

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL ENQUANTO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO DE PALMITOS – SC

THE INTEGRAL TIME SCHOOL AS A POSSIBILITY OF DEVELOPMENT OF THE PALMITOS REGION - SC

Eliston Terzi Panzenhagen¹
Elcio Cecchetti²

RESUMO

Este estudo assume-se como trabalho de conclusão da Pós Graduação – Especialização em Desenvolvimento Regional Sustentável e tem como objetivo refletir, a partir da literatura, sobre as concepções que o tempo pode assumir no processo educacional e principalmente nas experiências de Educação de Tempo Integral no Brasil. Pretende-se, com isso, trazer elementos epistemológicos e teórico-metodológicos sobre o assunto, bem como, trabalhar também algumas das concepções de educação integral no Brasil e os mal-entendidos e equívocos acerca do entendimento que se tem no senso comum, em torno dos termos “educação integral” e “escola de tempo integral”. Além disso, busca apresentar as principais experiências de tempo integral no Brasil, seus limites e possibilidades. Ainda, partindo para a realidade no Estado Catarinense, busca-se elencar alguns números da Educação de Tempo Integral na ADR de Palmitos (29ª GERED) e suas possibilidades (ou não) para o desenvolvimento regional, que preliminarmente apontam para a desconexão entre realidade educativa e o desenvolvimento regional. **Palavras Chave:** Escola de Tempo Integral, Desenvolvimento Regional, Tempo, Currículo, Integral.

ABSTRACT

This study assumes as a conclusion work of the Post Graduation - Specialization in Sustainable Regional Development and aims to reflect, from the literature, on the conceptions that time can assume in the educational process and mainly in the experiences of Integral Education in the Brazil. It is intended, therefore, to bring epistemological and theoretical-methodological elements on the subject, as well as, to work also some of the conceptions of integral education in Brazil and the misunderstandings and misunderstandings about the understanding that has in the common sense, around of the terms "integral education" and "full-time school". In addition, it seeks to present the main full-time experiences in Brazil, its limits and possibilities. Still, starting from reality in the State of Santa Catarina, we try to list some numbers of the Integral Education in Palmitos ADR (29th GERED) and its possibilities (or not) for regional development, which preliminarily point to the disconnection between educational reality and regional development.

Keywords: School of Integral Time, Regional Development, Time, Curriculum, Integral.

1 INTRODUÇÃO

¹ Acadêmico do Curso de Especialização em Desenvolvimento Regional Sustentável

² Doutor em Educação. Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso

A pesquisa em tela busca trazer para reflexão uma questão de suma importância para se pensar o tempo no cotidiano escolar. O debate se justifica considerando que as dimensões temporais, estão, de maneira indelével, em todos os momentos dos processos e práticas educativas, tanto no ponto de vista escolar, quanto não escolar. Essas considerações são importantes, sobretudo, em tempos de precarização da escola, desemprego e subemprego e comprometimento do "tempo livre" (não trabalho) dos pais das crianças e jovens, além da concepção de tempo veloz e quantitativo subjacente aos conteúdos e experiências curriculares. Essas questões terminam por incidir sob o tempo social e histórico do cotidiano escolar, principalmente, no ponto de vista da teoria e prática da Educação de Tempo Integral.

Nestes termos, nos deteremos neste trabalho em buscar alavancar uma discussão, pertinente e necessária, sobre as diferentes concepções e estruturas de jornadas ampliadas nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Além da possível contribuição desta extensão temporal na aprendizagem dos educandos, que embora seja tema de primeira atenção, não é foco deste trabalho, cumpre-nos buscar aqui compreender se esta jornada ampliada, ou por assim dizer, escola de tempo integral no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem se constituído enquanto alternativa que contribua com o desenvolvimento regional no espaço geográfico que compreende a Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos.

Para dirimir tal questionamento que guia este trabalho, buscou-se além dos estudos bibliográficos e estatísticos ouvir os gestores das escolas que oferecem essa modalidade educacional, dos quais, importantes elementos podem ser considerados para uma análise mais ampla.

Assim, o trabalho abordará primeiramente as concepções de tempo na educação de tempo integral, as principais experiências dessa modalidade educativa no Brasil, as diferentes compreensões acerca do termo integral, e por fim, analisa números e discursos que refletem a problemática central do trabalho, a saber, se a Escola de Tempo Integral se constitui como alternativa para o desenvolvimento da região supracitada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As concepções de tempo na Educação de Tempo Integral

“Não há como ignorar a centralidade do tempo no cotidiano escolar. Ele nos persegue e em suas lógicas se amarra nossa docência. Recentemente diante do clima de violência, do tráfico, de insegurança a que é exposta a infância e a adolescência populares a luta por mais tempo de escola aumentou.” (ARROYO, 2004, p. 190)

Antes mesmo de discorrer sobre “educação integral” e “escola de tempo integral” e as principais experiências de tempo integral no Brasil, necessário se faz refletir sobre o “tempo na educação”, isto é, sobre a relação entre tempo e escola, nomeadamente, com ênfase nos “tempos escolares”. Essas reflexões são de suma relevância, principalmente quando estão em pauta as “implicações da ampliação do tempo escolar nas tensas relações entre família e escola”. A ampliação do tempo escolar e o novo regime de horário representa uma controversa inovação na cultura escolar nas duas últimas décadas principalmente, pois, de um lado, favorece uma maior aproximação entre famílias e escola e, de outro, concebida pelos participantes, na perspectiva da relação família e escola, nas diversas dimensões, tais como: compensatórias, substitutivas, competitivas, complementares e inclusivas (CAVALIERE et al., 2013, p. 257-277).

Diante desse espectro de representações sobre os tempos escolares e, principalmente, da ampliação das jornadas, há de se reconhecer as experiências bem sucedidas de algumas escolas, uma vez que tem conseguido viabilizar a participação dos pais “[...] como condição para que o desenvolvimento da escola de turno ampliado não se transforme numa re-edição das antigas instituições de acolhimento de desvalidos.” (CAVALIERE et al., 2013, p. 277).

