

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA**

LARISSA ISABELA SILVA PINHEIRO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ**

MARINGÁ
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

LARISSA ISABELA SILVA PINHEIRO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Maringá – UEM, como parte das exigências para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do prof. (Dr.) Marco Antônio de Oliveira Gomes.

MARINGÁ

2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, sem sua divina misericórdia e imenso amor nada seria.

Dedico os meus mais sinceros agradecimentos à minha querida mãe, Sônia Maria, que me acompanha e me ajuda sempre que preciso, muitas vezes abrindo mão de suas vontades e necessidades para suprir os meus. Sentiu muitas vezes a minha ausência e um pequeno distanciamento no dia a dia, me acalmou diante de todas as minhas inseguranças, medos e se sentiu feliz junto comigo em pequenos passos e realizações que tive na minha caminhada enquanto acadêmica.

Muito obrigada Thiago Alberto, meu namorado, que ainda enquanto eu estava no ensino médio sempre incentivou minha entrada na universidade, dividiu da mesma felicidade que eu senti quando passei pelo PAS. Ajudou-me levando e buscando na universidade e nos estágios. Esteve ao meu lado quando o cansaço me abatia e me reanimou diversas vezes para que eu concluísse o meu propósito.

Obrigada aos colegas de turma, que durante o período da graduação dividiram diversos momentos que a universidade nos proporciona a vivenciar. Aos professores que nos ajudaram em nossos estudos, estágios e nos aconselharam também para a vida.

Muito obrigada, professor Dr. Marco Antônio, por diversas orientações com sua tamanha paciência, desempenho e dedicação comigo para a finalização deste trabalho. Agradeço por dividir comigo seu conhecimento e despertar em mim um interesse maior pela educação.

A vida é fruto da decisão de cada momento.
Talvez seja por isso, que a ideia de plantio
seja tão reveladora sobre a arte de viver.
Viver é plantar. É atitude de constante
semeadura, de deixar cair na terra de nossa
existência as mais diversas formas de
sementes.

Padre Fábio de Melo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O MATERIALISMO HISTÓRICO - DIALÉTICO COMO ENFOQUE METODOLÓGICO PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	10
3 BREVE SÍNTESE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	12
4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	17
5 A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MARINGÁ.....	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	35
ANEXO I.....	38
ANEXO II.....	39

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

Resumo: O presente trabalho se propõe a analisar as formas de materialização das políticas de Educação Integral na Educação Básica nas escolas públicas do município de Maringá. Trata-se de uma questão importante, já que é possível evidenciar diferentes concepções teóricas e práticas denominadas como Educação Integral, que expressam interesses divergentes na sociedade. Neste trabalho, buscamos contextualizar o surgimento da educação integral vinculada ao processo de luta de contingentes da classe trabalhadora contra a alienação imposta pela exploração capitalista e em sua recusa em aceitar o aparato disciplinar presente na expansão da educação pública inglesa do século XIX. Acrescente-se que a universalização da educação ocorre concomitantemente ao processo de aceleração da divisão do trabalho instituídas nas fábricas, o que reflete no processo de ensino e aprendizagem. O rompimento com a base de aprendizagem orientada para a compreensão de todos os passos do processo produtivo – cerne da relação mestre/aprendiz observado nas oficinas de trabalho ou corporações de ofício no período anterior a consolidação da indústria moderna – ocorre justamente em decorrência da alteração do processo produtivo. Em oposição às rígidas estruturas presentes no âmbito da escola que caminham lado a lado com a alienação operária, o surgimento do conceito integral na segunda metade do século XIX é a expressão da insatisfação de segmentos do operariado para romper com a educação imposta pelo Estado burguês. Portanto, para atingir os propósitos do trabalho buscar-se-á o vínculo histórico entre educação integral e politecnia por meio do levantamento das condições históricas que possibilitaram seu advento.

Palavras – chave: Educação Integral; Maringá; Políticas públicas.

Abstract: The present work intends to analyze the forms of materialization of Integral Education policies in Basic Education in public schools of Maringá. It is considered an important issue, as it is already possible to prove different theoretical and practical concepts denominated as Integral Education, which express divergent interests in society. In this work, we seek to contextualize the emergence of integral education linked to the struggle process of the working class contingent against the alienation imposed by the capitalist exploitation and its refusal to accept the disciplinary apparatus present in the in the expansion of English public education of the nineteenth century. It should be added that the universalization of education occurs concurrently with the process of accelerating the division of labor established in factories, which reflects then in the teaching and learning process. The disruption with the oriented learning base to the understanding of all the steps of the productive process - essential for the master / apprentice relationship observed in workshops or craft corporations in the period prior to the consolidation of modern industry - occurs due to the change in the production process. In opposition to the rigid structures present within the school, that go hand in hand with the alienation of workers, the emergence of the integral concept in the second half of the nineteenth century is the expression of the dissatisfaction of segments of the working class to break with the education imposed by the bourgeois state. Therefore, in order to achieve the purposes of the work, the historical link between integral education and the teaching of plural techniques will be sought through the survey of the historical conditions that allowed its advent.

Keywords: Integral Education; Maringá; Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

A história das práticas e das conceituações teóricas a respeito da Educação Integral assumiram configurações variadas em função do cenário histórico e da correlação de forças no âmbito da educação. Assim, a proposta de educação integral nasceu das lutas operárias e das bandeiras de superação da ordem capitalista que podem ser identificadas pelo uso do trabalho como princípio educativo, como instrumento de formação humana em todas as suas dimensões: físico; mental e intelectual, combinando trabalho manual e estudo.

Por meio da educação, as iniciativas oriundas do movimento operário, buscaram restituir aos trabalhadores suas habilidades e conhecimentos usurpados pelo processo de industrialização sob o domínio do capital. Dessa forma, torna-se como pressuposto ao longo do trabalho que a educação integral não pode ser compreendida separada da sociedade que se insere e de um projeto societário, nem tampouco como um projeto de educação supostamente neutro.

