A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista*
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/ Brasil)
jacqueline_figueiredo@yahoo.com.br

Resumo
Este texto faz parte de uma pesquisa mais ampla de doutorado de um Programa de Pós-Graduação em Educação intitulada 'A Escola de Tempo Integral no Estado de Minas Gerais: impacto da proposta na mudança educacional', inserida nos debates sobre educação integral e vem sendo realizada na Universidade Estadual de Campinas. O texto ora apresentado coloca em evidência alguns aspectos do modo de definição e implementação do tempo integral para uma nova organicidade do sistema educacional no contexto das políticas públicas e apresenta a concepção dessa proposta no Estado de Minas Gerais.

Palavras-Chave: Educação, Políticas Públicas, Tempo Integral.

1. INTRODUÇÃO

Este texto aborda o tema da educação em tempo integral como investimento de uma política social na educação, com o objetivo de combater a ineficiência do sistema educacional em relação às aprendizagens dos alunos buscando proporciona-los novo tempo pedagógico.

Assim, pretende-se apresentar a educação em tempo integral como uma política pública de conotação inclusiva que merece investigação e verificação de como vem sendo implantada nas escolas públicas como alternativa da melhoria da qualidade da educação em tempos de globalização. Para tratarmos de educação em tempo integral, faz-se necessário ponderarmos primeiramente sobre o conceito de inclusão, uma vez que ela é destinada a alunos que vem de um contexto economicamente pobre num mundo em que vemos um acelerado processo de globalização econômica. Depois situar a educação na política pública e na globalização para enfim abordar a educação em tempo integral neste contexto social, político e globalizado.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da FAE/ UNICAMP/SP
Professora da FAE/UEMG de Poços de Caldas/MG

2. INCLUSÃO

Nos dias atuais, a inclusão, ganha notoriedade mundial e nacional. O ser humano tem reivindicado seu direito constitucional, ou seja, seu direito à educação.

A inclusão surge da insistência na universalidade e gratuidade da educação básica, passando, portanto, a constituir-se como direito público subjetivo.

A preocupação deve ser constante com a permanência e também com o desenvolvimento de todos os alunos de forma a não excluí-los durante o percurso escolar, buscando sempre criar situações de aprendizagem significativas para cada um deles. A inclusão deve estimular a cooperação e o respeito à diversidade.

> Para isso, porém, precisamos levar em consideração que as pessoas são diferentes em suas capacidades, nas suas condições em seus interesses, em seus meios e em suas culturas, o que significa que não pode haver uma receita única que atenda a todas elas: Conclusão: temos de tornar a educação um processo maleável que integre essa diversidade, que não exclua nem invalide essas diferenças. (OLIVEIRA, 2007, p. 115)

Souza, (2000) salienta que a diversidade deve ser içada e observada pelas diferenças nas crenças, ideias, doutrinas e sistemas.

A inclusão remete a pensar às questões de diversidade, de flexibilidade, do acesso e da qualidade da educação. Destaca a premente necessidade de uma reorganização dos espaços educacionais e implica ações estruturadas para atender às especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre elas a ampliação da oferta de recursos e serviços que assegurem condições de qualidade, acessibilidade e permanência.

A escola no mundo atual recebeu a incumbência de combater à exclusão social. Ficou incumbida de reparar as decorrências da exclusão social estabelecida pelas desigualdades econômicas. Alunos com maior dificuldade de aprendizagem possuem carências que a escola tem de incluir e alargar para as aprendizagens de tais alunos.

Todos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) devem ter garantidos os seus direitos de acesso e participação, ou seja, direitos básicos à educação em tudo que diz respeito ao desenvolvimento de suas potencialidades escolares. Não há que se permitir segregação e isolamento.

Isso nos remete a algo bastante complexo que é o das mudanças requeridas em termos de uma compreensão de sujeitos inseridos num programa educacional

independente de suas possibilidades de aprendizagem, a visão de ensino, de aprendizagem, de currículo, de avaliação e de tempos escolares.