Consideramos tais reflexões relevantes avaliando que a noção de tempo integral na educação implica em pensar na chamada “jornada ampliada”. Esta, por sua vez, está relacionada com os tempos escolares, com os tempos das crianças, com os tempos da escola, com os tempos das famílias. Neste sentido, temos de admitir que a categoria tempo assume certa centralidade nos conhecimentos veiculados (conteúdos), os recreios, o tempo das crianças-alunos e jovens, o tempo dos professores, enfim, o tempo burocrático das instituições escolares,

normalmente, planejado sem levar em conta as demandas, vicissitudes e cultura das crianças-alunos. Nesta linha de raciocínio, quando se fala em escola de tempo integral e das jornadas ampliadas, se faz necessário também pensar que, no âmbito da relação família e escola, os tempos escolares tendem a ser “tensos”, em razão da situação das crianças e jovens oriundas da classe trabalhadora empobrecida. Essa tensão se dá em razão das crianças dessas famílias terem que contribuir, muitas vezes, com a renda familiar, assumindo precocemente as responsabilidades dos adultos, estreitando, assim, as relações entre trabalho e infância (trabalho infantil). Nestes termos, são dramáticas as tentativas de articulação dos tempos humanos e dos tempos escolares, como os tempos do trabalho escolar, os tempos para ajudar na sobrevivência da família e, essencialmente, os tempos para a construção da cultura lúdica (ARROYO, 2004, p. 87-196).

Postas essas questões, urge destacar que o sistema escolar possui uma lógica temporal conflitiva, pois foi instituída há séculos, terminando por se cristalizar em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação e repetência (ARROYO, 2004, p. 192-193). Essa lógica temporal se impõe aos tempos e trajetórias do aluno-criança e dos professores gerando impasses, conflitos, constrangimentos, quando está em causa um processo educativo emancipatório, que possa, na dimensão tempo-espaco-escola, efetivamente, construir uma educação integral, no ponto de vista ético, estético, cultural, político, pedagógico e as demais dimensões da formação humana. Em suma, trata-se de uma lógica “transmissiva”, que organiza os tempos e espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos. Uma suposta lógica dos conteúdos a serem transmitidos constitui o eixo vertebrador da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações (ARROYO, 2004, p. 193).

Neste sentido, a escola de tempo integral tem como desafios epistemológicos, teórico-práticos e teórico-metodológicos pensar os tempos escolares a partir da dialética entre tempo de ensinar e aprender, podendo ser pensada para além da lógica do tempo meramente quantitativo; do tempo “chronos” com a sua racionalidade capitalista. No lugar dessa lógica, nós educadores temos de pensar os processos educativos e na perspectiva do tempo “kairós”; tempo qualitativo, construído na perspectiva da formação integral do aluno-criança. O tempo kairós, se

contrapõe a ideia do tempo Chronos, cuja velocidade e dimensão quantitativa, busca instrumentalizar a produção cultural das crianças, priorizando, assim, apenas a faceta produtiva e sua manifestação apenas como produto. Essa reflexão é importante, pois, quando se fala em Educação de Tempo Integral, temos que superar a noção de tempo rápido, efêmero e desprovido de experiências significativas e qualitativas nas práticas pedagógicas dos alunos. Nesse sentido, quanto ao tempo integral na escola, urge valorizar o tempo da cultura lúdica da criança-aluno. A criança-aluno é compreendida aqui não como mera consumidora dos produtos da Indústria Cultural e da Sociedade do Espetáculo que vivemos cotidianamente, mas sim de sujeito das relações sociais e produtora de uma cultura infantil historicamente determinada e situada no tempo e no espaço (SILVA, 2003, p. 206; PERROTI, 1990, p. 26).

Com efeito, a racionalidade capitalista, impregnada nas instâncias e práticas educativas das instituições (econômica, cultural, ética, estética, política e social), subestima, completamente, o tempo dos homens; o tempo social, qualitativo; tempo subjetivo e agente de criação, história e cultura; tempo total, integral, simultâneo, passado, presente-futuro fundidos em instantes de plenitude; tempo de repetição criativa dos jogos infantis, tempo de lentidão, da contemplação; tempo do lúdico; tempo da “formação humana” e não um tempo para adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital e na sua conseqüente perpetuação, oriunda das políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização do mercado (MARTINS, 2004, p. 53-55; PERROTI, 1990, p. 26); tempo do “corpo brincante”, lento, preguiçoso, não alienado pelo “prazer fetichizado” – mas o corpo construtor do prazer qualitativo, enquanto resistência à lógica “produtiva”; corpo que subverte o fetiche do dinheiro e da mercadoria; enfim, o tempo “kairós”. A desumanização da racionalidade capitalista despreza completamente o sangue que palpita nas veias do homem que trabalha seus desejos, seus sonhos, substituindo-os pelos tempos burocratizados, agendados e institucionalizados; pela relação tempo-volume, pela quantidade, pela velocidade do tempo amalgamada em dinheiro, em lucro; tempo de “formação profissional”, tempo do “trabalho produtivo”, tempo do corpo produtivo, tempo “chronos” (PERROTTI, 1990; GARCIA, 2007; SILVA, 2003).

Em síntese, um dos grandes desafios como educadores é pensar na utopia de uma verdadeira educação integral e, simultaneamente, uma educação de tempo integral, cuja lógica temporal escolar seja compreendida como tempo social com dimensão construtiva histórico-social. Essa concepção de tempo baseia-se na “bidimensionalidade do tempo” como o melhor recurso teórico-metodológico para conceber o tempo social e suas formas no limiar do “espaço social”. Nessa linha de pensamento, cumpre decifrar o tempo na sua dimensão social e histórica, sempre duplicado em pares dialéticos, que informam: a escala e a repetição, a transformação e a permanência, o instante e a duração, o “chronos” e o “kairós”, articulando-se dialeticamente (GARCIA, 2007).

O Aprendizado com algumas concepções do termo “Integral”

As reflexões supramencionadas em torno da reflexão sobre a concepção de tempo na Educação de Tempo Integral requer que repensemos, como veremos, daqui por diante, a ideia de “jornada escolar ampliada” presente na literatura investigada e a importância desta presente nas falas dos sujeitos. Isso nos instiga a investigar alguns indícios historiográficos sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil e, conseqüentemente, a concepção subjacente de jornada ampliada. Assim, para buscar compreender a história da Escola de Tempo Integral no Brasil, bem como suas principais experiências na educação nacional e, posteriormente, analisar a contribuição deste modelo diferenciado de escola na aprendizagem do educando, é importante esclarecer o que se compreende por Escola de Tempo Integral, o que dará o norte de todo o trabalho em questão. Essa necessidade de esclarecimento se torna ainda mais relevante no sentido de que não podemos pensar que os termos *Educação Integral* e *Escola de Tempo Integral* sejam necessariamente a mesma coisa, embora sejam complementares entre si.

