



SOSTISSO, Inês¹
LUFT, Hedi Maria²

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Resumo: O presente artigo integra o estudo que analisa a presença da educação popular na escola de tempo integral. Trata de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola de tempo integral no atendimento às comunidades das classes populares, sob a perspectiva da educação popular. Para tal, aporta-se na perspectiva teórica de Kuhn e Frantz (2013), Arroyo (2014), Schönardie (2015), os quais são referência no estudo do tema escola pública e educação popular no Brasil e na América Latina. As reflexões sobre esse tema possibilitam afirmar que, a escola de tempo integral nem sempre se constituiu em espaço de educação popular. Mesmo com a implementação de políticas públicas que garantem a oferta de recursos pedagógicos acessíveis a populações historicamente vulneráveis, conserva elementos da pedagogia tradicional, tecnicista e da escola de tempo parcial. Educação é intervenção e, neste sentido, oportunizar tempo e espaço na escola em comunidades culturalmente e socialmente desassistidas, pode viabilizar o acesso aos direitos básicos como segurança, alimentação e conhecimentos científicos universais, além de favorecer a formação integral de sujeitos, tornando-os capazes de intervir e ressignificar o meio em que estão inseridos. No entanto, para viabilizar o acesso e ampliar o direito de permanência é fundamental um acompanhamento sigiloso nas políticas públicas que podem contribuir com a formação dos menos favorecidos. Neste sentido, é imperativo um projeto político pedagógico de escola na perspectiva da educação popular.

Palavras-chave: Educação integral; educação popular; tempo integral; políticas públicas; práticas pedagógicas.

Abstract: This article integrates the study that analyzes the presence of popular education in integral time school. It deals with a reflection on the pedagogical practices of the integral time school in attending the communities of the popular classes, from the perspective of popular education. In order to do this, it is based on the theoretical perspective of Kuhn and Frantz (2013), Arroyo (2014), Schönardie (2015), protagonists in the study of the theme public school and popular education in Brazil and in Latin America. From the reflections on this theme, it can be affirmed that the integral time school did not always constitute a space for popular education. Even with the implementation of public policies that guarantee the availability of pedagogical resources accessible to historically vulnerable populations, it retains elements of traditional, technical and part-time school pedagogy. Education is intervention and, in this sense, to provide time and space in school in culturally and socially disadvantaged communities, enables access to basic rights such as security, food and universal scientific knowledge, and favors the integral formation of subjects, making them capable of taking place and re-signify the environment in which they are inserted. However, in order to facilitate access and expand the right of permanence, it is essential to keep a close eye on public policies that can contribute to the training of the less privileged. In this sense, it is imperative a political pedagogical project of school in the perspective of popular education.

Keywords: Integral education; popular education; integral time; public policy; pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a presença da

¹Professora na rede pública de Ensino Básico. Mestranda no Programa de Pós-Educação nas Ciências da Unijuí, vinculada à Linha de Pesquisa Educação Popular em Movimentos e Organizações Sociais. E-mail: inessotisso@gmail.com

²Doutora em Educação pela Unisinos. Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento Humanidades e Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. E-mail: hedim@terra.com.br

Educação Popular na Escola de Tempo Integral, a partir da compreensão histórica da constituição da escola pública no Brasil. Constitui-se em um estudo, o qual vem sendo abordado por diversos pesquisadores entre eles, Kuhn e Frantz (2013), Arroyo (2014), Schönardie (2015), protagonistas do tema escola pública e educação popular no Brasil e América Latina.

Ao abordar esse tema é preciso compreender que a escola, como hoje é conhecida, surgiu no século XVI, na Europa (ESTEBAN; TAVARES, 2013). Na época, tinha como finalidade educar os filhos da nova burguesia originada no período renascentista, constituindo-se como um dispositivo de acesso aos bens culturais, sociais, políticos e econômicos necessários para manter o modo capitalista recentemente formado. A escola é uma construção histórica e social proposta pelos detentores do capital como forma de instruir e disciplinar os trabalhadores para o trabalho. Ao longo da história, a escola passou por várias transformações e adequações, consolidando-se como instituição socializadora de crianças e jovens, nos diferentes sistemas de ensino. Preconizada como ideologicamente neutra, no entanto, com forte influência política e pedagógica capaz de conservar ou transformar uma sociedade.