As diretrizes da educação pretendem que o objetivo da inclusão seja,

> promover mudanças nas escolas e no sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades, celebrando a diversidade de gênero, de raça e etnia, de linguagem, de origem, de nível de aquisição de aprendizagem ou deficiência. Os alunos deverão ser percebidos como sujeitos que têm diferenças. Será preciso rever processos avaliativos, sem que isso signifique a ausência de avaliação. Também a função da escola será ampliada, não se restringindo a ensinar a ler e escrever. (SEEMG, 2006, p.12).

3. A EDUCAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Para Souza (2006), o governo é elaborador por excelência de políticas públicas, *lócus* de embates, interesses, prioridades e opiniões na acepção das políticas. Alega que a política pública coloca o governo em ação na proposição de mudanças no curso das próprias ações. Elas são traduzidas nos "propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão os resultados ou mudanças no mundo real" (Souza, 2006, p. 26).

Höfling (2001) entendendo a educação como política pública social posiciona a política social e a educação no interior de um tipo particular de Estado, na qual interfere na política pública para dispor-se a conservação das relações sociais de determinada concepção social. Acena que as políticas sociais,

> se referem as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.(HÖFLING, 2001, p. 31)

O Estado presentemente está limitado na promoção do desenvolvimento social devido a ondas de transformações produtivas (mudanças no mundo do trabalho) e injunções da ordem internacional globalizada. Os desígnios e formas para impetrar a inclusão vão ser distintos.

A legislação educacional atual traz uma flexibilização inédita quanto ao direito social subjetivo: educação. Cada escola poderá ajustar-se às peculiaridades dos alunos e

comunidade de modo a atender essas peculiaridades organizando o tempo escolar de outra forma. Segundo Oliveira, (2007, p. 39) “a flexibilidade é garantida à escola, ao professor e ao aluno, que deverão estabelecer uma relação educativa que tenha foco na evolução integral do educando” levando em consideração às particularidades singulares.

A Declaração Universal de Direitos Humanos, proposta pela ONU – União das Nações Unidas – prioriza a inclusão ao se referir a garantia dos direitos à liberdade, à igualdade e a dignidade, a despeito da raça, sexo, origem, social, posição econômica, nascimento ou diferente condição, entre esses direitos encontrar-se o direito à educação.

A Constituição, de 1988 indica progressos significativos para a educação escolar, quando institui como embasamentos da República a cidadania e a dignidade do ser humano (Art.1, incisos II e III) e uma de suas finalidades é a ascensão e o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art.3, inciso IV da CF). Garante o direito à igualdade (Art. 5) e versa no artigo 205 do direito à educação, devendo esse visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.” No artigo 206, inciso I ela traz como um de seus princípios o “direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e estabelece no art. 208, inciso V que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Em 1990, em Jomtien (Tailândia), foi realizada uma Conferência Mundial de Educação para Todos, predizendo imperativos educacionais básicos. Da Conferência surgiu o documento denominado Declaração Mundial sobre Educação para Todos, instituindo acordos mundiais para a garantia a todas as pessoas das noções básicas e indispensáveis a uma vida digna, apontando um mundo mais justo. O encontro teve a participação de 1500 delegados de 155 países. A Conferência preconizou, dentre outros, abolição de preconceitos e estereótipos, aprendizagem e desenvolvimento humano permanente, redução das desigualdades, educação situada na aprendizagem.

A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) publicou o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, instituindo os quatro pilares da educação.

Os pilares se referem às ferramentas efetivas para a aprendizagem como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, assim como a parte referente aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Essas são obtenções imperiosas para que as pessoas possam ampliar suas potencialidades e conviver com dignidade, sendo sujeitos ativos de seu desenvolvimento, aprimorando sua qualidade de vida. Para tanto é imprescindível que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. Isso nos remete a uma nova forma organizacional institucional destacando a formação de novas competências, de conhecimento e de aprendizagem que vem sendo impulsionada pela globalização.

