

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão X a prática da exclusão. *Educar em Revista*, Curitiba, n 20, p. 209-222, jul./dez. 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec - Educação Integral*: São Paulo, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://migre.me/fUj0r>>. Acesso em: 04 out. 2010.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: < <http://migre.me/fUj3o>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Programa Mais Educação*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/fUj88>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC / Secad, 2009. Disponível em: <<http://migre.me/fUj8K>>. Acesso em: 20 set. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. Separata de: *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 3º trimestre de 2005.

RESENDE, Tânia de Freitas. *Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos*. Actas do Encontro "Contextos educativos na Sociedade Contemporânea", Vol. I - Comunicações. Lisboa: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 2009, p. 113-122. Disponível em: <<http://migre.me/fUj9R>>. Acesso em: 04 out. 2010.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Ibero Americana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación* – REICE: Venezuela, v. 2, n. 2, p. 85-104, jul. – dic. 2004. Disponível em: <<http://migre.me/fUjhP>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 211-370, maio/ago. 2006.

escolas de tempo integral poderiam propiciar o acesso às habilidades e aos conhecimentos socialmente valorizados, bem como a diversas experiências culturais, para todos os alunos, sobretudo para os menos favorecidos. Desse ponto de vista, a vivência de novas oportunidades de aprendizagem encontra-se relacionada diretamente à reapropriação pedagógica do tempo-espço educativo, e que podem ou não extrapolar os tempos e espaços escolares já reconhecidos (GONÇALVES, 2006).

O fato é que as escolas de tempo integral têm crescido no País de modo expressivo e, mesmo entendida como política pública de inclusão, tanto sua aceitação como a adesão à proposta junto às comunidades, possivelmente se diferenciarão em função do pertencimento social das famílias atendidas.

Por fim, cabe ressaltar que muito há que ser estudado sobre a implantação do tempo integral nas escolas públicas para que aspectos dessa complexa realidade sejam esclarecidos e assim contribuir para a revisão e/ou o avanço dessa política educacional de inclusão hoje em curso no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://migre.me/fUiNx>> Acesso em: 15 jan. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://migre.me/fUiXa>>. Acesso em: 04 out. 2010.

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

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 22, p. 61-76, jan./fev./mar./abr. 2003.

desenvolvimento cognitivo para o social e afetivo, e mesmo de cuidados corporais. A família, por sua vez, tem reivindicado “o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar” (NOGUEIRA, 2005:575). Nesses termos, com a ampliação da jornada escolar diária dos alunos pode-se supor que a fronteira entre ambas as instituições sociais seja ainda mais tênue e as tensões e/ou contradições nesse processo de transformação mostrar-se-á exacerbado.

As famílias apresentam práticas educativas diferenciadas, haja vista as muitas e variadas facetas pelas quais tendem a atuar no intuito de alcançar melhores resultados escolares para seus filhos. De acordo com Thin (2006), importa considerar se as práticas socializadoras das famílias mostram-se semelhantes ou diferentes perante o modo escolar de socialização. Quanto mais distantes e mesmo contraditórias à lógica da escolarização, mais tensas e divergentes serão as relações da família com a escola, caso em geral característico das famílias pertencentes às camadas populares. Uma vez que as escolas de tempo integral tendem a se apresentar como uma demanda justamente dos grupos populares (GUARÁ, 2009), é de supor certa dificuldade oriunda da oposição muitas vezes percebida entre as lógicas socializadoras dessas famílias e das escolas.

Cabe ainda indagar se a notável expansão das escolas de tempo integral, como investimento do poder público no sistema educacional brasileiro, corresponde a uma demanda social por esse tipo de escola e por que. Pode-se dizer que, mesmo que haja consenso sobre sua necessidade e viabilidade como política pública, bem como sobre sua efetividade pedagógica, faz-se também necessário esclarecer sua real demanda por parte de alunos e seus responsáveis (MAURÍCIO, 2009).

Considerações finais

A implantação de escolas de tempo integral tem sido defendida com base em diversos pontos de vista. Em uma ótica assistencialista, há aqueles que entendem ser dever do Estado manter crianças e jovens, em especial das camadas populares, o maior tempo possível “longe das ruas” e, por conseguinte, de problemas sociais como violência e uso de drogas. Ainda nessa linha, existe a percepção de que a tutela de crianças e jovens mediante a ampliação da jornada escolar possibilitaria à mulher maior tranquilidade quanto à sua atuação no mercado de trabalho. De outro lado, há os que afirmam que, caso a maior permanência na escola esteja atrelada a um projeto político pedagógico inclusivo, as

desigualdade e de exclusão no campo educacional, em meados da década de 2000, programas governamentais têm proposto a implantação do tempo integral em escolas públicas com o objetivo de propiciar maior qualidade à educação ofertada pelo Estado.