Segundo Thiessen³, são cinco conceitos que precisam ser bem definidos, conforme segue:

³ Conceitos extraídos de Palestra do professor Juarez da Silva Thiesen, na ocasião da Reorganização/Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina. Palestra proferida em 27 de maio de 2014, no Marambaia Cassino Hotel, na cidade de Balneário Camboriú/SC.

- **Formação Integral:** movimento intra e intersubjetivo que na indissociabilidade das perspectivas filo, sócio e ontogenética, constitui a educabilidade humana nos planos individual e coletivo. O desafio da formação integral não pode ser apenas alcançado no âmbito da integração pelos redesenhos curriculares, ainda que sem isso os processos tornem-se mais difíceis.
- **Educação Integral:** processo culturalmente produzido que, intencional e planejadamente, visa a desenvolver a educabilidade humana. A escolarização constitui a estratégia historicamente reconhecida para materializar este movimento (de formação integral, este desejo/direito).
- **Escola Integral/Integrada:** instituição educativa que historicamente vem assumindo a tarefa de desenvolver percursos formativos mais integrados e, portanto, mais completos. Esse conceito sugere pelo menos dois aspectos de integração: o da trajetória de formação e o da relação. Esta não é necessariamente uma escola de tempo integral, uma vez que pode pensar e assumir um percurso diferenciado que vise à formação integral numa estratégia de educação integral dentro de seu tempo regular. É integral não pela organização curricular, mas pela concepção de aprendizagem e na relação que estabelece com o mundo. A escola se coloca como lugar/movimento que interage com sua comunidade.
- **Escola de Tempo Integral:** alternativa institucional, política, que amplia a jornada ou o tempo escolar com vistas a alargar as oportunidades de aprendizagem. Neste âmbito, os redesenhos curriculares ocupam lugar central. Essa ampliação precisa garantir a ampliação das oportunidades de aprendizagem, que nem sempre é o fundamento de todas as Escolas de Tempo Integral. É um espaço/tempo novo que precisa ser redesenhado com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos educandos.
- **Currículo Integrado:** é o movimento educativo orgânico, que expressa a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos do ensino e da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento articulado de percursos formativos, tanto horizontal quanto verticalmente.

Desta forma, uma educação integral preocupada com uma formação humana integral, requer, primeiramente, de um tempo além do que formalmente é

reconhecido como o mínimo de quatro horas diárias, bem como, uma educação de tempo integral pressupõe uma formação integral pensada do desenvolvimento dos mais diferentes aspectos do ser humano. Neste sentido, Coelho (1996, p. 197) afirma que:

Quando penso em um tempo fisicamente estendido e intensamente trabalhado, retorno às conceituações anteriormente estabelecidas sobre tempo, tentando relacioná-las ao cotidiano daquela escola pública. Para que essa relação se estabeleça como *educação integral*, é preciso não esquecer que me refiro a um *tempo escolar ampliado* por um *tempo curricular igualmente ampliado* que envolve, entre outras, questões como *relação educador-aluno-comunidade, formação continuada de docentes, construção e socialização do conhecimento por aqueles que freqüentam a escola pública de horário integral e utilização de outras linguagens*. (grifos da autora).

Vale destacar que a autora busca enfatizar que a *extensão* das horas destinadas à educação como um todo deverá ser acompanhada de um conceito de *intensidade*, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos. Isso, por sua vez, revela a complementaridade entre educação/escola de tempo integral, educação integral e formação integral, a que anteriormente nos referimos.

A Escola de Tempo Integral é considerada aquela em que a jornada escolar diária do educando vai além das 4 horas regulares normatizadas em todo o país como o mínimo de tempo diário de escolaridade nas escolas de educação básica, permeando as atividades pedagógicas curriculares já previstas com atividades diversificadas com o intuito de ampliar o leque de possibilidades de aprendizagem, emancipação e participação social dos educandos por meio de metodologias diferenciadas de trabalho. Esta ampliação da jornada escolar diária do educando pode variar nos diferentes modelos de Escola de Tempo Integral no país, oscilando entre 4 a 8 horas diárias de escolaridade (COELHO, 1996; STRIDER; DEBASTIANI, 2009; SANTA CATARINA, 2006; PACHECO, 2008; CAVALIERE, 2007).

Algumas experiências de Educação de Tempo Integral no Brasil

De início, convém lembrar que o Brasil tardiamente adotou o movimento de democratização do acesso à escola pública, se comparado com demais países,

tomando para comparação realidades europeias. Coincidentemente ou não, as primeiras manifestações por uma nova realidade escolar se dão no período em que a escola de tempo integral tem suas primeiras experiências em Salvador, na Bahia, com Anísio Teixeira, na década 1930-1940.

A Escola de Tempo Integral no Brasil tem sua origem com a experiência realizada por Anísio Teixeira, na década de 1930 - 1940, no bairro da Liberdade, em Salvador, onde organiza o que por ele é chamado de Escola-Parque, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Nunes (2010) ainda afirma que nestas escolas, as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural são reunidas com as classes comuns de ensino. Cabe, neste sentido, dizer que é com base nessa experiência, que por sua vez é fruto também de muitos conhecimentos construídos pelo educador a partir do convívio com John Dewey, pensador norte-americano de onde bebeu de sua fonte pragmática, que se embasam todas as iniciativas posteriores de Educação de Tempo Integral no Brasil, e também com base nisto é que se inicia um debate sobre a questão da educação em termos de qualidade integral no País, uma vez que o modelo proposto então sugere uma reconfiguração da escola da época, que se caracterizava, além de empobrecida pedagógica e estruturalmente, enquanto seletiva e para as elites. Conforme Nunes (2010, p. 36), é importante frisar que Dewey ofereceu a Anísio uma resposta programática para questões educacionais com as quais estava lidando.

Os estudos de Anísio mesclados com sua experiência prática de vivenciar diversos enfrentamentos de toda ordem a sua atuação revolucionária enquanto educador, uma vez que a educação proposta pelo educador punha em xeque algumas posturas da igreja e do próprio estado, são hoje considerados um marco para o redirecionamento da educação em esfera nacional. Anísio, por sua vez, não consegue conceber uma escola onde não fossem respeitados os direitos mínimos de dignidade, ou ainda, uma escola que não representasse, além de oportunidade, alegria, dinamismo e vivacidade. Desta forma, consideramos neste trabalho as obras que retratam tal experiência no Brasil como base para toda a discussão que se desenvolve posteriormente em termos de ampliação da jornada escolar, ou seja, a Escola de Tempo Integral no Brasil.

