**A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

**Gabriela Cornélio Rambaldi**

 **Neide Pena Cária**

**Curso de Especialização em Gestão Educacional**

**Univás / Pouso Alegre-**MG

**RESUMO**

O ensino escolar em tempo integral é um fato inserido pela contemporaneidade brasileira, conhecida no âmbito das mudanças político-sociais que decorrem em nosso país. Atribuir-se a moção de ensino em Período Integral que aumenta o andamento escolar proporciona arquitetar possibilidades de particularidades do ensino, além de suprir a procura das comunidades, oferta ao educando uma programação abrangente contribuindo para construção social do cidadão. Essa concepção do docente são indagações que requerem atenção. A instituição de Tempo Integral tem por objetivo ofertar excelentes oportunidades de conhecimento aos educandos, com estadia de maior tempo na escola. Esse artigo, vem trazer referências debatidas com orientadores pedagógicos, professores da rede municipal de ensino, da cidade de São Gonçalo do Sapucaí – MG, onde fizeram um procedimento para levantamento de informações sobre a formação do professor que labora em instituição com período integral. Também objetiva-se, argumentar a descrição do professor no âmbito do desenvolvimento do período e do ambiente escolar em busca de avanço do prosseguimento do ensino. Ser professor acarreta em se posicionar na mudança contínua de percepção das práticas do dia-a-dia instrutivo e no abraçar o argumento da escola. A Jornada de trabalho do docente bem preparada agregados aos meios pedagógicos acessíveis para que uma boa aula aconteça, auxiliam bastante para competência educativa. Por meio dessa discussão do grupo, foi viável a análise de que o professor na condição de sujeito para praticar na escola de tempo integral.

**Palavras-chave**: Professor. Educação Integral. Práticas Pedagógicas.

**1 INTRODUÇÃO**

A missão do professor e o seu desenvolvimento profissional deve ser compreendido na relação com as políticas educacionais adotadas nos últimos anos e não apenas na idealização de idealizar das atividades educativas como se elas ocorressem descolada das condições e estruturas das instituições de ensino, de seus profissionais, de seu público e de sua função historicamente legitimada.

Observa-se na literatura disponível que existe um consenso entre observadores da esfera da educação quanto à diversidade das funções do docente as quais extrapolam o estritamente pedagógico ou o da construção do conhecimento, pois consideram que, de alguma forma interferem no processo educativo. Dentre eles, destacam-se as condições sociais das famílias, a violência, a baixa remuneração dos professores, entre outros. Tais fatores fogem da competência dos docentes, mas é preciso considerar que fazem parte da contínua transformação social, política, cultural e tecnológica, uma vez que a aceleração das mudanças impõe ao estabelecimento escolar e aos seus profissionais novos afazeres, novos desafios, com reaprendizagem e desaprendizagens e, por outro lado, poucos são os estímulos.

Nesse contexto, a escola de tempo integral se apresenta como uma política de atendimento educacional destinada a acolher, principalmente, as crianças consideradas de vulnerabilidade social. A escola que possui tempo integral se torna uma opção para se fortalecer a educação com qualidade. No entanto, essas escolas precisam contar com uma programação diferenciada e recursos humanos e materiais próprios. Por essa razão a prática da educação em tempo integral carece de planejamento e ajustamentos para cumprir suas metas. Considerar a educação integral em um período integral, exige a superação de paradigmas que orientam a maior parte dos padrões educativos modernos.

A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) são termos jurídicos de proteção íntegra da criança e do adolescente. Com base nesses atos legais foram criadas outras leis, medidas, projetos de categoria nacional, bem como local, com o intuito de respeitar e colocar em prática gradualmente a escola de tempo integral.

A extensão da carga horária escolar é destacada no artigo 34 no 2º parágrafo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394 de 1996:

A jornada escolar de ensino fundamental inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola; o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino.

No entanto, a instituição com tempo integral não é exclusivamente uma prolongação da carga horária escolar diária, que limita a ação pedagógica, demarcando o espaço escolar. Essa escola percebida como o espaço de apropriação de conhecimentos passa a ser percebida também como o lugar da convivência comunitária, em que possa se transformar em realidade o absoluto desempenho dos direitos e deveres do cidadão, o desenvolvimento das potencialidades pessoais de cada um, bem como as singularidades comunitárias.