Ao abordar a relação entre Escola de Tempo Integral e Educação Popular, considero apenas a Escola Pública³ enquanto instituição estatal na América Latina, especialmente no Brasil, efetivou-se concretamente no século 20, período em que a escolarização se tornou obrigatória, momento de crescente urbanização e industrialização, exigindo qualificação da população, principalmente das classes populares preparando para o mundo do trabalho.

Para compreender a presença contemporânea da escola pública de tempo integral apresento um breve histórico sobre o percurso no Brasil. Na sequência retomo a reflexão sobre a educação popular na escola de tempo integral sob a luz da recente legislação brasileira e a implementação de programas que ampliam

o tempo e espaço para a infância e adolescência populares. Ao abordar esse tema, faço-o a partir da minha experiência como educadora em uma instituição⁴ com essas características, a qual vem se constituindo como escola de tempo integral e experienciou a implementação de programas para ampliação do tempo escolar.

2. PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Ao contextualizar o percurso da escola de tempo integral e a educação popular no Brasil, trago elementos históricos apresentados por Gio-lo (2012), no artigo “Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate” e do livro “Educação Popular e Docência”, organizado por Pimenta (2014). A escola de tempo integral segue um percurso semelhante ao da escola pública em nosso país.

A escola no Brasil tem origem no período de colonização, com a Companhia de Jesus⁵, sendo os jesuítas protagonistas no projeto de alfabetização da população branca, o qual atendia a elite, em forma de internatos, que de acordo com Pimenta (2014, p. 31) “elite surgida no Período Colonial, que dependia da ‘instrução primária, gratuita para todos os cidadãos’, em que escravos negros e indígenas marginalizados eram excluídos dessa categorização”. Nesse contexto, o que caracteriza a escola como pública é a gratuidade, ao mesmo tempo excludente quando afasta a maioria da população, não dando as ferramentas mínimas de acesso à cultura escrita a toda população brasileira.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, não trouxe nenhuma alteração na configuração da escola presente na sociedade brasileira, manteve-se a oferta da escolarização básica aos filhos da burguesia nascente do comércio e à população branca. A chegada da família real de Portugal priorizou a escola de ensino superior e mesmo após a proclamação da independência, foram raras as

³Escola mantida por sistema público de ensino, custeada com recursos provenientes de impostos.

⁴Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na periferia num Município do Rio Grande do Sul, com uma população de 19338 habitantes, estimativa do IBGE em 2017 (INSTITUTO..., 2017). Disponível: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/horizontina/panorama>> Acesso em 04 de janeiro de 2018.

⁵A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros (NETO; MACIEL, 2008, p. 173). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>> Acesso em 07 de janeiro de 2018.

ofertas de ensino à população não pertencente à burguesia. Somente no período republicano houve mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, mais precisamente com o processo de urbanização e industrialização, na década de cinquenta após a primeira guerra mundial, e as mudanças na economia, os quais exigiram a escolarização da população. Nesse período surge a necessidade da ampliação de vagas e as atividades escolares passaram a se concentrar em único turno, contudo, ainda destinada às elites e com atividades no contraturno, garantindo um tempo ampliado para a formação integral. Já as escolas destinadas aos segmentos mais populares deveriam favorecer a conjunção do tempo escolar ao trabalho produtivo, atendendo na maioria das vezes apenas o necessário, alfabetizar precariamente para o mercado do trabalho.

Ao longo da história, através de políticas públicas surgiram algumas iniciativas para atender as classes populares e qualificar os trabalhadores de nível médio, como as escolas técnicas agrícolas e técnicas industriais que de acordo com Giolo (2012), foram criadas pelas Leis Orgânicas de Ensino em 1942 e 1946, com carga horária variando de 36 a 44 horas semanais. Os processos seletivos afastaram os jovens de classe baixa, aproximando os de classe social média em virtude da grande demanda ocasionada pelos bons resultados formativos. Dessa forma, essas escolas não atenderam ao público para que foram criadas.