A escola idealizada por Anísio não se restringe somente a Bahia, e ganha espaço também enquanto Escola Parque em Brasília, onde foi fundada no ano de inauguração daquela cidade. Trazia em suas linhas mais gerais as características do modelo implantado na Bahia, mas cabe ressaltar que, para Pereira et al. (2011, p. 161), essa escola se reveste neste novo espaço com um esforço pelo desenvolvimento do País, devendo servir como exemplo para o restante do País, já que o ensino primário demandava de uma reconfiguração estrutural para atender a uma sociedade que também se reconfigurava diante do desenvolvimento econômico.

Nas Escolas Parque de Brasília (onde eram trabalhadas diferentes oficinas), cuidadosamente planejadas e organizadas de forma que o educando não precisasse percorrer longos percursos até chegar a essa, numa cidade e realidade social totalmente diferente da experiência da Bahia, os alunos permaneciam apenas 4 horas diárias, e o restante de mais 4 horas diárias deveria ser frequentado nas Escolas Classe (educação intelectual). Conjugando estas duas escolas, ter-se-ia, então, a chamada Educação Elementar (PEREIRA et al., 2011).

Fica claro, conforme os autores acima mencionados, que a intenção inicial do projeto da Escola Parque fosse de que filhos de deputados e filhos de operários pudessem estudar e conviver democraticamente no mesmo tipo de escola, pensada com qualidade para todas as esferas sociais. Verifica-se, portanto, que isto não se tornou possível, uma vez que operários e trabalhadores de classes mais desfavorecidas foram empurradas para as cidades satélites, que foram criadas justamente para o fim de servir como espaço para estas camadas da população.

Conforme salientou a professora Branca Rabello (2004) quando entrevistada, a Escola Parque estava localizada num local privilegiado, uma quadra do Plano Piloto onde residiam famílias de nível social elevado: deputados, senadores, altos funcionários da burocracia estatal, executivos, cujos filhos eram alunos da instituição. A parcela insignificante de filhos de operários que tinha acesso à Escola Parque provinha dos acampamentos instalados nas quadras ainda em construção, o que configurava uma permanência transitória desses alunos na referida escola. (PEREIRA et al., 2011, p. 169).

Além da experiência de Anísio, na educação pública da Bahia e também em Brasília, podemos citar aqui os Ginásios Vocacionais de São Paulo na década de 1960, que, segundo Esquinsani (s.a, s.p.) duraram apenas oito anos, de 1962 a

1969, sendo implantadas seis unidades distribuídas pelo estado, sendo uma na capital e outras cinco nas cidades de Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos, São Caetano do Sul, para alunos de ambos os sexos, com ingresso entre 11 e 13 anos de idade.

Ainda segundo Esquinsani, como sucessor de Anísio Teixeira, o educador Darcy Ribeiro foi mentor de escolas de tempo integral em diferentes momentos dos governos Brizola. Nos governos de Brizola, enquanto Governador do Estado do Rio de Janeiro, foram implementados os famosos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nas décadas de 1980 e 1990.

Cavaliere (2007) traz um dado importante que demonstra que reestruturação escolar e reconfiguração social precisam ser coadjuvantes no processo de melhoria social. Levar crianças, adolescentes e jovens para a escola sem causar um reencantamento deste espaço será sempre uma tentativa frustrante, segundo ela. A situação descrita por Cavaliere (2007) é com base na situação de alguns dos CIEPs no Rio de Janeiro:

Nos CIEPs de 5^a a 8^a séries, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento. Nessa faixa etária, a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência. Como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. O esvaziamento levou a que as unidades de segundo segmento fossem maciçamente transformadas em unidades de educação infantil e de 1^a a 4^a série. [...] Em relação aos jovens, é bom lembrar que, mesmo com horário curtos, são grandes as dificuldades de adaptação à escola que se oferece a eles. [...] Por tudo isso, caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação. (CAVALIERE, 2007, p. 1019-1020).

Através da experiência dos CIEPs, é possível reconhecer que a educação integral tanto quanto a escola de tempo integral ainda são práticas educativas que percorrerão um longo caminho para atingir sucesso pleno, se este for possível. Há muitas iniciativas no País, mas também entraves de ordem direta e indireta que corroboram para o insucesso da promoção da qualidade na educação brasileira em todos os sentidos. A realidade da escola nos dias atuais e aquilo que se espera dela sugere e demanda de uma nova estrutura social como pré-requisito e como

elemento fundante para uma melhor aprendizagem e o desejado sucesso do educando.

Ainda na década de 1990, no Governo Collor, edificou-se, segundo Esquinsani (2008), os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), que mais tarde passam a ser denominados de Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs). Os CIACs e CAICs foram inspirados também na experiência dos CIEPs do Rio de Janeiro, e tinham por interesse desenvolver uma atenção integral à criança do Ensino Fundamental, baseada nos aspectos de assistência a saúde, lazer, iniciação ao trabalho, entre outros. Portanto, o que fora pensado para uma rede de cinco mil escolas resultou em 444 unidades que pouco se diferenciaram da escola regular.

Atualmente, em esfera nacional, além das experiências isoladas de outras redes de ensino, discute-se intensamente a implementação do programa Mais Educação. Este programa, tendo em vista que a maioria das escolas não conta com espaços adequados para manter o aluno na jornada escolar ampliada, trabalha em seus princípios orientadores com a ação de monitores no sentido do trabalho voluntário com apenas ressarcimento de despesas pelo MEC, amplia o espaço escolar para espaços diversos disponíveis na comunidade do entorno da escola e não exige que seja dobrada a jornada escolar de 4 horas, mas aceita o mínimo de 7 horas diárias do aluno na escola. O MEC tem enfatizado bastante fortemente no programa, através de repasses financeiros, a compra de materiais e insumos necessários para o desenvolvimento das oficinas dos macrocampos escolhidos pela comunidade escolar, sendo que o programa ressalta constantemente a necessidade do vínculo estreito com a comunidade escolar.

Além das experiências citadas, existe desde 2009/2010 o Programa Ensino Médio Inovador, experiência que vem ganhando campo nas escolas estaduais no Estado de Santa Catarina.

O Programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida

Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.⁴

Na intenção de propor uma organização curricular diferenciada que possa atender jovens adolescentes em suas peculiaridades,

[...] o objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, através um currículo dinâmico, flexível. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.⁵

Segundo o programa, todas ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC), sendo estes: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil.