**2 TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA HOJE: PRINCIPAIS DESAFIOS**

A necessidade de constituir uma escola em que a prática pedagógica seja estruturada de modo a contemplar as necessidades de todos, de forma igualitária, foi discutida e assumida a partir de documentos legais nacionais e internacionais. De acordo com Bueno (1999), a inclusão de período integral na escola está baseada nessa perspectiva de educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para um aluno que tenha que passar oito horas dentro da escola, leva-se em conta distintas formas de aprender e de ensinar.

Sassaki (1999) fala do “Tempo Integral” como um novo paradigma, “o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos e que por ele lutam para que possamos – juntos na diversidade humana – cumprir nossos deveres de cidadania e nos beneficiar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento”.

Contudo, para uma educação que atenda verdadeiramente a todos, Carvalho (1997) ressalta a necessidade de que os professores, os técnicos em educação, os diretores e suas equipes, além das merendeiras, faxineiras, porteiros, entre outros trabalhadores da escola e das famílias dos alunos, discutam cotidianamente formas de melhorar a qualidade da educação oferecida. Para essa autora, ao mesmo tempo em que a educação tem suas implicações nos acontecimentos do ambiente escolar, ela é fruto do contexto social, econômico e político que, também, precisa ser incluso. Nota-se ainda a necessidade e urgência de políticas públicas que assegurem a qualidade na formação inicial e continuada do educador.

Dessa maneira, cabe recorrer a Glat (1998), que explica como são importantes os estudos e as ações que enfoquem a educação e as necessidades educacionais dos estudantes, como informações à comunidade escolar sobre suas dificuldades, a busca de estratégias que proporcionem o aprendizado e o pleno alcance das potencialidades dos alunos, e de debates envolvendo todos os atores do processo educativo: educadores, funcionários das escolas, alunos e seus familiares. Para Glat (1998), esse processo não é fácil, mas é necessário e urgente, pois estamos em uma época que nos desafia a ampliar a prática de uma educação que atenda verdadeiramente a todos os alunos.

**3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema. Para se ter uma educação na diversidade é preciso um direcionamento para o estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade nas salas de aula. Segundo Godoy (2000), devem ser considerados dois importantes eixos na formação e atualização dos profissionais: o primeiro refere-se ao conteúdo e o segundo, à forma de desenvolvê-lo. Dessa maneira, os conteúdos parecem apontar para a falta de temas pragmáticos no processo de ensino e aprendizagem; a ausência da articulação entre educação e o ensino comum.

No entanto, uma questão fulcral tem se apresentado como sério empecilho nesse tido de educação, que é formação de professores. Muitas pesquisas afirmam que as lacunas presentes nos cursos de formação podem deixar a prática dos professores desconectada da realidade dos alunos. Vale destacar que a metodologia dos programas de atualização deve considerar a prática, as experiências e o saber fazer do professor.

De acordo com Oliveira (2005), a formação continuada dos professores deve capacitá-los para conhecer melhor o que hoje se sabe a respeito das possibilidades de trabalho pedagógico com crianças das escolas em tempo integral, bem como auxiliar as crianças na construção de conhecimento cada vez mais ampliado e significativo acerca do mundo e de si mesmo. Como afirma Montoan (2003, p. 27):

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos.

Observando essas constatações é preciso compreender que a profissão docente na contemporaneidade exige um novo perfil, baseado em estudo, reflexão e desenvolvimento de competências práticas realmente significativas.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) destaca que uma condição para transformação escolar é a “profissionalização do profissional” da educação e, para tanto, ele elenca três aspectos que precisam estar presentes: a responsabilidade, o investimento e a criatividade. Segundo o autor, o professor deve estar sempre preparado para adaptar – se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica da realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilita uma ação pedagógica eficaz.