Na primeira metade do século XX, a escola de tempo integral, ganhou centralidade quando introduzida pelos defensores do movimento denominado Escola Nova, através do Manifesto

do Pioneiros⁶ (1932), o qual previa a organização da educação popular, o abandono de privilégios e conclamava por uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita, que tivesse como preocupação a formação integral das pessoas para viverem na democracia. Nesse período, segundo Pimenta (2014), surgiu o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado no Recife por Paulo Freire, protagonista na alfabetização de adultos a partir da cultura popular e conscientização dos excluídos. De acordo com Giolo (2012), Anísio Teixeira, em consonância com os princípios da Escola Nova na década de 1950, quando Secretário da Educação no Estado da Bahia, implantou em Salvador, as escolas-parque⁷, em complementação às escolas-classe, com o intuito de oferecer educação integral às crianças. Na década de 1960, seguindo esses mesmos princípios, foram implementadas as escolas vocacionais e de aplicação no Estado de São Paulo.

A crescente expansão da escola pública, inspirada nos princípios liberais da Escola Nova⁸ e nos movimentos populares e os projetos de escolas de tempo integral foram interrompidos pelo golpe militar de 1964. Após o golpe militar, o sistema educacional brasileiro cedeu espaço ao projeto tecnicista, beneficiando os setores empresariais e confessionais, período que se caracterizou por crescente mercantilização do ensino e políticas públicas de alfabetização⁹ com a finalidade de atender ao sistema econômico, garantindo mão de obra submissa, obediente e semianalfabeta.

Na década de 1980, período de redemocratização do país, Darcy Ribeiro enquanto vice-governador do Rio de Janeiro, retoma a proposta

⁶Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. (MENEZES; SANTOS, 2001a). Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 07 de janeiro de 2018.

⁷Projeto implantado por Anísio Teixeira em Salvador (BA), quando ocupava a Secretaria de Educação do Estado (1947-1951) no governo de Otávio Mangabeira. A Escola-Parque fazia parte de um ambicioso projeto de reformulação do ensino da Bahia, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para crianças até 18 anos. O objetivo era fornecer à criança uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania (MENEZES; SANTOS, 2001b). Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/escola-parque/>>. Acesso em 07 de janeiro de 2018.

⁸Denomina-se Escola Nova um movimento surgido no final do século 19 e começo do 20 como crítica à educação tradicional baseada na memorização, no autoritarismo, na disciplina e no formalismo. Motivado pelas transformações sociais e econômicas que antecederam e deram origem à Primeira Guerra Mundial e à aparição de novas concepções do mundo que reivindicaram o pragmatismo, o positivismo e o empirismo no campo das ciências e da filosofia, esse movimento propôs uma nova educação baseada nas crianças, no desenvolvimento de suas capacidades, em seu reconhecimento como sujeitos ativos do ensino e núcleos da aprendizagem, com o apoio dos aportes da biologia e da psicologia. Concebeu a escola como o lugar que prepara as crianças para viver em sociedade, dado que ela mesma é uma síntese da comunidade na qual é possível aprender fazendo. Como expressão da modernidade na concepção educativa, a Escola Nova também foi conhecida como “escola ativa”, “escola moderna” e “escola do trabalho”, denominações que enfatizam a necessidade de romper o isolamento da escola da sociedade e de pôr em contato as crianças com a vida cotidiana. (CHAVES, 2002) Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=349>> Acesso em 08 de outubro de 2017.

⁹Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o Projeto Minerva (curso supletivo de primeiro grau).

da escola de tempo integral com a implementação dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, os quais tinham como proposta ser um espaço de ruptura com a miséria intergeracional. A construção e implementação dos CIEPs marcaram os governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (83/87 e 91/94) e de Alceu Collares no Rio Grande do Sul (1991/1994). Atualmente, uma minoria dessas escolas manteve seu funcionamento conforme a proposta inicial, que de acordo com Giolo (2012, p. 94) “sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira”. Entre os anos de 1900 a 2000, outras experiências foram desenvolvidas, já em outro contexto educacional e político, surgiram os CEUS, Centros Educacionais Unificados, em São Paulo, o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, a Escola Integrada, em Belo Horizonte, os CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Crianças e CAICs – Centro de Atendimento Integral à Crianças.