A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa EMI. Essas escolas receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC). As Propostas de Redesenho Curricular (PRC) deverão estar alinhadas com os projetos político-pedagógicos das escolas, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012).⁶

Podemos perceber que as escolas de tempo integral no Brasil durante a história constituíram-se mais em experiências isoladas do que em propostas permanentes de escolarização que busquem na ampliação da jornada escolar diária um elemento fundamental para a ampliação da qualidade do processo educacional,

⁴ Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em 30 de Junho 2017.

⁵ Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em 30 de Junho 2017.

⁶ Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em 30 de Junho 2017.

ou seja, são experiências que até então não se constituem como políticas públicas de educação. Há, no âmbito educacional, um anseio bastante considerável em relação ao Mais Educação, de forma que este não se enquadre apenas como mais um programa de governo, que seja descontinuado em futuras gestões. A maioria das experiências relatadas anteriormente deixam bastante perceptível e transparente que se constituíram mais em práticas e políticas de governo do que em políticas de Estado, sendo arruinadas em muitos casos nas trocas de governantes ou mandatos políticos. Além das experiências mais marcantes no cenário educacional, tais como, as Escolas Parque idealizadas por Anísio, os CIEPs organizados com forte influência de Darcy Ribeiro e os CAICs do Governo Collor, outras experiências menos reconhecidas no cenário da educação nacional ocorreram e ainda ocorrem nos âmbitos da educação em esferas estadual e municipal.

Com base nos dados até aqui apresentados e buscando compreender melhor o panorama da educação de tempo integral no Brasil na atualidade, podemos perceber, analisando o Censo de 2006, um crescimento no tempo diário de permanência da criança na escola. Mas ainda há diferenças gritantes em várias regiões e redes de ensino de todo o País, o que demonstra que embora a política de Educação de Tempo Integral esteja presente em praticamente todo território nacional, ainda não consiste em uma unidade de planejamento e ação, bem como, de compreensão. Com base em Cavaliere (2007), se considerarmos a faixa etária obrigatória, neste caso de 7 a 17 anos, veremos que o *ranking* em tempo de permanência na escola é do Distrito Federal, mantendo as crianças por um período de 4 a 8 horas diárias na escola. Há também iniciativas em estados, como Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro, que mantêm uma média acima de 4 horas diárias de escolaridade. Percebe-se, portanto, que nas jornadas acima de 5 horas diárias o crescimento maior entre o período de 2004 a 2006 foi de São Paulo, onde as matrículas para este tipo de jornada cresceram 31,3%. Neste mesmo viés, muitos estudos vêm sendo realizados no sentido da aplicabilidade e custos da ampliação da jornada escolar.

No cenário nacional, como já supracitado, diferentes programas e ações são desenvolvidos para uma educação de tempo integral. Novamente buscando

referências em Thiesen⁷, não podemos pensar em uma escola com jornada ampliada que não esteja revestida de formação integral. Neste sentido, Thiesen aborda algumas questões essenciais:

1. *A Formação Integral forma parte da histórica utopia social*: entendendo utopia como algo que nunca é completo, assim como a formação humana sempre é incompleta, ou seja, há algo a acrescentar;
2. *A Formação Integral integra-se ao desejo mais intenso e duradouro da coletiva experiência humana – e educabilidade*: o que nos permite entendê-la como processo que também ocorre no desenvolvimento intenso das relações sociais que acontecem dentro do tempo/espço escolar;
3. *A Formação Integral como movimento de reconstrução simbólica do mundo, se expressa, na práxis, pelo trabalho, e pela cultura*: considerando a importância de diferentes saberes e conhecimentos para uma ressignificação do mundo e do contexto, partindo pela realidade social concreta do educando, de forma que este possa perceber-se enquanto sujeito ativo do processo educativo.

Assim, ainda com base nas considerações de Thiesen (2014), no âmbito do trabalho e da cultura, a educação é expressão onto e sociocriativa do gênero humano. Quanto mais integral for a formação, maior será a possibilidade criadora e transformadora. Dito isto, a Formação Integral deve ser compreendida como parte dos processos civilizatórios, nos quais a escolarização ocupa lugar central. O maior desafio, portanto, é mobilizar o educando para a transformação. Quando discorrermos em formação integral, falamos de escola, lugar socialmente construído para potencializar a formação humana na perspectiva do integral.

A Formação Integral, para Thiesen (2014), precisa ser vista como desejo e direito humano fundamental. A escola é instituição que deve garantir este desejo. O currículo deve ser expressão material deste. O sujeito social e histórico deve servir como sentido e finalidade desta formação. Não podemos permitir que a escola transforme seu currículo pela lógica mercantil na qual o sujeito de aprendizagem se torne simplesmente mais um a estar ali. A formação integral é, também neste sentido, o desenvolvimento de uma noção de cidadania, de estabelecimento de

⁷Juarez da Silva Thiesen. Palestra realizada na ocasião da Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, em 27 de maio de 2014, na cidade de Balneário Camboriú/SC.

prioridades para a qualificação da vida, um processo de conscientização para a tomada de decisões e para as escolhas.

Por falar em formação integral e sua relação com a completude do ser humano, segundo Friedmann⁸, por muitas vezes, em muitas tentativas, a educação integral ou as experiências de ampliação da jornada escolar carecerem de foco pedagógico; a escola de tempo integral geralmente se foca em atividades artísticas ou físicas, e pouco dialogam com o currículo escolar; como se fossem duas coisas ou duas escolas diferentes dentro de uma mesma estrutura que trabalha com os mesmos sujeitos de aprendizagem.

De acordo com Frigotto⁹, construímos uma sociedade ornitorrinco (metade ave e metade mamífero) que não se desenvolve nem como um nem como outro, uma sociedade que cria a miséria e se alimenta dela. A cada dia mais a educação (popular) se estandardiza dentro dos modelitos do mínimo, num retorno ao tecnicismo, em que o professor e aluno não são mais sujeitos do processo, como onde o “Professor é entregador de conhecimento”. Sem um professor como sujeito, sem uma leitura de contexto, qualquer diretriz “vai para o ar”! A educação integral que tem oportunidade de se desenvolver dentro de uma escola de tempo integral, precisa necessariamente superar a construção dessa sociedade ornitorrinco.

É fundamental, segundo Frigotto, recuperar o professor como leitor da realidade, necessitando contextualizar, compreender o universo da escola, da sociedade onde ela se insere para, a partir disso, procurar desenvolver um processo de formação humana integral. Sem um professor que seja sujeito e que considere o educando como sujeito do processo tanto de ensino quanto de aprendizagem, nenhuma escola, mesmo que em tempo integral, dará conta das necessidades humanas e sociais.