Para atingir os propósitos do trabalho buscar-se-á o vínculo histórico entre educação integral e politecnicidade, além das concepções burguesas sobre o tema. Em um segundo momento, por meio de um levantamento bibliográfico e documental, será analisado a materialização da Educação Integral nas escolas públicas de Maringá, acompanhada de dados empíricos e entrevistas com professores que trabalham nas instituições.

O referencial teórico se fez por meio de uma opção alicerçada em autores como Marx e Engels (1992, 2007), Alves (2006), Saviani (2003), Mészáros (2005), entre outros. Assim, busca-se responder o problema colocado a partir da análise da percepção daqueles que encontram-se no “chão da escola”.

A tese de formação integral do homem possui, contudo, forte conotação política e requer a compreensão para identificarmos as diferenças existentes entre os modelos que se apresentam na arena educacional. Assim, o trabalho pretende problematizar a seguinte questão: como a educação integral se materializa nas escolas públicas da cidade de Maringá e quais os pressupostos teóricos que a fundamentam?

Em uma breve síntese, é possível identificar na história da educação do Brasil pelo menos três correntes ideológicas que levantaram a bandeira da educação integral: a) as conservadoras, fundamentalmente aquelas que apresentam

características autoritárias, caso da proposta da Ação Integralista Brasileira e daquelas identificadas com as proposições católicas; b) as liberais, que se fundamentam em uma compreensão idealística de “igualdade de oportunidades” por meio da escola, caso dos pioneiros da escola nova; c) as anarquistas e socialistas, que apesar de suas diferenças, compreendiam que a educação integral poderia ser um instrumento de luta pela emancipação social.

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário esclarecer que partimos do princípio de que a educação, como qualquer dimensão da vida, não se encontra separada dos conflitos presentes da sociedade que a produz. Dessa forma, a educação integral não deve ser compreendida de forma “neutra” ou desvinculada de um projeto de sociedade e nem como um conjunto de práticas pedagógicas voltadas simplesmente para a manutenção da ordem social estabelecida. Dito de outra forma, por uma questão metodológica, é importante buscar as raízes históricas do significado da educação integral para não incorreremos no risco de tomarmos todas as propostas existentes como se fossem similares entre si.

2 O MATERIALISMO HISTÓRICO - DIALÉTICO COMO ENFOQUE METODOLÓGICO PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O estudo no campo da educação, história, filosofia, sociologia, políticas públicas etc., necessita superar as análises superficiais, caracterizadas pelo senso comum, que realiza uma análise desvinculada da realidade material em que ocorre o fenômeno educativo. Dessa forma, quando se coloca em discussão a educação integral, uma pergunta se coloca: qual o modelo de educação integral?

Em A Ideologia Alemã, Marx e Engels indicam que a História possui uma especificidade que independe das representações que dela façam os sujeitos. Não importam o que dizem ou pensam, mas sim a atividade prática.

As premissas de que partimos não têm nada de arbitrário, nem algum tipo de dogma, mas premissas reais, das quais só é possível fazer abstração na imaginação. São os indivíduos reais sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas com que se deparam, como aquelas engendradas pela sua própria ação e suas condições materiais de vida. Essas premissas podem ser comprovadas, conseqüentemente, pela via puramente empírica. (MARX e ENGELS, 2007, p. 65).

Dessa forma, é possível afirmar que o que define o homem são suas condições concretas de existência, e, assim, a primeira premissa de que se parte na compreensão da condição humana é a “existência de indivíduos”. Por meio deste método de análise impõe-se partir sempre do particular para o geral, partindo de um dado empírico e concreto, mas é necessário ultrapassar o nível da superfície, da aparência imediata para alcançar a essência.

Sendo assim, toda produção humana, incluindo a educação, são realizadas por homens e mulheres determinados, não como obra do acaso, mas de acordo com as condições concretas que estão dadas em determinado momento histórico. Em outras palavras, não importa o que os homens dizem ou pensam sobre Educação Integral, mas sim o que ela se efetiva na prática.

Ora, toda evidência material do mundo contemporâneo deixa cristalino que a sobrevivência dos homens depende do trabalho para a manutenção de sua vida. Nas relações estabelecidas com outros homens para transformação da natureza, o homem produz os bens necessários para sua sobrevivência, transforma-se a si mesmo, cria padrões culturais e gera conhecimento.

Dessa forma, o desafio do presente trabalho é investigar dentro de uma realidade marcada pelas contradições o que se faz em nome da educação integral, buscando aquilo que está por detrás do que é dito oficialmente nas políticas públicas.

3 SÍNTESE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

No contexto histórico do processo de industrialização ocorrido na Europa ao longo do século XIX, verifica-se a ruptura de uma base de aprendizagem voltada para todas as etapas do processo produtivo, tal qual ocorria na relação mestre e aprendiz observado nas oficinas e corporações de ofício que antecederam o advento da revolução industrial. Assim, a escola moderna deve ser compreendida enquanto instituição que contribuiu com a emergente burguesia para o estabelecimento da nova ordem produtiva.

De acordo com Fernández Enguita (1989):

[...] a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (ENGUITA, 1989, p.113).

Do mesmo modo, o cenário histórico e social do surgimento da educação integral vincula-se a recusa do movimento de luta dos trabalhadores em aceitar o aparato escolar disciplinador reservado às futuras gerações de operários europeus. No contexto das lutas de classes travadas ao longo do século XIX na Europa, observa-se o surgimento da escola enquanto instituição moderna que poderia adequar o trabalhador, que fora usurpado dos meios de existência, dentro das normas da sociedade burguesa.

Com base na consideração que o estudo se pauta pela adoção do referencial marxista, é importante definir com clareza o entendimento marxiano de educação:

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...]

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária.” (MARX, 1983, p. 60).

A concepção de “educação politécnica” é originária de Marx, também é verdadeiro que este não se dedicou especificamente ao longo de sua obra às questões pedagógicas. Por outro lado, nas proposições marxianas, encontram-se a gênese do trabalho como princípio educativo, que objetiva a superação radical das relações capitalistas de produção. Ora, em uma sociedade em que a apropriação privada dos meios de produção escraviza o trabalhador, sob a aparência de liberdade transformando-os em mercadoria, é possível e necessário pensar uma educação da classe trabalhadora que contribua para o avanço da consciência de classe. Em outras palavras, trata-se de forjar materialmente uma [...] “concepção que busca, a partir da própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação”. (SAVIANI, 2003, p. 147).