A globalização passou a existir a partir de um procedimento apressado de reestruturação e integração econômica, ou seja, apareceu como estratégia para enfrentar a crise do capitalismo e para uma construção de nova ordem econômica mundial. Os elementos que constituem essa nova ordem social estão presentes em vários âmbitos como, por exemplo, na economia, política e educação.

O capitalismo vem penetrando e impondo uma nova ordem, a da troca das relações existentes (alterando o formato e teor) por outras que deem novo direcionamento de acordo com os seus interesses e vem induzindo a um desenraizamento cultural. A sociedade nacional está dando lugar à sociedade global. O conhecimento acumulado da sociedade nacional não é mais suficiente (nem sem caráter científico nem metodológico, nem histórico, nem teórico) para esclarecer a sua realidade (Ianni, 1994). O Capitalismo caracteriza uma flexibilização dos processos de trabalho e dos mercados de produtos e de consumos, bem como, dispersão da produção e do trabalho.

Com o advento da globalização e o avanço acelerado da tecnologia há uma alteração tanto na produção, na gestão e no trabalho propriamente dito. Isso gera uma demanda de novos trabalhadores no campo da economia. No Brasil percebe-se o agravamento da desigualdade social o que gera políticas públicas, dentre elas educacional com o intento de modificar as formas de relação social ‘capitalista’ acedendo a uma nova estratégia política que comporte alternativas de flexibilização da educação intensificando um investimento no sentido de gerar um novo processo de socialização, gerando mudanças na prática e relações educacionais para atender a uma nova ordem mundial.

> Com relação à educação, o sistema público de educação, na antiga ordem capitalista estava orientado para a construção de "cidadãos" para o Estado, assim como para a produção de uma força de trabalho disciplinada e confiável,[...] caracterizados como processos de produção fordistas. [...] De forma mais ameaçadora, a nova economia global pós-fordista parece requerer novos tipos de trabalhadores que sejam adaptáveis a regimes de trabalho flexíveis e empregos inseguros, um processo com implicações profundas para as "funções" de instituições educacionais. (MORROW e TORRES, 2004, p.32)

Esses dois autores abordam que uma nova agenda tem sido definida em relação ao ensino, preparação dos professores e ao currículo para o desenvolvimento do novo tipo de trabalhador, imprescindível à economia global.

Acrescentam ainda (2004) que as reformas educacionais efetivadas na ocasião procuraram modificar o aparelhamento institucional e pedagógico do sistema escolar, os conteúdos curriculares, os serviços e as chances de acesso e continuação no sistema educativo. Em meio a elas, as políticas compensatórias norteadas para a produção de equidade educacional compõem informações essenciais para avalizar condições de ensino-aprendizagem para a população em idade escolar.

"O principal eixo de discussão refere-se à questão da qualidade da educação na região, que se traduz nos desafios relacionados à ampliação do acesso, à melhoria do desempenho e à produção de equidade" (ANASTASIA, 2008, p.31).

O intuito é de evitar o aumento da exclusão social, cultural, econômica e política das classes subalternas. Segundo Anastasia,

> a recente experiência democrática, sob a vigência de acentuadas desigualdades econômicas e sociais, e a necessidade de dinamizar a participação dos jovens nos mercados de trabalho explicam a ênfase concedida às políticas orientadas para o **nível básico** nos países do MERCOSUL. Dessa forma, grande parte das políticas está voltada para a universalização do acesso conjugada à manutenção (elevação) dos indicadores de rendimento dos matriculados. (ANASTASIA, 2008, p. 30).

4. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA

Desde o século XX a educação integral tem sido considerada uma possibilidade de alargamento dos trabalhos culturais e sociais, permanecendo presente nas propostas das diversas correntes políticas. Perpassou e foi difundida por diferentes orientações

ideológicas que buscaram a qualidade na educação por distintos interesses. As concepções autoritárias e elitistas buscavam por meio da educação integral a ampliação do controle social e distribuição dos indivíduos hierarquizados na sociedade envolvendo o Estado, a família e a religião. As concepções autoritárias foram anunciadas pelo Movimento Integralista Brasileiro. As correntes liberais objetivavam a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático. Nestas correntes de argumentos foi enfocado o pensamento de John Dewey percebendo a educação como reconstrução da experiência compreendendo que homem se desenvolve e se forma na ação e no fazer-se, não pela aprendizagem formal. Encontramos a influência desse pensamento nos ideais de Anísio Teixeira que difundiu a ampliação da função social da escola e seu fortalecimento como instituição enfocando a educação integral.

No período de renovação da escola, Anísio Teixeira defendeu a ampliação da jornada escolar discente. Como Diretor de Instrução Pública realizou viagens pelos Estados Unidos da América participando de cursos que lhe deram a base teórica para a elaboração de um novo projeto educacional conforme relata Cavaliere, 2004. Foi no período de 20 e 30 que divulgou fortemente as ideias de educação integral. Criticou severamente a carga reduzida oferecida pela educação pública. Nos anos 50 ampliou suas ideias defendendo a concepção do tempo integral, fundando na cidade de Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Objetivava:

> [...] restituir-lhe [à escola] o dia integral enriquecendo lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63)

Para Teixeira, 1994, a educação deveria ser articulada à vida. Além da formação de letras consistia também em formação de hábitos e de convivência.

> [...] a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e recreação e jogos. (TEIXEIRA, 1994, p.162)

Nas discussões para a implantação na LDB de 1961, Anísio Teixeira obteve posição de relevo. No Plano Nacional de Educação decorrente da LDB, fora relator, sugerindo a articulação entre as esferas federal, estadual e municipal para a garantia dos serviços educacionais idealizando a configuração de um sistema nacional de educação.

A visão de educação integral também fez parte dos ideários de Darcy Ribeiro, criando e implantando, nos anos 80, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) dando continuidade aos projetos idealizados por Anísio Teixeira. Para ele a escola deveria ter seis horas diárias de atividades e funções que ultrapassariam o ensino-aprendizagem e deveria ser direcionada às crianças de classes populares.

Ferretti, Vianna e Souza, 1991, mostram que na mesma década de 1980, os governos de oposição ao governo vigente objetivando uma nova dimensão para a escola pública iniciaram a reorganização educacional de seus respectivos estados. Além dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, foram criados também, em Curitiba no Paraná, o Projeto de Educação Integrada em período integral, em São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e, os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) em Porto Alegre no Rio Grande do Sul.

Nos anos 90 o presidente Collor decidiu impor no país inteiro a escola de tempo integral. Essa implantação pouco afetou significativamente as ações educacionais por ter sido levado em consideração a construção dos Centros Ligados ao Apoio da Criança (CIACs), posteriormente intitulado pelo MEC como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) e não necessariamente de educação. Contudo perdeu seu caráter de tempo integral para atenção integral. (DEMO, 1997).

Após anos de embate, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) enviou ao Congresso Nacional uma nova versão da LDB que foi aprovada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 1996. A lei sinaliza discretamente a educação integral conforme citado em seu artigo:

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

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação, 2001 encontramos o aumento da jornada escolar como alternativa para atenuar as disparidades sociais e expandir de acordo com a democracia as oportunidades de aprendizagem.

Na acepção de balizar a importância da educação em tempo integral o Congresso Nacional aprovou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Assim sendo a Lei Nº 11494 de 20 de julho de 2007 em seu Art. 10 que trata da repartição ajustada de

recursos do FUNDEB, levará em conta segundo o inciso IX, “o ensino fundamental em tempo integral”.

A educação em tempo integral deve ser direcionada aos alunos de maior vulnerabilidade social. São eles:

- Em distorção idade-ano;
- Onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência);
- Beneficiários do Programa Bolsa Família;
- Abuso, violência e trabalho infantil;
- Com baixo rendimento escolar.

O artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil alerta:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além recoloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Neste horizonte situa-se a educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais, uma das formas encontradas para a potencialização da aprendizagem do aluno.

5. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A universalização do acesso ao ensino fundamental, ou seja, atendimento de crianças de todas as camadas sociais, as modificações ocorridas no ceio familiar, o aumento acelerado da mulher no ambiente de trabalho e a ausência de espaço público para as integrações sociais são alguns dos aspectos que tem determinado um novo modelo de organização escolar.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem permeado um conjunto de políticas públicas para a ampliação da jornada educativa, proporcionando experiências pedagógicas, culturais e esportivas.

Em 2005 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), implantou o Projeto Aluno de Tempo Integral, componente do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, com a finalidade de atender às necessidades educacionais dos educandos das escolas estaduais, visando o avanço de seu desempenho escolar e ao acréscimo de seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com alargamento do período de atendimento pela escola.

Em 2006, 171 escolas estaduais de Minas Gerais de quatorze municípios e região metropolitana atenderam 19,9 mil alunos do ensino fundamental no contra turno no mesmo espaço escolar ou em outros espaços sociais cedidos por parceiros. Em 2009 houve ampliação do Projeto tornando-se uma das principais ações do governo do Estado.

A Secretaria de Estado de Minas Gerais almeja, (SEEMG) ou seja:

> espera que este o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI – crie oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios. (SEEMG, 2009, p. 7)

O Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) para a SEEMG tem como prioridade melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando sua permanência diária na escola. Em um turno será desenvolvido o currículo básico do ensino fundamental, abrangendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada. No contra turno a escola deverá apresentar um projeto que viabilize e amplie as oportunidades de aprendizagem dos educandos com o enriquecimento do Currículo Básico. As atividades propostas devem enfatizar a alfabetização, o letramento, a matemática e o aumento de conhecimentos artísticos, socioculturais e esportivos.

> Não se trata simplesmente de fazer aulas repetitivas, monótonas com saídas ou excursões sem cunho pedagógico. Trata-se de considerar excursões, atividades extra escola e aulas em sala de aula, como um todo, um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esse aprendizado se torna muito mais significativo. (SEEMG, 2009, p. 8-9)

Conforme previsto no Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG), Lei Nº 19481, de 12/01/2011, que contém as diretrizes e metas para a educação no período de 2011 a 2020, §1 compete a SEEMG:

> 2.2.3 – ampliar progressivamente a jornada escolar diária, visando a oferta de tempo integral para 40%, (quarenta por cento) dos alunos do ensino fundamental, em até cinco anos e para 80%, (oitenta por cento), em até dez anos, priorizando os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social. (PDEMG, 2011, anexo I)

No início de 2012 estiveram “sendo atendidos 106.365 alunos em mais de 560 municípios, em todo o estado, 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE)

contempladas, 1526 escolas estaduais e 3706 professores envolvidos (efetivos e/ou designados)". (SEEMG, 2012)

A meta de ampliação de alunos para o segundo semestre de 2012 foi de 6000. A estratégia da SEEMG constituiu de que as escolas, gradualmente tornassem escolas adequadas ao atendimento de alunos em tempo integral.

Em 2012 o Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) da SEEMG atendeu cerca de 120 mil alunos das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e O Programa Mais Educação do Governo Federal aderiu 888 escolas dentre as 1736 participantes do PROETI. Em 2013 a expectativa foi maior pretendendo chegar a 140 mil alunos do Ensino Fundamental. (SEEMG, Ofício Circular, Nº 21/ 2013).