Pode-se dizer que o conhecimento não é soma de partes, mas relação entre elas e a leitura do todo, o que justifica a necessidade de integração da jornada regular com o espaço/tempo de jornada escolar ampliada e suas atividades nela desenvolvidas.

⁸RosemariFriedmann. Palestra proferida na ocasião da Reorganização/Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, em 27 de maio de 2014, na cidade de Balneário Camboriú/SC.

⁹ Gaudêncio Frigotto. Palestra proferida na ocasião da Reorganização/Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, em 27 de maio de 2014, na cidade de Balneário Camboriú/SC.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe ampla oportunidade de formação de hábitos de vida real organizando a escola como miniatura da sociedade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1977, p. 36 *apud* JUNCKES, 2013, p. 12).

Diante dessas reflexões teóricas e empíricas, de fato, não é possível ignorar a centralidade do tempo no cotidiano escolar, considerando que ele é o vetor que medeia, juntamente com espaço, a qualidade das relações sócio-pedagógicas que se travam no interior da escola. O tempo, isto é, a jornada ampliada, afeta o tempo de gestores, professores, docentes e das famílias. Neste sentido, "o tempo nos persegue e em suas lógicas se amarra nossa docência"(ARROYO, 2004,p. 190). Pensar uma Educação de Tempo Integral, implica não perder de vista os sentidos e significados atribuídos às práticas educativas e,consequentemente, a luta pelo aumento do tempo qualitativo na/da escola.

Em suma, há uma urgência, no sentido de refletir sobre as práticas educativas (atividades), principalmente, na perspectiva das desigualdades sociais e escolares,tendo como horizonte, o aprendizado com as experiências da Educação de Tempo Integral ao longo da história educacional e a busca por uma educação pública e de qualidade. Nesses termos, se impõe o desafio de superação e necessidade de novas dinâmicas escolares, a partir novas teorias e práticas do projeto político-pedagógico das escolas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos cumprem a função de, a priori, nos orientar acerca do "como fazer" o nosso trabalho investigativo, e ainda, após o trabalho nos permitem compreender os caminhos percorridos para a busca dos resultados obtidos.

Neste sentido, compreender estes caminhos nos possibilitam também compreender e analisar sob diferentes óticas o trabalho e seus resultados. Muitas vezes, a forma pela qual abordamos e realizamos nosso trabalho podem nos trazer diferentes resultados, interpretações, análises. Assim, procurou-se realizar uma

investigação que fosse imparcial, coerente e que demonstrasse a realidade na região pesquisada.

Quanto à natureza do trabalho realizamos uma investigação teórico-empírica, que partiu da bibliografia para o campo, com o intuito de ouvir os envolvidos no processo pesquisado, e desta forma, nos permitiu uma abordagem qualitativa, que busque interpretar o explícito e, quem sabe, o implícito nas falas dos gestores ouvidos. Uma análise apenas estatística não nos permitiria perceber as diferentes nuances que podem influenciar na problemática pesquisada. Ademais, o objetivo do trabalho é descritivo, com tendência a exploratório, ou seja, a princípio descreve uma realidade mas ao mesmo tempo sinaliza uma problemática que permitiria ampliar os estudos com vistas a explorar a temática e compreendê-la em sua gênese.

A pesquisa constitui-se assim, em uma pesquisa de campo cuja população envolvida são os gestores escolares e os alunos do ensino médio, analisados na representatividade das escolas que oferecem programas de ensino médio em tempo integral.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os números da Educação de Tempo Integral na Regional de Palmitos/SC e suas possibilidades (ou não) para o desenvolvimento regional

A Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos/SC, é fruto da política do atual Governo do Estado de Santa Catarina, que divide, por sua vez, o Estado em 36 microrregiões, denominando os centros administrativos destas ADRs – Agências de Desenvolvimento Regional.

Esta ADR integra os municípios de Palmitos (Sede da ADR), Caibi, São Carlos, Cunhataí, Águas de Chapecó, Cunha Porã, Riqueza e Mondaí. Estas ADR's subdividem-se em diversos setores ou Gerências para o melhor atendimento à população, sendo uma delas, a Gerência de Educação – 29ª GERED.

A GERED de Palmitos, podendo ser também assim denominada, atende a um total de 20 escolas, incluindo o Centro de Atendimento de Jovens e Adultos – CEJA.

Dentre estas, existem desde escolas de pequeno porte na zona rural dos municípios, como escolas de médio e grande porte, geralmente localizadas nos centros urbanos.

Não diferentemente do restante das escolas do país, estes educandários estão constantemente refletindo a prática docente e a formação do professor, bem como, a função social da escola, que por sua vez, podemos sintetizar aqui elencando duas questões primordiais: o desenvolvimento de conceitos e saberes científicos e a promoção do desenvolvimento pleno e integral do sujeito educando.

Integrantes do Sistema Estadual de Educação pública de Santa Catarina, estas escolas são frequentemente abordadas com políticas de governo bem como políticas de Estado, encaminhadas para a GERED e conseqüentemente, para as escolas, com intuitos diversos.

Uma destas políticas é a política da Educação de Tempo Integral. Por algum tempo (no passado recente por volta de 2003 a 2010) algumas escolas da ADR desenvolveram as primeiras iniciativas de educação de tempo integral através dos programas como a Escola Pública Integrada - EPI e a Escola Ambiental – AMBIAL, cujos processos, segundo o que contam de forma informal os docentes e gestores envolvidos, foram truncados e difíceis, principalmente por falta de estrutura e manutenção dos mesmos, com questões bem elementares, como por exemplo, falta de fornecimento de alimentação adequada e em quantidade suficiente para alimentar as crianças que permaneciam em turno estendido nas escolas, além das diversas problemáticas de cunho pedagógico (materiais diversos e formação docente) que aqui não cabe discutir e que, por sua vez, demandariam de maiores reflexões. O que cabe dizer que ambos programas foram extintos no âmbito da GERED, por desistência das escolas, e resistem de forma muito tímida em algumas poucas escolas no Estado.

Posteriormente, surgem os Programas Mais Educação (para o Ensino Fundamental), o Programa Ensino Médio Inovador e também o programa Ensino Médio Profissionalizante, que requerem, em suas estruturas que o educando permaneça em jornada ampliada na Escola.