No entanto, quando se afirma a centralidade do trabalho como princípio educativo, é necessário ter clareza em que medida, em que circunstâncias o trabalho é educativo. Ora, de forma sintética, é possível afirmar que o trabalho humano materializa-se de diferentes formas: objetos; linguagem; formas; realizações materiais e imateriais. O homem cria e transforma a natureza, adaptando-a às suas necessidades. Em poucas palavras, o trabalho é a atividade fundamental por meio da qual o ser humano se humaniza, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa.

Antes de prosseguir, cabe aqui uma pequena distinção entre o trabalho como ato de criação do homem e transformação da natureza, o trabalho como atividade de criação e recriação das habilidades físicas, desenvolvimento material, cultural e social, enfim, como produção do homem, e o trabalho sujeitado às condições de exploração ao longo da história, tal qual ocorreu no modo de produção escravista, feudal, ou ainda, do trabalho assalariado presente no modo de produção capitalista. Dessa forma, pode-se identificar formas de trabalho que transformam o homem em objeto, que o embrutecem enquanto ser humano.

Isso posto, é possível afirmar que as relações estabelecidas a partir do trabalho são formas dos homens satisfazerem suas necessidades que, por sua vez, constituem a base material para os fundamentos dos direitos estabelecidos socialmente. Os direitos sociais existentes são frutos da luta entre capital e trabalho

em uma relação de forças sempre provisória. Reafirma-se, a história da classe trabalhadora é a história das lutas contra os desmandos do capital que transforma tudo e a todos em mercadoria.

Não obstante todos os avanços ocorridos no campo científico e dos direitos conquistados, atualmente verifica-se uma ofensiva contra os direitos dos trabalhadores, intensificando a carga de trabalho sobre seus ombros. Ao invés de facilitar a sobrevivência de todos, observa-se o contrário, tal qual aponta Mészáros (2005):

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva. (MÉSZÁROS, 2005, p. 73)

As contradições do capitalismo em escala global demonstram sua incapacidade civilizatória enquanto elemento organizador da força de trabalho. A reprodução de sua existência funda-se no desperdício, no desemprego e, por consequência, na pobreza de milhões de seres humanos deixados a sua própria sorte.

Diante da hegemonia liberal no âmbito das políticas de Estado, como compreender o direito à educação do ponto de vista do trabalhador? Seria o Estado, representante em última instância, dos interesses do capital, o promotor de uma educação politécnica? Qual o interesse do Estado em promover uma educação que contemple uma formação omnilateral dos filhos da classe trabalhadora? Ora, um estudo sobre as formas de educação ofertadas pelo estado burguês aponta que o capitalismo educa para a subordinação à disciplina do trabalho sob a lógica do capital.

Na verdade, o que se vê, é uma formação restrita e fragmentária destinada aos filhos daqueles que precisam vender sua força de trabalho para sobrevivência. Dito de outra forma, o que se presencia em nossa sociedade é um processo aligeirado de mercantilização da educação, ainda que sua expansão tenha atendido amplos segmentos dos filhos de trabalhadores.

Cabe ressaltar que neste cenário, o acesso ao conhecimento ocorre de forma profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é legitimado pelo discurso do respeito às diferenças culturais, pela democratização do acesso ao conhecimento,

facilitada pelas tecnologias da informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar aos interesses do mercado.

Tomando como ponto de vista os interesses do capital, a educação profissionalizante, que não deve ser confundida com a educação politécnica, é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o trabalhador é uma mercadoria que deve se adaptar às demandas do mercado. Por isso, a necessidade de superar a visão utilitarista de formação do trabalhador.

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 1984, p.8).

Diante da necessidade imprescindível de superar a visão utilitarista criticada por Frigotto, faz-se necessário um projeto unitário de educação integral dos trabalhadores que supere a dualidade histórica entre formação intelectual e formação profissional.

Por educação unitária de educação integral entende-se, aquela que toma o trabalho como princípio educativo à medida que possibilita a compreensão do processo histórico e da produção científica que devem ser apropriados pelo homem. Ou seja, o trabalho deve orientar e determinar o caráter do currículo escolar em razão das exigências da vida social. No entanto, não se deve presumir que se trata de revolucionar a sociedade pela educação, mas sim buscar ampliar ao máximo todas as possibilidades de ensino e aprendizagem dos conteúdos filosóficos, artísticos e científicos.

Em outras palavras, é possível afirmar que, a educação que tenha o trabalho como princípio educativo deve alicerçar-se em práticas pedagógicas que procurem romper com a profissionalização segundo as demandas do capital, por um lado, e com a educação geral, livresca e distante do mundo do trabalho, por outro.

Tendo em vista a autonomia relativa da educação escolar, como manifestação da superestrutura, é inteiramente viável explorar as contradições existentes do capitalismo e buscar ao mesmo tempo estratégias de superação da ordem. De forma

mais sólida, é fundamental que os alunos compreendam o caráter contraditório do modo de produção capitalista e o papel exercido pela classe trabalhadora produção material da sociedade.

Por isso, a necessidade de compreender o que está posto nas políticas públicas e, em especial, para o Município de Maringá. No entanto, este recorte não prescinde de outros trabalhos realizados por pesquisadores de/em outros estados que, motivados pela temática apresentada, possam contribuir para com o seu aprofundamento, tais como Salvino e Rocha (2015), Gomes, Lôbo e Ferrazo (2016), Maciel, Jacomelli e Brasileiro (2017).

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No caso especificamente do Brasil, a proposição de educação integral ou educação em tempo integral não são novidades recentes. É possível identificar ao longo do século XX experiências que foram forjadas e classificadas como educação integral, tais como escolas privadas que trabalham em tempo integral, além de outras experiências promovidas pelo Estado, destacando-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concebido por Anísio Teixeira, durante a década de 1950, e os Cieps, organizados por Darcy Ribeiro. (RIBEIRO, 1986). Além dessas experiências, católicos, integralistas e anarquistas conceberam diferentes formas de educação integral na primeira metade do século XX.

