorreriam as atividades de educação integral. No começo houve uma imensa falta de professor. Apesar disso os estudantes permaneciam na escola e eram cuidados pelos inspetores na maior parte do tempo. Isso significa que ao invés de minimamente implementar a concepção, os estudantes somente permaneciam mais tempo na escola, o que acabava por somente contemplar um sistema de escola em tempo integral.

Durante este processo marcado por uma disputa de território pela educação integral dentro deste singular espaço, os professores iniciaram um processo de estudo entorno da concepção. As escolas municipais de São Paulo proporcionam a todos os docentes que optarem pela jornada especial integral de formação (JEIF) um tempo separado para estudos dos professores como proposta de formação em serviço em acordo com as demandas e necessidades que a escola apresenta. Os regentes das turmas que não participavam das turmas da educação integral, incomodados com a falta de conhecimento entorno da concepção e do porquê havia essa ruptura dentro da unidade como já explanado, solicitaram à gestão um projeto neste tempo separado para estudos onde pudessem ler, debater para compreenderem que fenômeno era esse que estava modificando as estruturas da escola. Guará concorda com essa empreitada ao afirmar que Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas

múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

(GUARÁ, 2006, p. 16).

Para que se se chegue a esta plenitude, a formação do professor não pode em nenhuma circunstância ser deixado de lado, pois conforme citado, o professor é o sujeito deste processo educativo que vai ressignificá-lo de modo que o desenvolvimento dos educandos ocorra na integralidade, caso contrário, continuariam a ser os mesmos professores com as mesmas práticas pedagógicos e com as mesmas crenças e atitudes didáticas.

No espaço destinado aos estudos, os docentes chegaram à compreensão de que a educação integral não deveria estar associada somente àquelas turmas que estenderam a jornada, mas por toda a escola. Durante as discussões e leituras feitas ali puderam constatar, à luz da teoria, que uma escola que trabalha com os princípios desta concepção, se torna integral desde o momento em que abre a escola até quando a fecha e que o tempo integral se faz necessário para oportunizar maiores experiências aos estudantes, mas não significa que as demais turmas não possam ser vistas também como partícipes deste enredo.

Dentro deste processo os professores da escola puderam ampliar suas ideias a respeito da concepção e começaram a tecer muitas críticas quanto a toda organização da escola. Perceberam que para que a concepção fosse de fato viva dentro da unidade escolar, todos os profissionais da escola precisavam passar por permanentes formações em serviço para que pudessem pensar com propriedade num projeto político pedagógico voltado para a educação integral, bem como pensar na organização dos tempos e espaços e sua ressignificação. Da mesma forma corroborar com a construção de um currículo integrador, para que de fato a proposta do programa seja posta em prática de fato.

Apesar destes problemas técnicos, foi possível evidenciar que a escola iniciou com firmeza uma proposição diferente daquela que já vinha praticando ao longo do tempo. A proposta da gestão escolar sempre foi de qualificar a educação dos estudantes. Durante esta implementação ela acabou por encontrar entraves que dificultaram o atingimento dos objetivos desta concepção de educação já mencionados anteriormente. Ficou manifesto que o aumento do tempo escolar de algumas turmas da escola provocou a criação de duas escolas porque somente tais agrupamentos participavam de atividades adicionais enquanto que o restante da escola não. Também foi notável que, embora participassem de outras atividades, não significou que os estudantes tivessem sido partícipes de um projeto que fomentasse a problematização e transformação de sua realidade local, antes somente tiveram acesso a atividades diferenciadas, o que não é um mal. Muito pelo contrário, mas não percebemos um processo integrado com toda a comunidade escolar em prol de um território onde todos são agentes políticos de transformação.

Uma questão importante também que não percebemos mudança foram dos tempos e espaços escolares. Houve a iniciativa em virtude dessa política pública de propor uma mudança na oferta de serviço

educacional (o que já um grande passo), mas os tempos escolares continuarem sendo iguais aos anteriores e isso precisa melhorar. As trocas de professores nestes tempos foram constantes. Os espaços passaram por algumas reformulações, foram discutidos e refletidos pelos profissionais da escola, porém pouco dinamizados. Não houve criação de nenhum espaço novo, onde os estudantes pudessem fazer uso e se apropriar dos conhecimentos de maneira prática e diferente. A mobília da escola também não sofreu nenhuma alteração. Os estudantes continuaram a passar longas horas dentro de uma sala com a mesma configuração da escola tradicional.

