

# DIREITOS HUMANOS E DIREITO EDUCATIVO: A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

## HUMAN RIGHTS AND EDUCATIONAL LAW: EDUCATION IN SOCIAL VULNERABILITY CONTEXTS

Luci Mary Duso Pacheco 1  
Jordana Wruck Timm 2

**Resumo:** Este estudo propõe uma discussão a partir de temas relacionados aos Direitos Humanos e ao Direito Educativo, os quais se fazem necessários para abordar uma educação efetiva e de qualidade em contextos de vulnerabilidade social. Objetiva-se apontar algumas reflexões possíveis para que os estudos sobre a educação em contextos de vulnerabilidade social possam elucidar caminhos para se pensar o espaço escolar como promotor de uma educação cidadã por meio da efetivação do direito educativo em um contexto de ampliação da jornada escolar. A partir de uma revisão da literatura e discussão com a legislação vigente, conclui-se que, além de proporcionar ensino e aprendizagem, é necessário propiciar também um ambiente político social, em que os sujeitos possam sentir a necessidade da autoconstrução e o que vem ao encontro da organização escolar, sinalizando a necessidade da ampliação do tempo de permanência nela, bem como de toda a infraestrutura, materiais pedagógicos e o corpo docente.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Direito Educativo. Educação. Vulnerabilidade Social. Jornada Escolar.

**Abstract:** This study proposes a discussion based on themes related to Human Rights and Educational Law, which are necessary to address effective and quality education in contexts of social vulnerability. The objective is to point out some possible reflections so that studies on education in contexts of social vulnerability can elucidate ways to think about the school space as a promoter of citizen education through the realization of the educational right in a context of expanding the school day. From a literature review and discussion with current legislation, it is concluded that, in addition to providing teaching and learning, it is also necessary to provide a social political environment, in which the subjects can feel the need for self-construction and what comes next meeting of the school organization, signaling the need to extend the time spent in it, as well as all the infrastructure, teaching materials and the teaching staff.

**Keywords:** Human Rights. Educational Law. Education. Social Vulnerability. School Day.

Doutora em Educação (UNISINOS). Professora nos Cursos 1  
de Pedagogia e Direito e Professora e Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação (URI/FW). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8585-8246>.  
E-mail: [luci@uri.edu.br](mailto:luci@uri.edu.br)

Doutora em Educação (PUCRS). Bolsista de pesquisa pelo Programa 2  
Nacional de Pós-Doutorado PNPd/CAPES/MEC e Professora colaboradora e  
orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (URI/FW). Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/2321130536522951>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4445-1909>. E-mail: [jordana@uri.edu.br](mailto:jordana@uri.edu.br)

## Introdução

O Brasil é o maior país da América do Sul e da região da América Latina e o quinto maior país do mundo em território. Com uma população de mais de 208 milhões de habitantes<sup>1</sup>, distribuídos em 26 estados e um Distrito Federal, ocupando as regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Sendo o Brasil, um país formado por uma diversidade populacional e cultural, as necessidades, desafios e possibilidades educativas também são variadas e pode-se dizer que estão associadas a todos os tipos de diferenças, de ordem política, econômica e social. Assim o território brasileiro se converte em um amplo espaço de diferentes realidades, com diferentes problemas refletindo a necessidade de diferentes ações a serem implementadas.

Essa distinta realidade em um único território é que suscita indagações e estudos para se projetar políticas que atendam de maneira igualitária sem deixar de contemplar suas diferenças e todos os espectros da população. No entanto, os contextos de maior vulnerabilidade social é que ensejam os maiores dilemas para todos os setores, em especial, ao educacional, que é objeto do presente artigo.

Entre tantas políticas que são criadas e implementadas no Brasil para equilibrar, organizar e dinamizar os processos educacionais, a ampliação da jornada escolar, ou seja, o aumento de dias/horas destinadas a atividade escolar trás em sua dinâmica o questionamento inerente aos estudos sobre qualidade na educação. Olhando para a política educacional da ampliação da jornada escolar pergunta-se como essa medida, com suas metodologias, seus contextos e dilemas pode contribuir com a efetivação do Direito Educativo em contextos de vulnerabilidade social?

Assim na reflexão aqui apresentada serão abordados aspectos relacionados ao entendimento de Educação, de Vulnerabilidade Social, Emancipação e Ampliação da Jornada Escolar, para que seja possível debater como o tempo e o espaço escolar podem impactar nos processos de emancipação dos sujeitos tendo em vista a aplicação do direito educativo.