Da mesma forma, o conceito de politecnia, levando em consideração que o objetivo da educação integral, na perspectiva de uma educação socialista já havia sido abordado em uma publicação de Paschoal Lemme em 1955, depois de uma viagem à União Soviética, quando descreveu suas observações a respeito da educação. Na obra, Lemme cita Sidney e Beatrice Webb, que escreveram sobre os objetivos da educação politécnica. (LEMME, 1955, p.74):

O que a escola politécnica procura [...] é justamente o oposto de adestramento para determinado ofício ou profissão; de fato, visa-se um aperfeiçoamento intelectual de todos os alunos [...], não se procurando saber as determinadas profissões que escolherão de per si [...]. Essa ocupação pode ser em um trabalho manual ou numa profissão intelectual. (LEMME, 1955, p.74).

Como se vê, a discussão não é novidade no Brasil. No entanto, o senso comum acaba por não diferenciar as diferentes proposições a respeito da educação integral, sobretudo com a expansão de políticas públicas voltadas para a questão da ampliação da jornada escolar ou aquelas vinculadas ao tema da educação integral. Uma das iniciativas adotadas do governo federal, com objetivo proclamado de alavancar a qualidade da educação nas escolas públicas, foi a criação do Programa Mais Educação (PMEd). Com início no segundo mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva e ampliado na gestão de Dilma Rousseff, o programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17 (Brasil. MEC; MDS; ME; MC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010.

De forma simplificada, é possível assegurar que o Programa Mais Educação (PMEd), como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, materializa-se em uma política pública que se apresenta como Educação Integral. Criado como política de ação contra a exclusão social, pobreza e a marginalização cultural, o programa propõe que a ampliação do tempo e espaços educativos, por meio da gestão intersetorial, é a solução para a questão da qualidade e fator de inclusão social. (BRASIL, MEC, 2007).

No entanto, as diretrizes propostas pelo Programa Mais Educação, como qualquer outra proposta, não “neutra” ou acima dos conflitos de classes. Sem dúvida, traz a marca de interesses que podem ser identificados no conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é componente da luta pela hegemonia entre capital e trabalho.

Nunca é demais recordar que, desde sua gênese, o capitalismo, por meio de seus ideólogos, apresenta-se a sociedade como a somatória de indivíduos livres para dispor de seu trabalho, propriedade com bem lhe aprouver. Negar a existência de classes com interesses antagônicos é outra característica marcante do capital, assim como a existência da exploração. Dessa forma, a riqueza acumulada nas mãos de alguns é apresentada como resultado do esforço e dedicação.

Em um cenário marcado pela hegemonia das proposições neoliberais, a escola mais uma vez é apresentada como solução para a crise social. Não por acaso, verificam-se proposições de ampliação das funções da escola a partir da lógica regida pelo capital. Assim, observa-se a incorporação de ações de proteção social como um desdobramento da redução das políticas sociais que utilizam o espaço escolar como meio de garantir certas condições de controle sobre os filhos da classe trabalhadora.

A respeito das novas funções da escola, vejamos as contribuições de Shiroma, Garcia e Campos (2011):

[...] tem como finalidade manter os sujeitos incluídos socialmente, servindo de estratégia social contra o esgarçamento do tecido social, uma vez que a passagem pelos bancos escolares [...] não guarda nenhuma relação com possibilidades de mobilidade social, mas é apresentada como uma forma de inclusão social. (SHIROMA; GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 245).

No caso do programa Mais Educação, verifica-se que as escolas são convocadas a ampliarem a jornada escolar e ofertarem “educação integral em tempo

integral”, mas nem sempre com as garantias mínimas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em diferentes casos, as atividades assumidas pela escola não têm sido plenamente realizadas por falta de espaço ou de professores, mas servem perfeitamente para dissimular as omissões do Estado. Ainda que o governo federal se apresente na figura de indutor, não há garantias concretas para o desenvolvimento da educação integral.

Não bastasse a ausência de condições necessárias para o trabalho docente nas escolas, a proposta do Programa Mais Educação é enviesada por um reducionismo culturalista alicerçada na perspectiva pós-moderna. Como afirma Silva e Silva (2013):

Essa forma de conceber a política de educação integral tem relação com um reducionismo à variedade culturalista adotada pelo Programa Mais Educação, que subordina a política à cultura, dando centralidade às diferenças culturais, por meio da forte influência do pensamento pós-moderno. É mediante a centralidade política que as diferenças culturais, o multiculturalismo, passam a adquirir *status* de condição da realidade e projeto de intervenção política e pedagógica. (SILVA e SILVA, 2013, p. 707).

A proposta curricular do Programa Mais Educação se constitui a partir de um discurso simbólico, representado pela mandala de “saberes” e cujos efeitos tem sido abaixo do que é proclamado pelos discursos oficiais. Por isso, é necessário ter clareza sobre os modelos de educação integral que não são homogêneos, mas representam concepções epistemológicas diferentes.

5 A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MARINGÁ

No ano de 2009 iniciou-se o Programa Mais Educação em Maringá nas escolas de maneira progressiva. Dessa forma, a carga horária e o tempo de permanência das crianças na escola foram ampliados do seguinte modo: além das 4 horas regulares do período da manhã, acrescentou-se 3 horas dedicadas no período da tarde para oficinas pedagógicas que abrangem as várias áreas do conhecimento e linguagens, oferecidas em ampliação de jornada em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

Nesse aspecto, observa-se que o município buscou cumprir o que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei 9.394/96:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

No entanto, trata-se de uma disposição na Lei que carece de precisão, pois a Educação Integral será organizada segundo “critério dos sistemas de ensino”, dando assim a opção dos sistemas de considerar ou não sua implementação.