Alguns autores afirmam que, hoje, o modelo brasileiro de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado da sociedade contemporânea e do novo momento educacional. Os profissionais não estão preparados para enfrentar os novos desafios educacionais. Por isso, precisamos de respostas imediatas não só quanto à reformulação dos cursos de nível médio e do nível superior, mas também, quanto aos profissionais que exercem atividades no magistério hoje, e ainda quanto à criação de programas de educação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho de suas funções, considerando o novo paradigma educacional (GÓES, 2004).

Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, as possibilidades e ao interesse do conjunto de população escolar brasileiro. Para isso, todavia, precisamos de profissionais de educação responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que sejam desvinculados dos condicionamentos político-sociais (KARAGIANNIS, 1999).

Uma nova perspectiva da educação integral deve ampliar e diversificar as oportunidades de aprendizagens para todos os alunos para daquelas rotineiras e, tradicionalmente já ofertadas. Portanto, exige um repensar desse modelo que tem sido utilizado atualmente, a partir da integração de novos mediadores dos processos educativos, tais como, os alunos, os pais, os professores, voluntários da comunidade, entre outros, como afirmam alguns especialistas da área, como Mittler (2003) ao ressaltar que a educação em tempo integral é um desafio que nos obriga a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. Dessa forma estará atendendo não somente aqueles com deficiência, mas todos aqueles atualmente marcados pelo ciclo de exclusão e do fracasso escolar.

**4 UM OLHAR SOB AS COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS**

O professor deve ter consciência em adequar o seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos, pode se sentir despreparado para identificar suas necessidades e avaliá-los. Segundo Macedo (2005), quando o educador possui instrumentos para identificar a potencialidade e os saber de seus alunos, sente-se capaz de ajustar suas práticas para aqueles que encontram dificuldades à aprendizagem. Porém, o professor precisa estar ciente de sua capacidade para tornar possível o processo do saber. Para isso, deverá buscar novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandadas exigidas em sua atuação profissional.

Já, para Mendes (2001), a disposição do professor diante da classe influencia diretamente a motivação e o comportamento dos alunos. Para que o projeto de tempo integral seja colocado em ação, é necessário que o professor demonstre que está disponível e tenha atitude positiva para criar uma atmosfera acolhedora na classe. Porém, é preciso lembrar que esse novo desafio não deve ser encarado somente pelo professor. Ele deve pertencer a uma rede de apoio e sentir-se ajudado por toda a equipe de gestores e profissionais da educação, como destaca Mendes (2001).

De acordo com Mazzotta (2005), a obrigatoriedade da universalização do ensino veio como perspectiva de quebrar a barreira entre ricos e pobres, mas, se lançarmos mão de um olhar mais atento, fica perceptível que tanto a escola de antes, como também a hodierna são excludentes por natureza, pois, principalmente a pública gera a exclusão quando aponta como causa do fracasso escolar possível deficiência ou incapacidade do aluno e não percebem o fracasso escolar como uma produção social (MAZZOTTA, 2005).

**5 A TECNOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Para Mota (2009), a tecnologia e o desenvolvimento da informática vieram abrir um novo mundo de possibilidades comunicativas e de acesso à informação, sendo estas um auxílio a todas as crianças, pois permitem facilitar todo o processo educacional. Segundo Mota (2009), são inúmeras as vantagens que o uso das tecnologias podem trazer no que diz respeito ao ensino de crianças, estas permitem:

• Alargar horizontes levando o mundo para dentro da sala de aula;

• Aprender fazendo;

• Melhorar capacidades intelectuais tais como a criatividade e a eficácia;

• Que um professor ensine simultaneamente em vários locais;

• Vários ritmos de aprendizagem na mesma turma;

• Motivar o aluno a aprender continuamente, pois utiliza um meio com que ele se identifica;

• Proporcionar ao aluno os conhecimentos tecnológicos necessários para ocupar o seu lugar no mundo do trabalho;

• Aliviar a carga administrativa do professor, deixando mais tempo livre para dedicar ao ensino e à ajuda a nível individual;

• Estabelecer a ponte entre a comunidade e a sala de aula.