Ao longo da história brasileira, não houve nenhuma experiência a nível nacional de iniciativa para criação de escolas de tempo integral, até recentemente quando a legislação brasileira passou a abordar de forma tímida esse assunto. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mesmo sem mencionar os termos educação integral, nos Art. 6º e Art. 205, define a educação como um dos direitos sociais, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) (BRASIL, 1996) em seu Art. 2º e no Art. 34, reitera o já mencionado na Constituição Federal de 1988, prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral.

Após a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) (BRASIL, 1996) elaboraram-se outras novas legislações que definem a implementação do tempo integral, sendo a mais recente a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), o qual na meta 6, estabelece que “até o final do decênio deverá

ser ofertado a educação em tempo integral em no mínimo cinquenta por cento das escolas públicas, atendendo pelo menos vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica, como também as estratégias para que isso se efetive” (BRASIL, 2014). A Portaria nº 12 de 11 de maio de 2016, emitida pela Secretaria de Educação Básica dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral (BRASIL, 2016), com caráter consultivo e propositivo e finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral.

Dessa forma, sob a luz da legislação, no Brasil, a Escola Pública gratuita e obrigatória é garantida na Constituição Brasileira, desde 1824, passando ser dever do Estado a oferta para todos brasileiros. O acesso de todos à Escola Pública, embora garantida pela legislação, ocorreu de forma desigual e precarizada. Para os filhos das classes populares, uma escolarização instrumental destinada a preparação para o mundo do trabalho e aos filhos da classe média uma escolarização propedêutica, com formação geral para seguir na universidade, como o descrito no artigo *Educación Popular y Escuela Pública* de Kuhn e Frantz, publicado na *Revista de Pedagogia Crítica* (2013, p. 25), “la escuela denominada pública estaba distante de ser pública, ya que no aseguraba el acceso, permanencia y continuidad para todos los ciudadanos. [...] una escuela profesional para los hijos de trabajadores y una escuela propedéutica para los hijos de la clase acomodada”.

O contexto histórico da escola pública de tempo integral no Brasil contribui para entender que as recentes legislações sobre o tema coincidem com o crescimento dos movimentos sociais por direito a espaços e estruturas até então negados a grande parte da população, movimentos populares que se intensificaram após a redemocratização do Brasil. Arroyo (2014) destaca os sujeitos coletivos históricos em movimento, articulando lutas comuns como a reforma agrária, urbana, educativa, trabalhadores exigindo escolas para si e seus filhos. Além do contexto social em transformação, a eleição de governos populares favoreceu a construção de programas

que intensificaram a implementação de escolas públicas de tempo integral ofertando mais tempo e espaço à infância e adolescência populares.

3. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: EDUCAÇÃO POPULAR OU PARA O POPULAR

A escola pública de tempo integral contemporânea é fruto da recente legislação brasileira implantada após a instituição de programas governamentais¹⁰ pelo Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, com o objetivo de atender especialmente comunidades em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural. Os programas para ampliação do tempo escolar são fruto de debate nacional ocorrido após a redemocratização do país, como também a escola pública de tempo integral é reivindicação de mães que buscam um local seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham, mães engajadas em movimentos reivindicatórios não só no campo educativo, “lutas históricas dos movimentos urbanos por espaços de proteção para seus (suas) filhos (as) nas escolas. Escola, espaço negado entre tantos espaços negados, precarizados” (ARROYO, 2014, p. 227), movimento que possivelmente protagonizou a construção da legislação atual.

Por outro lado, a ampliação do tempo escolar, especialmente, nos pequenos municípios, não levou em conta a expectativa da população para qual foi destinada. Afastar crianças e adolescentes por um dia inteiro de suas casas e, muitas vezes, de afazeres que de alguma forma geravam renda, tornou-se uma ameaça a própria comunidade e o sucesso da proposta. Segundo a minha experiência na implementação do tempo integral, percebi que no princípio houve resistência na forma como foram pensados e ignorados em sua própria cultura. As mães se sentiam ameaçadas por não permanecerem mais tempo com seus filhos, muitas sem trabalho formal, o cuidado com os filhos e a casa, davam significado as suas vidas.