Em números, temos hoje a seguinte situação na ADR de Palmitos:

Tabela 01 – Alunos matriculados nos Programas de Educação de Tempo Integral

Programa	Quantidade de matriculados	Quantidade total de alunos no Ensino Médio	Quantidade de escolas da GERED que oferecem o programa
Ensino Médio Profissionalizante	170 alunos matriculados	370	01
Ensino Médio Inovador	69 alunos matriculados	222	01
Mais Educação	900 alunos matriculados	4000 na GERED	13

Fonte: GERED de Palmitos

Diante do exposto, podemos fazer um comparativo com os números totais da ADR de Palmitos:

Tabela 02 – Alunos matriculados na ADR de Palmitos

Total aproximado de alunos matriculados nas escolas da ADR	Total aproximado de alunos por nível de ensino
6.500 alunos	4000 alunos no Ensino Fundamental
	2.500 alunos no Ensino Médio

Fonte: GERED de Palmitos

Tendo feito os comparativos, é importante frisar que apenas o Programa Mais Educação tem como público alvo crianças do ensino fundamental, número que elencamos acima para fins de ilustração e conhecimento, embora para nossa análise utilizaremos os números relativos ao Ensino Médio, nos Programas de Ensino Médio Profissionalizante – EMIEP e Ensino Médio Inovador - EMI. Ao nos referirmos quanto à contribuição da educação de tempo integral para o desenvolvimento regional, acredita-se que a análise da situação no ensino médio torna-se mais relevante, uma vez que, alunos dividem-se entre o estudar e o trabalhar.

Diante dos números, ficam evidentes alguns questionamentos chave: Por qual motivo tão poucas escolas tem assumido programas de educação de tempo integral para alunos de ensino médio? Destas escolas, por qual motivo não há um quantitativo maior de alunos nestes programas? Poderíamos, diante disto, dizer que

a Educação de Tempo Integral pudesse ser considerada uma estratégia para o desenvolvimento regional?

Para início de análise precisamos considerar o contexto em que vivem estes educandos, sendo uma região predominantemente rural, em que as atividades agrárias envolvem crianças e adolescentes desde cedo na dinâmica das atividades familiares, seja na ajuda com a lavoura, afazeres domésticos e da propriedade ou mesmo no cuidado dos irmãos enquanto os pais e responsáveis se encarregam das demais atividades. Assim, não há uma definição clara e não é a intenção aqui definir ou deliberar sobre trabalho infantil, sendo que, na cultura predominante na região considera-se estes afazeres como aprendizagem e como um processo educativo no seio familiar, uma vez que não impede a frequência na escola regular e tão pouco expõe crianças e adolescentes à tarefas forçadas que vão além de suas capacidades intelectivas, físicas ou lhes exponham à riscos eminentes.

Ainda, cabe considerar que nesta mesma cultura, muitas pessoas ainda não reconhecem a educação como processo prioritário de tal forma que deva ocupar o tempo integral dos adolescentes e jovens, principalmente, uma vez que o trabalho nesta faixa etária assume importância tão elevada quanto à educação. Aprender um ofício torna-se elementar, dado o viés fortemente capitalista da cultura em questão, alemã e italiana em sua predominância. Não estamos afirmando que estas culturas não admitam a educação como importante, porém, ainda valorizam, quem sabe exacerbadamente, o trabalho nesta faixa etária acreditando em sua grande maioria, que o ócio ou a jornada ampliada na escola não tenham um significado tão importante quanto o popular “fazer um pé de meia desde cedo e enquanto se é novo” (gíria regional popular). Ainda usa-se neste contexto uma expressão muito corrente, a saber: construir um futuro! Para muitos, construir um futuro ainda se dá fortemente, quando não unicamente, pela junção de capital financeiro. Também, é importante lembrar que para adolescentes e jovens, trabalhar assume-se, mesmo que em muitos casos de forma informal, como uma independência muito desejada pelos mesmos.

Como podemos observar, apenas 10%, ou seja, 02 escolas da GERED proporcionam programas de tempo integral no ensino médio, em que, os alunos permanecem cerca de 03 dias da semana em jornada integral na escola. O

quantitativo é baixo diante do restante das GERED's do Estado, provavelmente o menor índice ou um dos menores.

Diante do exposto, procurando conhecer diretamente nas fontes a situação apontada, em contato com os diretores das Escolas que oferecem programas de Educação de Tempo Integral no Ensino Médio da ADR de Palmitos, questionamos e ouvimos o seguinte:

1. Por qual motivo tão poucas escolas tem assumido programas de educação de tempo integral para alunos de ensino médio?
2. Destas escolas, por qual motivo não há um quantitativo maior de alunos nestes programas?
3. Poderíamos, diante disto, dizer que a Educação de Tempo Integral pudesse ser considerada uma estratégia para o desenvolvimento regional?

Como respostas, podemos inferir que diante do primeiro questionamento os diretores alegam que um dos motivos é a falta de abertura por parte das autoridades e ainda, a escassez de recursos que se reflete em ambientes, espaços, materiais para a rotina diária e materiais para o desenvolvimento de processos de ensino aprendizagem diferenciados, bem como, recursos que possam tornar a permanência do aluno na escola mais atrativa e agradável, através da aquisição de diferentes materiais que possam ser usados nos espaços e tempos livres e de recreação dos mesmos. Outro diretor(a) alega que os programas são implementados a “toque de caixa”, sem uma discussão com a comunidade. Acrescenta ainda que muitas vezes precisam se manter às próprias expensas. *“Há muitas promessas, mas sem nenhum apoio estrutural e pouco apoio pedagógico e didático”*, relata o diretor(a). Além disto, segundo relato, para o curso do Ensino Médio Profissionalizante em informática nem mesmo computadores a escola tem recebido. Um curso profissionalizante, por sua vez, além de formar técnicos preparados para o mercado de trabalho, precisa constantemente estar inovando e pensando no futuro, porém, isso não tem se mostrado uma prática na escola em que o programa é oferecido, diante das várias dificuldades descritas. O(a) diretor(a) afirma que o poder público apenas implementou o programa e pagou professores e coordenadores, com o restante, a

escola precisou se organizar por conta própria. Nem mesmo a logística de transporte dos educandos tem funcionado bem na parceria entre município e estado.