Nessa mesma linha de reflexão, Oliveira (2000) afirma que a tecnologia deve ser encarada como um elemento cognitivo capaz de facilitar a estrutura de um trabalho, pois facilita as descobertas, garantindo, assim, condições propícias para a construção do conhecimento.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme apresentado neste artigo, apontamos que a instituição das escolas de tempo integral, ou jornada ampliada, não é apenas uma extensão da jornada escolar diária. Como discutido no site do Centro de Referências em Educação Integral, a implementação pelas escolas e pelos municípios e estados da educação em tempo integral tem grandes desafios a enfrentar. Principalmente porque como o indica o sentido do próprio termo “integral”, essa modalidade de escola deve ampliar e diversificar as oportunidades de aprendizagens dos alunos e não limitar os conhecimentos, as experiências apenas às atividades escolares tradicionalmente oferecidas, sem transformar a realidade educativa.

Portanto, como apresentado neste texto, retratar a educação integral significa analisar o conhecimento por inteiro; com uma intenção pedagógica objetiva, que tenha o desenvolvimento tanto professor, como aluno dos alunos como ponto de partida e de chegada, sem limitar o direito de conhecer, de interagir, de desenvolver em consonância ao potencial de cada uma. Dessa forma, trata-se de pensar uma educação como exercício social e político, renovador e igualitário, o que somente será possível com uma equipe pedagógica e gestora competente, compromissada e responsável, além de vontade política dos gestores de políticas públicas.

Nessa circunstância, na educação integral, o professor conseguirá ser apercebido como responsável social, que efetivamente é, mas no conjunto com os demais profissionais da escola. Os professores são especialistas que efetuam sua função na construção do outro e a formação contínua é requisito para o êxito de uma educação integral, isso no dia-a-dia educacional, no planejamento dos conteúdos e atividades pedagógicas, adequando assuntos de ensino à realidade, designando metodologias que endossem o conhecimento efetivo.

Também, é preciso frisar que existem outras questões que, ao mesmo tempo, interferem nas referências pedagógicas, como, por exemplo, a jornada de trabalho do professor, seu planejamento e as aptidões fazem com que a aula aconteça, auxilia bastante na formação dos professores.

Por fim, cabe ainda reforçar que a discussão em torno da educação integral passa necessariamente pelo principal agente formador que é o professor, um profissional do ensino e educador. O professor deve ser aceito na sua natureza intelectual, pela peculiaridade do seu trabalho, sua maneira de pensar, saberes, princípios, técnica de maturidade, crescimento e aprendizagem e, dessa forma, o próprio professor deve reconhecer a sua identidade.

Este objetivo poderá ser atingido através de seu procedimento com relação à sua responsabilidade com que trata a sua carreira, o seu trabalho e seus compromissos com a formação humana, o que exige um desenvolvimento contínuo, além de uma excelência na formação preliminar e contínua.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

**Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

\_\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

\_\_\_\_\_\_. Referencial **Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da

Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUENO, José G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999, p.7-23.

BUENO, Nunes. **A formação do professor especialista**. São Paulo: Vozes, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

CALLEJO, J. **El Grupo de Discusión:** Introducción a una Prática de Investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior**.** In: MANTOAN, E. A **Integração de Pessoas com Deficiências.** São Paulo: Memnon, 1997.

GLAT, Rosana. A **Integração Social dos Portadores de Deficiências:** Uma Reflexão – Letras Ltda., 1998. 7

GODOY, Andréa et al. **Cartilha da inclusão dos direitos das pessoas com deficiência**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2000

GÓES, Maria Cecília Rafael. LAPLANE, Adriana Lia Frizman de . (Org.) **Políticas e práticas da educação inclusiva**. São Paulo: Autores Autorizados, 2004.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino

inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Tradução de Magda França Lopes. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca escolar brasileira em debate:** da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo : Senac, 2005. 446 p.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **Inclusão escolar: o que é ?** por quê? Como fazer**?**. São Paulo: Moderna, 2005.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Liberando a mente**. Campinas. Raboni, 1982.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez. 1996.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**, ago. 2001, Marília, Anais... Marília: UNESP.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

MOTA, C. O. **Por que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino fundamental da rede pública?** Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-159.

SANTOS, C. **O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares.** VI

Congresso de Português e Sociologia, Mundo sociais: saberes e práticas**.** Lisboa: Associação

Portuguesa de Sociologia, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi**. Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.