Nesta perspectiva, o Programa “Mais Educação”, de âmbito federal, tem atuado desde 2007 com o intuito de propiciar, sobretudo por meio de financiamento a estados e municípios, o tempo integral nas escolas públicas e, dessa forma, obter melhores resultados escolares. O Ministério da Educação, em parceria com outros ministérios e com secretarias estaduais e municipais de educação, tem implantado escolas de tempo integral em diferentes modalidades de ampliação da jornada escolar e com concepções também diversas. Entre os estados que tomaram essa iniciativa podem-se citar: Acre, Amazonas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia, Santa Catarina e Sergipe. Ainda a título de exemplo, há as capitais Belo Horizonte, Curitiba, Maceió, Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e diversos municípios. Somente em 2011, aderiram ao Programa 14.995 escolas, sendo que para sua inclusão foram observados os seguintes critérios:

- baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base no conhecimento dos alunos por meio dos resultados da Prova Brasil e na taxa de aprovação escolar;
- localização em territórios de vulnerabilidade social (MEC, 2013).

Dentre os fatores intervenientes para o sucesso da implantação de escolas de tempo integral, a relação família-escola aparece como fundamental, uma vez que o envolvimento maior de todos costuma ser determinante diante de qualquer mudança no projeto político pedagógico de uma escola. Esse envolvimento requer não somente o conhecimento da proposta por parte dos atores envolvidos, mas também certo convencimento quanto à sua pertinência em possibilitar que os direitos à educação escolar sejam efetivamente garantidos (GLÓRIA, 2003). Dessa forma, é sempre importante estabelecer em que termos a implantação do tempo integral tem sido compreendida e/ou respaldada por aqueles que são o objeto de seus propósitos democráticos e inclusivos, ou seja, os alunos e suas famílias.

Relação entre famílias e escolas de tempo integral

Há que se considerar que, na atualidade, tem ocorrido uma redefinição dos papéis na relação entre escola e família. A escola tem estendido sua ação do

fato é que essas escolas, cuja jornada escolar tem duração igual ou superior a sete horas, têm sido implantadas em uma parcela significativa do sistema público de ensino.

A discussão em pauta trata, pois, da implantação de escolas de tempo integral como uma política pública de inclusão, entendida por muitos como capaz de suplantando o caráter seletivo e excludente do sistema público de ensino brasileiro na educação básica.

Política inclusiva

Em se tratando de desigualdades socioeducacionais, a problemática atual na realidade brasileira se deslocou do acesso para a permanência, com aprendizagem, de crianças e jovens na instituição escolar, de forma que a qualidade do conhecimento adquirido pelos alunos da educação básica tem sido pauta constante na agenda nacional.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em 2009, os jovens brasileiros de 15 anos ou mais de idade tinham 7,5 anos de estudo em média, ou seja, não conseguiram concluir o ensino fundamental, direito adquirido constitucionalmente. De fato, as avaliações de desempenho escolar, como as do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), indicam que muitos alunos não adquirem o conhecimento escolar esperado para seu nível de escolarização. Ainda no que concerne ao ensino fundamental, apesar da legislação avançada e dos recursos financeiros, técnicos e didáticos empregados, o percurso escolar dos alunos revela uma séria defasagem em termos de permanência e de qualidade (CURY, 2005).

Interessa, pois, não apenas melhorar a qualidade da educação escolar, mas melhorá-la de modo equitativo (CURY, 2005; SOARES, 2004). Em outras palavras, fazem-se necessárias ações, sobretudo mediante políticas públicas consistentes e focalizadas, que beneficiem mais os grupos menos favorecidos ao longo da história da educação escolar brasileira e se mostram socialmente mais vulneráveis.

Se há o reconhecimento de que o direito social educacional pode ser preservado quando constitucionalmente definido como direito público subjetivo, constata-se que a presença do Estado é indispensável a fim de desenvolver políticas públicas adequadas no campo social (GLÓRIA, 2002). Dessa forma, tanto para atender à indicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), como para se contrapor à situação de

Escolas de tempo integral como política pública de inclusão

Dília Maria Andrade Glória*

* Psicóloga, doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do Centro Pedagógico/UFMG e Pesquisadora Associada do OSFE – Observatório Sociológico Família-Escola/FaE/UFMG.

dilia@ufmg.br

Há aqueles que defendem que a maior permanência na escola deve estar atrelada a um projeto político pedagógico inclusivo que propicie aos alunos o acesso a diversas experiências culturais e aos conhecimentos. Outros entendem ser dever do Estado manter crianças e jovens, em especial das camadas populares, “longe das ruas”, da violência e das drogas. Seja qual for o ponto de vista, o fato é que as escolas de tempo integral têm crescido no País e fazem parte hoje do investimento do poder público no sistema educacional.

Impera ainda no cenário educacional brasileiro uma discrepância considerável entre o “discurso da inclusão” que proclama o direito de todos à educação básica e a realidade que exclui muitos sujeitos pelo não domínio das competências escolares. É preciso, portanto, avançar e pensar em políticas que possibilitem a permanência dos alunos na escola com qualidade, de modo que as competências e os conhecimentos socialmente valorizados sejam de fato apreendidos. Nessa perspectiva, a implantação de escolas de tempo integral voltou a ser o alvo de estudos e polêmicas no País (CAVALIERE, 2007, 2009; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009; RESENDE, 2009; GONÇALVES, 2006).

Não obstante as diferentes experiências e concepções acerca da chamada “educação integral” e a controvérsia sobre se as escolas de tempo integral seriam capazes de propiciar a necessária melhoria na qualidade do ensino e em que termos (MEC, 2009), o