Explicitados os pressupostos anteriores, a escola pública de tempo integral apresentada

como uma alternativa para as populações vulneráveis, fomentada pelos programas governamentais, ofertada às classes populares, não trouxe como referência o diálogo e a participação em sua construção, elementos essenciais na educação popular. Frantz e Kuhn (2013, p. 27) colocam que “una educación y una escuela con creciente acceso de lo popular, pero con contenido burgués. Es una escuela de lo popular que en sus procesos reproduce las contradicciones sociales de injusticia, explotación, de exclusión de la diversidad que llega a ella.” As práticas pedagógicas propostas, de modo geral, não legitimaram os saberes das classes populares e desqualificam a história, a cultura e trajetória de vida dessa população, no processo de produção do conhecimento, sendo implantadas atividades e ações pré-definidas para todo território nacional. Arroyo (2014) também aborda esse aspecto ao analisar os programas derivados de políticas públicas oficiais, quando afirma “tantos programas e políticas ‘pró’ os diferentes em que eles mesmo não se reconhecem, porque não foram reconhecidos como sujeitos nem capazes de mostrar os rasgos definidores de suas reais diferenças e identidades históricas” (p. 178).

Ao refletir sobre o processo de implantação da escola pública de tempo integral, em nenhum momento se desconsidera sua importância. O que se aborda nesse momento é o direcionamento inicial, que por desconhecimento de gestores foi marcado por normatizações, ignorando o espaço, o interesse da comunidade, o diálogo na construção de uma proposta político pedagógica, especialmente no intuito de diferenciar as atividades em ambos os turnos, concentrando disciplinas curriculares num turno e atividades extracurriculares no outro, que estimulam e intensificam as habilidades de dança, música, esportes, teatro e outros. O que se verifica é que este segundo turno é muitas vezes entendido equivocadamente como menos relevante. É o que Arroyo (2014) atenta quando indaga “Conhecimentos sérios no turno e linguagens sem significados no extraturno?” (p. 226). E nesse cenário cabe acrescentar mais um questionamento proeminente: Como uma proposta técnica e pedagógica se constituiu

¹⁰ Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola Integrada, entre outros.

em educação do popular e não emergiu da população? Remeto-me aqui à reflexão apresentada por Kuhn e Frantz, (2013, p. 32): “la educación popular se constituye como espacio y tempo de innovación y de transformación pedagógica en el ámbito de la teoría y de la práctica educativa institucionalizada”. No entendimento dos autores, a escola pública embora atenda em seu espaço e tempo a população das classes populares, a prática pedagógica conserva elementos da pedagogia tradicional e tecnicista. A escola pública, no caso de tempo integral, caracteriza-se por ser um espaço de educação do popular e não como educação popular. Houve uma fragilização da proposta pela descontinuidade da política pública que em muitos lugares deixou de assessorar economicamente as escolas e especialmente, pela não consolidação de um projeto político pedagógico fortalecido pelo engajamento da comunidade.

A consolidação da proposta da Escola Pública de Tempo Integral na contemporaneidade recebeu um grande estímulo e amparo legal com a aprovação da Meta 6, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Os Estados e Municípios, quando da elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação mantiveram e/ou ampliaram a meta. O movimento contemporâneo para implantação da Escola Pública de Tempo Integral projetado pelos programas governamentais, mesmo com a resistência inicial das famílias, que de certa forma não se reconhecem como vulneráveis, permitiu à escola e educadores, repensar-se e reconhecer os coletivos populares como sujeitos capazes de escolher a forma como são pensados e tratados. Arroyo (2014, p. 230) coloca que

a escola, o sistema educacional, as teorias pedagógicas, a docência, a educação do povo, são obrigados a repensar-se na medida em que os setores populares, seus filhos e filhas não aceitam ser pensados e tratados como sempre foram e exigem outras formas de pensá-los e de tratá-los.