Dessa forma, buscamos verificar se a ampliação da jornada escolar configura-se realmente como educação integral ou apenas a extensão da jornada com atividades desvinculadas entre si. Para isso, professores, e equipe pedagógica de XX escolas foram entrevistadas, o que permitiu-nos observar elementos que traduzem, ainda que parcialmente, características do que o “senso comum” vem denominando de educação integral.

A seguir as entrevistas coletadas nas escolas serão intituladas como Escola A1, e as professoras como P1 e P2, a escola A2, a professora será denominada como P3 e a Escola A3, professora P4. A equipe pedagógica entrevistada foi na escola denominada A1. As equipes pedagógicas das escolas A2 e A3 recusaram-se a responder o questionário.

Professores/ Escola	1- Qual a sua concepção sobre Educação Integral?
P1/ A1	Educação Integral do meu ponto de vista e com as poucas leituras que tenho do assunto, seria aquela educação que visa desenvolver o aluno em seu todo, ou seja, aspecto cognitivo, linguagem, raciocínio lógico, entre outras. Portanto não seria uma ampliação da jornada escolar.
P2/ A1	Eu enquanto professora não concordo com o Programa Mais Educação da forma como está sendo executado. As crianças passam a maior parte do tempo em sala de aula, acho muito cansativo, pois os conteúdos não são atrativos e quando vem algo diferente não tem material para confeccionar. Lembrando que a criança absorve 33% do conteúdo por dia.
P3/ A2	Um ensino no qual os alunos permanecem o dia todo na escola. E nesse período sejam executadas atividades voltadas ao conteúdo pedagógico pela manhã, e a tarde realização de oficinas voltadas à educação lúdica.
P4/A3	Acredito que se fosse organizada com atividades lúdicas, que tirassem o aluno da sala de aula, seria muito boa. Mas da forma que está sendo trabalhada acaba se tornando exaustiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Ainda que de forma difusa, a professora P1 demonstra compreensão de que a simples ampliação da jornada não implica na materialização da educação escolar como o senso comum costuma apontar.

Diferentemente da professora P1, a professora P3 afirma que a sua visão de educação integral, é apenas a permanência do aluno na escola o dia todo, o que denota o senso comum.

A professora P2, apresenta uma visão aparentemente crítica do Programa Mais Educação e expõe o que entende ser a capacidade cognitiva da criança. A

afirmação da professora P4 é semelhante à da professora P2, acrescentando a necessidade de atividades lúdicas. No entanto, nenhuma das entrevistadas respondem a questão formulada, pois não apresentam suas respectivas compreensões sobre Educação Integral, o que diga-se de passagem, expressa um fenômeno presente no magistério.

Para além das percepções das professoras entrevistadas, verifica-se no documento Educação Integral em Maringá proposições que aparentemente sinalizam para a falta de espaço adequado nas escolas.

A Educação Integral vem ofertar, além da maior permanência dos alunos nas escolas, uma nova visão de educação, que busca promover o direito à aprendizagem nas diferentes áreas do saber, por meio de várias linguagens. Utilizando, para isso, vários espaços da comunidade que se transformam em locais de aprendizagem, ganhando dimensões educativas, onde não apenas museus, igrejas, monumentos e outros edifícios são considerados importantes, mas também as ruas, praças, estádios, associações, lugares onde as pessoas trabalham, se divertem e convivem, que são explorados pelos educadores como oportunidades de ensinarem e transformarem significativamente a realidade. Enfim, os limites da sala de aula se expandem para os limites de uma cidade educadora. (PINTO, s/d, p.9)

Com o pretexto proclamado de ampliação dos espaços educativos e da jornada escolar, o PME tem sido desenvolvido em condições materiais precárias em termos de infraestrutura física do espaço escolar, de formação dos envolvidos e de remuneração das pessoas que trabalham no Programa. Como se verifica, diferentes documentos apontam para os “vários espaços da comunidade”, o que permite supor a omissão do Estado em adequar os prédios escolares para o fim que se propõe, tal qual o documento abaixo indica.

Uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também pressupõe adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas científicas e tecnológicas a essa nova realidade. (MEC, 2009, p. 37)

Dessa forma, faz-se necessário apontar as diferenças entre o que está no documento e o que ocorre no “chão da escola”. Logo, ampliar o tempo do aluno sem oferecer condições adequadas não se confunde nem mesmo com a educação em

tempo integral. Trata-se apenas de uma jornada ampliada com o apelo genérico à sociedade para que assuma esse compromisso.

Abaixo, verifica-se, por exemplo, que as atividades do contraturno escolar nem sempre são planejadas junto aos professores do turno matutino.

Professores/ Escolas	2- As atividades de reforço escolar do Programa Mais Educação estão relacionadas com os conteúdos que você ministra em sala de aula?
P1/ A1	Não, pois ministro a oficina de artesanato e o reforço é somente de português.
P2/ A1	Sim, sempre procuramos relacionar para não ficar conteúdo perdido.
P3/ A2	Não, pois na sala de aula há o planejamento geral com poucas especificidades e no reforço espera-se que ocorra um olhar mais atento as defasagens dos níveis anteriores.
P4/ A3	Na escola temos o apoio em contraturno que acredito que não está relacionado como o Programa Mais Educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Ainda que a professora P1 e P2 trabalhem na mesma escola, elas expressaram respostas diferentes, deixando então um questionamento: até que ponto ocorre o planejamento coletivo que vincule as atividades entre turno e contraturno?

Portanto, a matriz curricular orienta que tanto as disciplinas das aulas regulares como as oficinas pedagógicas componham um currículo integrado, sendo flexível, sem a perda do sentido da unidade, permitindo, então, produzir uma nova dinâmica para a organização do tempo do aluno, favorecendo o equilíbrio entre as ações de caráter mais científico e lúdico. (PINTO, s/d, p.16)

Mesmo o documento mostrando a importância da formação dos professores e a exigência de possuir um currículo integrado e dinâmico em consonância com os conteúdos para nada ser perdido, é possível ver lacunas na questão do planejamento coletivo.