Embora percebemos estas dificuldades no processo de implementação inicial, o fato ola ter se inserido nela esta política, já foi um grande passo para que todos pudéssemos conhecer, questionar e problematizar a educação integral no dia a dia. Esta iniciativa, marcada por entraves e dificuldades por falta mesmo de políticas públicas e de maior investimento, nos leva a movimentarmos para a progressão desta mudança e não ao recuo. Uma vez com posse deste conhecimento, nos resta tecer as críticas necessárias para que esta política garantidora dos direitos educacionais das crianças e adolescentes desta escola seja ampliada e cada vez mais assertiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral é um tema que tem envolvido muitos educadores e políticos engajados em pensar e promover uma educação de qualidade. Percebemos que a educação tradicional não tem mais atingido sucesso no que tange às questões de formação de sujeitos críticos e capazes de questionar a realidade do seu território. Muitos têm se perguntado por que os estudantes têm saído das escolas com o mínimo de conhecimento e pouco preparados para enfrentarem suas reais necessidades quando inseridos na sociedade e têm-se chegado à conclusão de que a educação integral se faz extremamente urgente numa sociedade que carece de pessoas que tenham a condição de olhar para a sua realidade, criticá-la e transformá-la.

Para que isso se efetive de fato, é preponderante que as escolas do nosso país revejam suas concepções de educação e política, de maneira que transforme suas práxis pedagógicas nos diferentes tempos e espaços escolares.

É preciso ver a educação integral para além da chamada educação em tempo integral. Ampliar somente os tempos escolares não garantem uma formação que passa em todas as dimensões do ser humano, que seja satisfatória, crítica e transformadora da realidade, ela antes amplia o sofrimento dos estudantes em um lugar onde ocorre a reprodução dos conhecimentos sem nenhum sentido ou vinculação com a vida e experiências de seus observadores.

Uma escola baseada nesta concepção também não pode organizar seus tempos e espaços educacionais da mesma forma que sempre foi. Os resultados satisfatórios dentro da educação integral dependem de um novo olhar para a criação de espaços mais atraentes e confortáveis àqueles que estão ensinando e aprendendo. Não podemos considerar que um

trabalho nesta concepção seja garantido quando praticada de formas totalmente enrijecidas e inflexíveis, como outrora. Pensar na disposição do mobiliário dentro de um espaço de estudo, em salas alternativas para exploração de atividades congêneres a eles e ambientá-los conforme as atividades que são desenvolvidas ali sublimam ainda mais o desenvolvimento dos estudantes e o trabalho dos docentes.

Não podemos nos olvidar da necessidade de uma permanente formação continuada dos professores que trabalham neste contexto, caso contrário, eles poderão não saber como lidar com as novas tecnologias e novos tempos e espaços criados na escola para se trabalhar efetivamente dentro da concepção de educação integral. O exercício da reflexão das práticas pedagógicas integradoras além de importantes para o sucesso deste percurso, é antes um respeito devido àqueles que precisam entrar em um espaço educativo instrumentalizado para o exercício de sua docência.

Vimos que as dificuldades e entraves técnicos são presentes e que a implementação da concepção de educação integral é extremamente desafiadora, o que não significa que esta política deva ser descontinuada, mas antes devem tomá-los como objetos de avaliação em busca de uma melhoria nestas práticas.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu (especialização) em Gestão da Educação Pública e Gestão Pública Municipal da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP, em parceria com o Programa UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB, instituído pelo Ministério da Educação/MEC, no âmbito do Programa 1061 – Brasil Escolarizado, ação 8426 – Formação Inicial e Continuada a Distância com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. H. B.; GOMES, C. G. S. A construção curricular no contexto do ensino fundamental com base em critérios fundamentados no pensamento de Paulo Freire. In: Reunião nacional da ANPED, 36ª, Goiânia. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 1- 9. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3023_texto.pdf . Acesso em: 01 de junho de 2019.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069. Brasília, 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394. Brasília, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 17ª edição, Rio de Janeiro, 1987.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec n. 2, 2006.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013a.