Para 2013 a SEEMG acrescentou como prioridade no Projeto Educação em Tempo Integral alunos que estejam em progressão continuada (alunos que progridem continuamente, sem risco de retenção ou reprovação). Para a operacionalização do projeto a escola:

> deve ter condições de (re)organizar seus espaços e buscar outros, além dos muros da escola, dentro da perspectiva da cidade educadora. Ou seja, a escola deve ser capaz de articular parcerias (poder público municipal e pessoas físicas e jurídicas) dentro e fora do seu território educativo, de forma interinstitucional. Deve contar com, no mínimo, 20 alunos, ficando o quantitativo máximo em 30 alunos por turma. Terá carga horária, diária, assistida pelos professores, de 05h. (SEEMG, Ofício Circular, º 21, 2013)

A Educação em tempo integral pressupõe atividades que devem ser flexíveis para que não ocorra a perda de sentido de unidade. A lógica do currículo de tempo integral exige da equipe pedagógica da escola a redefinição de ações que propiciem uma nova dinâmica no tempo escolar do aluno, balanceamento entre atividades de caráter científico e lúdico e reorganização de ações. Essa nova dinâmica de trabalho necessita ter uma maneira mais interdisciplinar para a superação de fragmentação de disciplina e conteúdos escolares.

Buscando essa nova dinâmica a Secretaria de Estado de Minas Gerais propôs como sugestão a seguinte matriz curricular:

1- Atividades de Linguagem e Matemática: hora de leitura, experiências matemáticas, informática educacional, estudo monitorado, oficina de redação, jornalismo, alfabetização.
2- Atividades artísticas, esportivas e motoras: dança, música, teatro, conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, atividades rítmicas.

3- Atividades de formação social e pessoal: empreendedorismo social, educação para o trânsito, ética, orientação sexual, cooperativismo, educação para a paz, educação ambiental, educação patrimonial.

Moreira, 1999 constata que:

> O currículo corresponde ao espaço no qual, coletiva e democraticamente, ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem. Conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo... (MOREIRA, org., 1999, p.18)

6. CONSIDERAÇÕES

O movimento inclusivo no Brasil é bastante complexo, pois necessitamos extrapolar vários desafios para a superação das discriminações de gênero, sexo, etnia, de classes, diferenças físicas e mentais entre outros fatores neste mundo contemporâneo onde a diversidade ao mesmo tempo em que pode ser uma contribuição ao princípio da igualdade também se constitui como um entrave (negação) às mudanças devido a "crença de que existe um saber universal, que se coloca como um produto acabado a ser seguido por todos, produzindo preconcepções do que se acredita que os sujeitos devam ser." (SEEMG, 2006, p. 8).

Os saberes escolares devem ser analisados criticamente. Uma grande parte dos alunos chega à escola com dificuldades de aprendizagem, eles não aprendem pelo processo convencional, por isso conforme Freitas, (2001), quanto mais se falou em inclusão mais se autenticou a exclusão social precedente à escolarização, pois a escola é um ambiente de desvendar habilidades e não meramente ressalvar os pontos fracos, deve desvendar vicissitudes e edificar as relações sociais fazendo com que o aluno se componha como sujeito pensante.

Não basta que o aluno seja inserido na educação em tempo integral para melhoria da aprendizagem se não estiver inserido (integrado) aos programas de seguridade, saúde, saneamento, transporte, equipamentos culturais e esportivos além dos educacionais como ampliação das formas de participação social. A escola está inserida no processo de formação do capitalismo. Ainda é o veículo privilegiado na formação dos educandos. Consequentemente não deixou de operar na produção de certas subjetividades. Para a mudança social e a mudança da escola precisamos romper com o individualismo preconizado pela ordem mundial globalizada e requerer uma nova

relação social. Precisamos compreender o que é o arquétipo liberal, aonde, como e porque apareceu, para entendermos as implicações e as decorrências que vem apresentando na educação.

A escola que hoje abraçamos como “para todos”, vêm através de normas legislativas da administração pública para se tornarem aplicáveis, tendo assim o seu efeito jurídico operando sobre a vida material, conduzindo e regulamentando as inclusões das pessoas e instituições.

Hofling concebe a administração pública como aquela

> que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando a reversão do desequilíbrio social.(HÖFLING, 2001, p. 39).

Adiciona ainda que as ações públicas que oferecem serviços sociais, como a educação, devem-se tornar construtoras de direitos sociais.