Professores/ Escolas	3 - É possível notar alguma mudança nos alunos em relação ao desenvolvimento cognitivo? Quais?
P1/ A1	De acordo com que observo nas falas dos professores, ocorre pouco avanço cognitivo nos alunos, mesmo frequentando o reforço.
P2/ A1	Na maioria das vezes não, pois a criança necessita brincar, interagir de forma lúdica, a criança precisa ser criança e ficando em sala de aula escrevendo não acrescenta em nada, pois se torna massante e cansativo.
P3/ A2	Não.
P4/ A3	Sinceramente, muito pouca.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Ora, como se percebe, é possível verificar a continuidade de uma situação que o programa buscava corrigir. Não se pode superar os problemas se não buscarmos a solução em sua raiz. Afinal, seria a ampliação da jornada escolar sem alteração das condições materiais de trabalho a alternativa para a educação escolar?

Professores/ Escolas	4 - Mais tempo na escola possibilita aos alunos, uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem?
P1/ A1	Em sua teoria deveria possibilitar, entretanto não é o que verificamos na prática, pois como já dito, o objetivo seria desenvolver o aluno de forma integral e o que verificamos é

	uma jornada da permanência do aluno na escola ampliada, pois no período da tarde os alunos estão extremamente cansados e desmotivados.
P2/ A1	Deveria possibilitar se a grade curricular oferecesse atividades diferenciadas como: teatro, atividades físicas, danças, entre outros.
P3/ A2	Isso é muito variável, pois depende de aluno a aluno. Ao meu ver, os alunos se sentem muito cansados decorrente ao tempo que permanece na escola. Há relatos de vários professores que na parte da tarde (após tido aula de manhã) os alunos não focam nos seus deveres e ficam mais agitados, pois levam mais a sério o conteúdo do primeiro período.
P4/ A3	Acredito que não, porque o que posso perceber são alunos exaustos, desmotivados e isso tem gerado muita indisciplina o que tem prejudicado na aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Como se vê, a ampliação da jornada não trouxe os resultados esperados para as professoras entrevistadas. A simples, mas necessária, ampliação da jornada escolar com atividades de reforço ou oficinas pedagógicas não foi capaz, e nem poderia sê-lo, de alterar significativamente a estrutura escolar no Brasil. Em outras palavras, sem profundas alterações nas políticas públicas no campo da educação, não será possível um salto de qualidade proposto pelo programa.

No documento “Educação Integral em Maringá” é citado o Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente que prevê:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando - lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

[...] não se trata de um simples aumento do que já é ofertado, ou seja, produzir uma hiperescolarização, trabalhando com mais do mesmo

que já consta no currículo básico, mas de um redimensionamento tanto quantitativo quanto qualitativo. Quantitativo porque considera uma jornada ampliando a carga horária, em que as atividades das oficinas pedagógicas possuem intencionalmente caráter educativo. Qualitativo porque os conteúdos trabalhados podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino e aprendizagem. (PINTO, s/d, p. 6 - 10).

Ora, a proclamação dos propósitos presentes no documento, como notamos por meio do levantamento de dados nas escolas não se materializou. Não se trata aqui de encontrar “culpados” no ambiente escolar, mas verificar as condições ofertadas pelo Estado para a efetivação do que se convencionou chamar de educação integral.

Professores/ Escolas	5-Como está sendo operacionalizado as atividades do turno parcial (horário intermediário entre a refeição e o descanso dos alunos) e as atividades do contraturno?
P1/ A1	As atividades do turno parcial corresponde ao momento de descanso dos alunos, ou seja, a hora do sono. Já as atividades do contraturno, corresponde às atividades do “integral”, são ministrados oficinas, estas são: música; artesanato; atletismo; jogos e brincadeiras; português e matemática.
P2/ A1	Neste turno as crianças dormem, descansam, mas eu acredito que deveriam dormir só aqueles que querem e os demais deveriam fazer outro tipo de atividades neste horário.
P3/ A2	Uma barbárie, ninguém sabe o que fazer, só se segue ordens, quem organiza esse horário intermediário não deve ter formação em pedagogia se teve foi uma formação bem deficitária, pois aparentemente a rede municipal de ensino desconsidera as especificidades de uma criança e logo não deve reconhecer que a criança de 6 anos é bem diferente de uma criança de 10.

P4/ A3	<p>Eles comem por volta das 9: 45, as 11:25 escovam os dentes e em seguida vão para a sala do sono. Acordam por volta das 12:50 e vão tomar o lanche, em seguida tem início às atividades.</p> <p>Obs: não sei explicar como estão organizadas as oficinas.</p>
--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Como se vê, não encontramos homogeneidade nas respostas entre os professores entrevistados, o que sugere outros problemas na formulação e implantação da educação integral em Maringá. Para além dos problemas históricos de formação dos professores, fato salientado em farta literatura sobre o tema, faz-se necessário verificar se as escolas possuem o espaço adequado que os documentos apontam.

A nova estrutura das escolas que ofertam a Educação Integral abrange o atendimento de 4 (quatro) horas destinadas aos conteúdos escolares das aulas regulares, 2 (duas) horas destinadas ao período intermediário e outras 3 (três) horas destinadas às oficinas pedagógicas, que abrangem as várias áreas do conhecimento e linguagens, por meio de atividades oferecidas em ampliação de jornada e articuladas ao Projeto Político Pedagógico, utilizando - se os diferentes espaços da escola e da comunidade. (PINTO,s/d, p.6).

Os professores afirmam que os alunos continuam cansados mesmo depois do horário intermediário. No entanto, nem sempre as escolas possuem o espaço adequado para descanso, que não pode ser uma simples improvisação. Em outras palavras, ou o que é proclamado no documento é materializado, ou torna-se apenas “letra morta”?

13. Deve ser garantido o período de descanso para todos os alunos, após o horário de almoço, sendo que os alunos poderão dormir ou realizar outras atividades como leitura, assistir a vídeos, desde que essas atividades favoreçam o descanso. (PINTO, s/d. p. 18).

Diante da afirmação da professora P2, podemos ver que os alunos não possuem opção de escolha entre dormir, ler ou ver vídeos, o único hábito que eles adquirem em sua rotina é dormir.