A Escola Pública de Tempo Integral, constituída a partir da nova legislação, estabelece um diálogo com a comunidade escolar, ao reconhecer que as famílias buscam para seus filhos

o conhecimento socialmente acumulado, garantia de um espaço seguro em um tempo ampliado, onde a infância e adolescência são preservadas diante de fatores sociais que se agravam em bairros/vilas em vulnerabilidade social. Ao analisar esse aspecto, volto à questão principal desse artigo: esse processo se constitui em educação popular ou do popular? Considerando os argumentos elencados ao longo deste artigo, pode-se observar que a intervenção neste processo de implementação da Escola Pública de Tempo Integral emergiu de um ideal burguês pensado para a uma classe popular. Contudo, mesmo tendo sido pensada por sujeitos fora do contexto popular, a intervenção possibilitou uma certa transformação, à medida que garantiu o direito à educação cidadã, ao preparo para a participação cidadã, ativa e consciente (Arroyo, 2014, p. 253). Schönardie (2015, p. 1) corrobora nessa perspectiva quando afirma que “uma das questões de maior centralidade na educação popular é a sua perspectiva emancipatória. Sujeitos e coletivos se constroem protagonistas de sua história”. À medida que se universaliza o acesso, a escola participa do movimento popular, oportunizando a educação integral, uma vez que a aprendizagem só acontece quando os elementos básicos como o conhecimento, a saúde, a alimentação, a segurança, são atendidos e tomados como possibilidade de transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à escola maximiza a redução do analfabetismo. Contudo, o Governo brasileiro nunca apresentou uma proposta de efetiva escolarização das classes populares, principalmente pela diferenciação entre os sistemas de ensino entre os estados e as distorções apresentadas na própria legislação o qual universalizou o ensino, passando a ser obrigatório. Observa-se que persiste uma significativa carência quanto à estrutura física, materiais e precariedade de equipamentos que elevam os índices de reprovação e fracasso escolar, aliado às lamentáveis condições de trabalho. De acordo com Kuhn e Frantz (2013, p. 25) “una escuela ofertada para muchos, pero con altos índices de fracaso. Así, esa nueva población

que llega en masa a la escuela reprueba, evade, abandona.”. A Escola Pública de Tempo Integral está longe de representar o espaço e tempo adequado às classes populares, todavia representa a promessa de um sonho de futuro digno, através da construção de um projeto político pedagógico pensado para a formação integral dos filhos das classes populares.

A Escola Pública de Tempo Integral é uma das garantias de segurança aos filhos e filhas das mães trabalhadoras. Apresenta-se como conquista dos movimentos populares, pelos direitos negados ao longo da história brasileira e está associada a outros movimentos por espaços mais dignos na saúde, moradia e trabalho, como afirma Arroyo (2014), espaço de um digno e justo viver.

É perceptível pelas considerações elencadas ao longo deste artigo, que a da ampliação do tempo escolar não está consolidada e para que garanta educação integral de sujeitos capazes de intervir na própria história. É preciso que seja amplamente discutida na sociedade, no ambiente acadêmico, especialmente nos cursos de formação de professores, pois a educação não pode ser vista como única e homogênea, um projeto igualitário para todos em todo território nacional. O projeto político pedagógico da Escola Pública de Tempo Integral, com base nos elementos apresentados, deve ser singular para cada coletivo de educandos, considerar a história que os constitui sem se afastar dos conhecimentos que possibilitam a formação de sujeitos capazes de se mobilizar pela transformação de seus coletivos.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes de bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Lei 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

_____. **Portaria nº 12 da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

CHAVES, Orlando Pulido. **GESTRADO**, Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente - UFMG, Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente, 2002. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&busca>>. Acesso em 08 de outubro de 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Escola Popular e a Escola Pública. Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Horizontina**, 2017. Disponível: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/horizontina/panorama>> Acesso em 04 de janeiro de 2018.

KUHN, Martin; FRANTZ, Walter. Educación Popular y Escuela Pública. In: **Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire**, Santiago, Chile. Ano 12, nº 14, p. 21- 36, dez, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo:

Midiamix, 2001a. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 07 de janeiro de 2018.

_____. **Verbetes Escola Parque.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001b. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/escola-parque/>> Acesso em 07 de janeiro de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Educação Popular e Docência**, São Paulo: Cortez, 2014.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. **Educação Popular como Política Pública: Análise Crítica.** In: 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC- Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-popular-como-politica-publica-analise-critica>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2017.

NETO, Alexandre Schigunov; MACIEL, Lizeite Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro. Algumas discussões. In: **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>> Acesso em 07 de janeiro de 2018.