Diante do exposto, podemos perceber que a política de educação integral com viés ao desenvolvimento de jovens que possam interferir de forma mais eficaz no desenvolvimento de suas regiões não se assume como algo primordial pelos próprios gestores públicos, o que ficou evidente na forma de implementação dos programas, bem como no assessoramento e manutenção dos mesmos nas escolas. Mais uma vez, parece-nos que se repete a mesma situação das escolas de tempo integral (EPI e AMBIAL) descritas acima e que sucumbiram diante da precariedade de recursos e estrutura.

Já pensando no segundo questionamento fica muito evidente no relato dos gestores o descrito acima, ou seja, o baixo número de alunos que frequentam o programa se dá em virtude de algumas questões centrais: falta de transporte escolar, necessidade ou desejo de trabalhar e adquirir independência financeira ou ainda pela necessidade de auxiliar os pais nas tarefas de casa ou da propriedade. O que confirma todas as análises realizadas, a priori, anteriormente.

Em relação à contribuição da educação de tempo integral para o desenvolvimento regional, há uma dupla compreensão. Ao mesmo tempo em que se percebe um descaso por parte da administração, seja da mantenedora ou mesmo nas parcerias com os municípios (quando se fala em transporte escolar que tem as responsabilidades compartilhadas) o que nos leva a acreditar que não há uma aposta nessa possibilidade de crescimento regional, com base nos processos educativos, há a esperança dos gestores e professores em educar através de processos dinâmicos, criativos que proponham mais possibilidades de inserção social do adolescente ou jovem não apenas no mercado de trabalho, mas na interrelação social. Segundo os relatos, percebe-se uma diferença nítida entre alunos do ensino médio integral e os do ensino médio regular. Dizem os diretores que os alunos tem uma compreensão ampla do processo educativo, aprendem e saem do ensino médio sabendo realizar pesquisas, elaborar documentos, posicionando-se ativa e criticamente frente à situações cotidianas e conflitantes, com desenvoltura para a resolução de problemas. Afirmam e ressaltam ainda a importância do tempo do convívio entre os adolescentes, da troca de experiência

que os leva a desenvolver-se mais plenamente enquanto humanos. Tempo para conversar, tempo para discutir, tempo para se entender e se conhecer consigo mesmo e nas relações interpessoais, tempo para refletir e trocar ideias. Há, por assim dizer, a possibilidade de observar uma maior independência destes educandos para os enfrentamentos diários.

Quando falamos nas possíveis contribuições desta modalidade de ensino para o desenvolvimento não podemos nos remeter à preparação de mão de obra, seja ela barata ou qualificada. Devemos sim, atentar para a formação de seres humanos preparados para o protagonismo e a inserção social, visando sua transformação.

Assim, resumindo, podemos definir que pedagogicamente a educação de tempo integral contribui fortemente para o desenvolvimento pessoal e regional, formando pessoas mais desenvolvidas e portanto, comprometidas e capacitadas para a interação social. No entanto, mesmo sendo uma política que muito cresce no cenário nacional, estruturalmente o processo ainda requer de maior investimento para que, na prática social local e regional, conhecimentos possam ser aprendidos e aplicados em novidades, em melhorias e inovações para a vida comunitária local e regional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola de Tempo Integral no Brasil já tem praticamente 80 anos de história, e em Santa Catarina estas experiências datam de 2003, ou seja, apenas cerca de 15 anos. Diante destes dados percebemos que ainda são escassas as possibilidades de análise que podemos estabelecer em território catarinense, o que não pode negar ou obscurecer as importantes iniciativas já ocorridas. O que pretendemos dizer é que estamos em (e necessitamos de) um processo de construção, enquanto estado, de uma política de educação de tempo integral que leve em consideração, as necessidades deste povo neste tempo e espaço. Esta construção, no entanto, precisa sair às ruas, conhecer o adolescente/jovem e suas necessidades enquanto ser social e relacional.

Ante o observado e tendo em vista que os programas existem nessas escolas (as pesquisadas) há alguns anos, muitos jovens, mesmo após ter participado destas modalidades de ensino, ainda buscam universidades em outros centros urbanos, e poucos retornam para suas comunidades de origem. Isso quer dizer que, educação, condição social, políticas públicas e desenvolvimento regional em outros setores como agricultura, agropecuária, indústria, comércio, entre outros, devem estar aliadas para que o apreendido na escola encontre eco, respaldo e terreno na prática social.

Neste sentido, permanece e realça-se a preocupação para que tais políticas, programas ou projetos sejam pensados e repensados com vistas ao contexto em que se inserem, aos objetivos a que buscam responder e às expectativas que se estabelecem com base no adolescente/jovem que muitas vezes não é considerado em suas relações sociais e interações. Programas são abarcados nas escolas, em muitos casos, a “toque de caixa” com vistas à uma quantificação da educação e seus resultados. Adolescentes e jovens não podem ser apenas quantificados, precisam ser ouvidos, considerados, valorizados, é isso que a prática social tem mostrado. Desenvolvimento Regional, por sua vez, não consiste apenas em oferecer alternativas, mas significá-las e relacioná-las com os sujeitos do processo, para que encontrem respaldo no contexto que pretendem qualificar e melhorem, assim, a vida de quem ali buscou viver.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1015-1035, out. 2007.

_____ et al. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola: novas perspectivas de Análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COELHO, Lígia M. C. da Costa. Escola Pública de Horário Integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GALEANO, Eduardo H. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2011.

GARCIA, Guadalupe Valencia. **Entre Cronos e Kairós: Las formas del tempo socio-historico**. México: ANTHROPOS, 2007.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Educação integral, educação em tempo integral ou escola de tempo integral?** 2013. Monografia (Especialização em Educação Integral) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. Apresentação: Desigualdades sociais e escolares, formação e políticas públicas: compromissos e interesses no campo da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 14, n. 29, 2012.

MARTINS, Lígia M. Da formação Humana em Marx à Crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica do fetichismo da mercadoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

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

PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar. In: TV ESCOLA. **Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação, ano 18, 2008.

PEREIRA, Eva Waisroset al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora UNB, 2011.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural e a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Modelos Diferenciados de Escolas**. Florianópolis: IOESC, 2006.

SILVA, Maurício Roberto da. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

STRIEDER, Roque; DEBASTIANI, Jandira Gonçalves de Azevedo. Educação Integral como desafio de Educar para salvar vidas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 1, 2009.

SILVA, Maurício Roberto. **Trama Doce-Amarga: exploração (do) trabalho infantil e cultura lúdica**. São Paulo: HUCITEC, Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

ESQUINSANI. Rosimar Serena Siqueira. **A Trajetória da Escola de Tempo Integral: Revisão histórica**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