Professores/ Escolas	6 - Há alguma formação para o Programa Mais Educação?
P1/ A1	Sim, somente recentemente houve formação para a oficina que ministro (foi a primeira deste ano), porém para as professoras regentes de oficina de português e matemática ocorre todo mês.
P2/ A1	Sim, tudo repetitivo, nada inovador.
P3/ A2	Não.
P4/ A3	Não sei responder ao certo, mas as professoras da tarde têm participado de formações junto a SEDUC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Verifica-se uma vez mais que as respostas não são coincidentes. Não se trata de questionar aqui a existência ou não da formação, mas como ocorre para a promoção do programa.

A proposta de Educação Integral pressupõe que essa formação vise ao conhecimento científico, abrangendo conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Assim a compreensão e ressignificação dos conceitos de escola, tempos e espaços é tarefa a ser empreendida pela formação continuada possibilitadas pela própria escola e pela Secretaria de Educação de Maringá. (PINTO, s/d p. 31).

Ora, o que significa a materialização da educação integral quando nem mesmo os professores sabem reconhecer seus fundamentos? Como pensar em sustentabilidade quando vivenciamos um momento marcado pelo desperdício de matérias primas, mercadorias e de mão de obra? Como trabalhar direitos humanos quando os mais elementares direitos dos trabalhadores são confiscados em nome da eficiência?

Professores/ Escolas	7 - Você participou de alguma formação sobre o Programa Mais Educação?
P1/ A1	Sim.
P2/ A1	Sim.
P3/ A2	Não.
P4/ A3	Não.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Ainda que o projeto não tenha a abrangência de toda rede escolar mantida pelo município, é interessante notarmos que a formação para o desenvolvimento do programa não atingiu todos os professores.

Professores/ Escolas	8 - Você já participou de atividades relacionadas ao Programa Mais Educação?
P1/ A1	Sim.
P2/ A1	Sim.
P3/ A2	Sim.
P4/ A3	Não.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Questões	Equipe pedagógica/ Escola A1
1- Qual a sua concepção sobre Educação Integral?	A Educação Integral só será efetivamente funcional quando o ensino fundamental for a base para todo o processo educacional, não podemos achar que a Educação Integral será o

	remédio para as mazelas educacionais, pois de nada adianta prolongar o tempo na escola e a qualidade continuar a mesma, na atualidade temos um modelo que pode ser reformulado e repensado como Educação Integral e não apenas escola em tempo integral.
2 - A estrutura física da escola está adequada para a Educação Integral?	Ainda não pois todas as escolas são construídas para dois padrões de educação em dois horários e com clientelas diferentes e até mesmo outro corpo docente.
3 - Quais atividades do Programa Mais Educação estão disponibilizadas para os alunos no contraturno?	Artesanato, música, jogos e brincadeiras, atletismo, português e matemática.
4 - Quem é responsável por essas atividades?	Professores e educadores com o apoio de estagiários.
5 - Quem se encarrega de observar e acompanhar as diversificadas atividades do Programa Mais Educação?	Equipe diretiva da escola e os órgãos competentes.
6 - É possível notar alguma mudança nos alunos em relação ao desenvolvimento cognitivo? Quais?	O desenvolvimento se dá de maneira bastante individual, temos alunos que realizam atividades com muito empenho, esses sim progridem, porém temos aqueles que não se adaptam e ficam na escola se sentindo "obrigados". Os que valorizam as

	atividades passam por modificações significativas na aprendizagem e no âmbito pessoal.
7 - Mais tempo na escola possibilita aos alunos, uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem?	As possibilidades existem, porém nem sempre são bem aproveitadas pelos alunos, principalmente os que possuem dificuldade de aprendizagem.
8 - Como está sendo operacionalizado as atividades do turno parcial e as atividades do contraturno?	Durante a manhã são trabalhados os conteúdos básicos e no contraturno está sendo trabalhado as dificuldades mais acentuadas.
9 - Há alguma formação para o Programa Mais Educação?	Sim.
10 - Você participou de alguma formação sobre o Programa Mais Educação?	Sim.
11 - Você já participou de atividades relacionadas ao Programa Mais Educação?	Sim.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

A equipe pedagógica demonstra entendimento pela atual situação da educação e expõe que somente a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola não supre os problemas educacionais. Nota-se que a equipe pedagógica reconhece que há diferentes concepções de Educação Integral e que a escola, aqui intitulada como A1 não apresenta características ou mesmo se trata de uma Educação Integral, é possível observar quando relatam: [...] “na atualidade temos um modelo

que pode ser reformulado e repensado como Educação Integral e não apenas escola em tempo integral.” (EQUIPE PEDAGÓGICA, 2017, p. 33).

Quando questionados sobre a estrutura física da escola, a equipe afirma que a escola não está apta estruturalmente para a Educação Integral, pois a escola foi construída para receber crianças no período da manhã e posteriormente no período da tarde. Dessa forma, vemos que a escola pensada para atender em tempo integral não foi reformada para funcionar integralmente. Um exemplo que podemos pensar na estrutura física da escola, é o momento de organização durante a alimentação, se o refeitório comporta as crianças de forma que elas possam se alimentar confortavelmente e o horário do sono, se todas as crianças conseguem se acomodar para dormir.

Com essa afirmação de que a escola não possui estrutura física, percebe-se que o trabalho desenvolvido da Educação Integral em Maringá, possui falhas, pois não houve uma adequação do espaço da escola para funcionar da forma como a Educação Integral foi proposta.

De acordo com a afirmação da equipe, os responsáveis por ministrarem as aulas no contraturno são professores, educadores e estagiários, mas será que todos eles são capacitados especificamente para ministrarem as oficinas do período da tarde, como por exemplo a oficina de música e artesanato?

Quando a equipe afirma que no contraturno é trabalhado as dificuldades dos alunos, podemos entender que é o reforço, dessa forma surge a dúvida: os alunos que precisam frequentar o reforço para superar certas dificuldades de aprendizagem, não frequentam as oficinas do período da tarde?