Quando se fomenta a universalização as políticas públicas de educação em tempo integral não podem priorizar o acesso e permanência, desarticulados da apropriação dos saberes mais diverso: escolares, culturais, artísticos, esportivos, tecnológicos, de saúde, etc. Assim como devem priorizar a valorização e o aprimoramento dos profissionais da educação com condições dignas de trabalho, espaço e tempo para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades importantes que envolvem a organização do tempo integral na sua lógica pedagógica para que a criança que passa o dia inteiro na escola não receba apenas a educação técnica, para a formação para o trabalho e competência individual e sim que perceba a importância do papel da escola na sua vida e na sua formação para a solidariedade e a cidadania.

É imperativo salientar que os profissionais que trabalham com a educação passam a ter necessidade constante de buscar a educação contínua de sua formação. A formação primeira, aquela que acontece dentro das universidades não da o aparato necessário para fazê-lo pedagogicamente. As condições de trabalho e salariais necessitam de uma análise reflexiva para que o profissional, antes de tudo, tenha consciência que para promover a formação do educando necessita promover em si próprio o entendimento da história, da técnica e da política da educação de maneira que

possa discuti-la, refleti-la para a formação do sujeito para a vida em sociedade e para a democracia a fim de poder desenvolver com qualidade seu trabalho no projeto coletivo.

Na Educação em tempo integral há questões que devem ser averiguadas: as condições de ensino e aprendizagem organizadas pelos professores e professoras levam em conta quem são os alunos, quais seus interesses, suas dificuldades, seus conhecimentos prévios, em qual mundo eles vivem, e para que mundo se preparam para viver? Para quem estão sendo elaboradas as condições de ensino aprendizagem direcionadas para este Projeto? Que atitudes, habilidades e valores deveriam ser priorizados? Para que são planejadas as condições de ensino e aprendizagem?

Pondero que, diante de um tema tão abrangente, importante e imprescindível, ainda há muito que se investigar, em se refletir sobre o assunto e suas complexidades. Dessa maneira, torna-se necessário investigar se o currículo, a metodologia, os métodos, os procedimentos e as estratégias do Projeto implantado em escolas públicas no Estado de Minas Gerais buscam solucionar as dificuldades encontradas para a aquisição e construção do conhecimento ou se estão sendo levados em consideração apenas as condições e as possibilidades que priorizam determinados aspectos da sociedade global. Também é preciso levar em consideração o quanto se devem aferir para análise os projetos educacionais que se mostram como alento neoliberal, bem como a formação dos professores que pode se mostrar como uma resposta às estratégias educacionais adotadas pelo governo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIA, Fátima e equipe da UFMG. **Estudo analítico comparativo do sistema educacional do MERCOSUL (2001-2005). http://www.oei.es/noticias/spip.php? Article 5427. Acessado em 16/10/2013.**

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei Nº 11494 de 20 de julho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação - FUNDEB.

BRASIL. **Plano Nacional de educação. Brasília.** DF: MEC, Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de1988.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da conscientização: Um legado de Paulo Freire a formação de professores.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) socia**is. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IANNI, Octávio. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais.** Estud. av. vol.8 no. 21, São Paulo, May/Aug. 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular Nº 21 de 24 de janeiro de 2013.**

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Ampliação PROETI -2º semestre.** Ofício Circular 144/2012.

MINAS GERAIS. **Plano Decenal de Educação.** Lei 19481 de 12/01/2011. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br. Acessado em 08/10/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. Centro de Referência Virtual. **Cartilha Tempo Integral**, 2009. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br. Acessado em 06/10/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto incluir: diretrizes da educação inclusiva.** Caderno de textos para a formação de professores da rede pública de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, (Org.). **Currículo, políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

MORROW, Raimond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In BURBULES, C. Nicholas, TORRES Carlos Alberto e Colaboradores. **Globalização e educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você – o que os novos caminhos da educação básica pós LDB tem a ver com educadores, pais, alunos e com a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB.** São Paulo: Pioneira, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.