Em síntese, as respostas no âmbito geral apresentam-se de forma superficial e tendem a reduzir a educação integral ao processo de ampliação do tempo escolar aliada a ideia de reforço.

Dessa forma, diante dos problemas apresentados e diante da opção teórica assumida por este trabalho, entendemos que a Educação Integral pressupõe a formação do indivíduo para que desenvolva suas habilidades de maneira completa, e que não estenda somente o tempo de permanência na escola.

Em síntese, a sociedade atual solicita que os educadores ofereçam para todos os jovens uma escola capaz de formar homens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade.

Para isso, a escola precisa apresentar várias atividades formativas com grande rigor formal e disciplinar, mas precisa também proporcionar outras para o exercício responsável da liberdade e o desenvolvimento dos talentos individuais. (NOSELLA, 2008, p. 272).

No entanto, a proposta apresentada por Nosella, que converge para uma concepção socialista de educação, está longe de se concretizar. A inexistência de uma proposta estrutural de educação integral, caracterizada pelo ecletismo e o corte de recursos por parte do Estado são elementos que impedem sua materialização efetiva. Além dos aspectos, observa-se que a proposta apresenta mais um caráter assistencialista que objetiva retirar as crianças das ruas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar as coerências e incoerências entre o trabalho pedagógico da educação integral nas escolas públicas do município de Maringá e o documento da Educação Integral de Maringá.

Desse modo, para verificar a materialização dessa modalidade de ensino, foi realizado uma pesquisa de campo, no qual foram realizadas entrevistas com professores e equipe pedagógica em 3 escolas, em busca de descrever como está sendo operacionalizado a Educação Integral. Optamos analisar o documento intitulado “Educação Integral de Maringá” como objeto de estudo para verificar se de fato o que está escrito nele está sendo efetivado.

No documento está descrito qual o objetivo da Educação Integral em Maringá, a maneira como essa modalidade foi integrada em algumas escolas, descreve um breve histórico da Educação Integral no Brasil, apresenta a concepção de Educação Integral, as diretrizes gerais e a implementação na Rede Municipal de Ensino, traz informações da matriz curricular no qual está inserido a concepção dela, as oficinas pedagógicas, os quadros curriculares, o encaminhamento metodológico e avaliação dessas oficinas. Informa os perfis e funções dos recursos humanos e a formação dos profissionais da educação.

Porém, o que está proclamado neste documento não foi a mesma percepção que os professores entrevistados expressaram. De acordo com os dados coletados, a materialização dessa educação está contrária ao que está escrito no documento. Por esse motivo não basta apresentar apenas um documento de uma concepção de educação, se na realidade ela não se efetiva por não estar ao alcance do professor e da escola.

Por isso, faz-se necessário pensarmos em outro modelo de educação que supere o que está posto pelas políticas públicas, que definitivamente se afasta de um projeto de emancipação do homem. Trata-se de pensarmos uma escola comprometida com os interesses dos trabalhadores e seus filhos, que possibilite o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: MENEZES, Maria Cristina; SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). **Anísio Teixeira: Provocações em Educação**. São Paulo, SP: Autores Associados, 2000.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas**. Brasília, [2007]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 03 de janeiro de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOMES, Marco Antônio de O. Gomes; LÔBO, Cláudia Barbosa; FERRAZZO, Gedeli. **As formas de materialização das políticas de educação integral em Rondônia**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 69, p. 100-123, set2016 – ISSN: 1676-2584
100

LEMME, Paschoal. **A Educação na U.R.S.S. – 1953**. Rio de Janeiro: Vitória, 1955.

MACIEL, Antonio Carlos. JACOMELI, Mara Regina Martins. BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. **Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Cortez, 1983.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo 2007.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: SOUSA, Antônio Abreu; NETO, Enéas de Araújo A.; FELIZARDO, Jean Mari; CARDOZO, Maria José Pires, BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora Senac, Edições UFC, 2008.

PINTO, Ana de Farias; ASSUNÇÃO, Gisele Aurora; CHICATI, Karen Cristina; POLIZELI, Rosilene Nascimento. **Educação Integral em Maringá**. Maringá, s/d.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEP's**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha **Sentidos de “educação integral” nos meandros do programa mais educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 684-714, set./dez. 2015

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Concept of integral education in More Education Program. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, dez. 2013 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 janeiro de 2017.
<<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300004>>

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético**. São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1979.

ANEXO I

Questionário equipe pedagógica

- 1 - Qual a sua concepção sobre Educação Integral?
- 2 - A estrutura física da escola está adequada para a Educação Integral?
- 3 - Quais atividades do Programa Mais Educação estão disponibilizadas para os alunos no contraturno?
- 4 - Quem é responsável por essas atividades?
- 5 - Quem se encarrega de observar e acompanhar as diversificadas atividades do Programa Mais Educação?
- 6 - É possível notar alguma mudança nos alunos em relação ao desenvolvimento cognitivo? Quais?
- 7 - Mais tempo na escola possibilita aos alunos, uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem?
- 8 - Como está sendo operacionalizado as atividades do turno parcial e as atividades do contraturno?
- 9 - Há alguma formação para o Programa Mais Educação?
- 10 - Você participou de alguma formação sobre o Programa Mais Educação?
() Sim () Não
- 11 - Você já participou de atividades relacionadas ao Programa Mais Educação?

ANEXO II

Questionário professores

- 1 - Qual a sua concepção sobre Educação Integral?
- 2 - As atividades de reforço escolar do Programa Mais Educação estão relacionadas com os conteúdos que você ministra em sala de aula?
- 3 - É possível notar alguma mudança nos alunos em relação ao desenvolvimento cognitivo? Quais?
- 4 - Mais tempo na escola possibilita aos alunos, uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem?
- 5 - Como está sendo operacionalizado as atividades do turno parcial e as atividades do contraturno?
- 6 - Há alguma formação para o Programa Mais Educação?
- 7 - Você participou de alguma formação sobre o Programa Mais Educação?
() Sim () Não
- 8 - Você já participou de atividades relacionadas ao Programa Mais Educação?