Tendo apresentado essa breve contextualização, a qual visa justificar o tema adotado e a pertinência de aqui discuti-lo, objetiva-se, a partir de uma revisão da literatura, apontar algumas reflexões possíveis para que os estudos sobre a educação em contextos de vulnerabilidade social possam elucidar caminhos para se pensar o espaço escolar como promotor de uma educação cidadã por meio da efetivação do direito educativo em um contexto de ampliação da jornada escolar. Como principais conclusões, destaca-se que, além de proporcionar ensino e aprendizagem, é necessário propiciar também um ambiente político social, em que os sujeitos possam sentir a necessidade da autoconstrução e o que vem ao encontro da organização escolar, sinalizando a necessidade da ampliação do tempo de permanência nela, bem como de toda a infraestrutura, materiais pedagógicos e o corpo docente.

## Educação

Em que pese as diferentes visões e definições em disputa no legado literário das (in) definições, considera-se pertinente elucidar de que ponto referencial se materializa essa fala e para isso traz-se algumas explicações necessárias para a compreensão da temática aqui abordada.

Assim, como uma primeira e mais ampla conceituação tem-se a Educação, que pode ser definida como sendo o processo de socialização dos indivíduos, que se dá em todos os momentos da vida, do nascimento a morte. Ela acontece em qualquer espaço de um território desde que haja intencionalidade e mediação. Assim compreende-se a educação por um processo permanente de aprendizagem, mediatizado pelo meio, pelas relações, pelos acontecimentos e pelo amadurecimento interno do indivíduo.

Os processos de estruturação do pensamento e das formas de expressão são impulsionados pela educação que, contribui para o processo de maturidade do indivíduo e estimula a integração e o convívio em grupo. Nesse sentido considera-se que a educação escolar é um

<sup>1</sup> Dado informado no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>.

prolongamento do processo de amadurecimento do indivíduo pois consiste na apresentação sistemática de ideias, fatos e técnicas aos alunos.

Entende-se que o processo educativo não se limita meramente à infância e à juventude, uma vez que o ser humano adquire conhecimentos ao longo de toda a sua vida. Assim compreende-se a importância do outro na formação educacional do indivíduo, uma vez que a intencionalidade da formação ocorre pela influência ordenada e voluntária de uns sobre os outros.

Segundo Freire (1996), a educação é um ato de conhecimento e conscientização, e é a partir de uma educação libertadora e transformadora, em que o homem assume um papel ativo no seu processo de alfabetização de forma crítica, é possível libertá-lo da alienação e conduzi-lo ao desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador.

### **Vulnerabilidade Social**

Vulnerabilidade social não é um estado, mas sim um conceito multidimensional que está relacionado à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade e/ou degradação, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social (XIMENES, 2010).

Assim, todo e qualquer sujeito e/ou grupo social que de alguma forma esteja excluído de ambientes, situações ou instâncias, entendendo exclusão como o “estar fora”, à margem, sem possibilidade de participação, seja na vida social como um todo, seja em algum de seus aspectos, este sujeito está desagregado socialmente e por isso em situação de vulnerabilidade social.

Por essa razão, concorda-se com Ximenes (2010) quando ressalta que a vulnerabilidade social se relaciona ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural, dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social.

As dificuldades enfrentadas por indivíduos e grupos em sua inserção nas estruturas sociais e econômicas, são intensificadas, de acordo com Ximenes (2010), pelas crises econômicas, pela debilidade dos sistemas de seguridade e de proteção social, como também pelo aumento do desemprego e/ou pela precariedade dos fenômenos laborais, gerando uma zona instável entre integração e exclusão.

O conceito de “exclusão social” carece de definição precisa. A utilização desse conceito ajuda a ir além da radiografia propiciada pelos diagnósticos de pobreza. Mais ainda, o conceito traz implícita a problemática da desigualdade, já que os excluídos só o são pelo fato de estarem privados de algo que outros (os incluídos) usufruem (REIS; SCHWARTZMAN, 2007).

O termo exclusão remete à não efetivação da cidadania, ao fato de que, apesar da legislação social e do esforço das políticas sociais, uma grande massa de indivíduos não logra pertencer efetivamente a uma comunidade política e social. Portanto, o conceito de exclusão é inseparável do de cidadania, que se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir certos benefícios considerados essenciais.

Maricato (1994, p. 51), em artigo sobre a exclusão social no processo de urbanização no Brasil, remete o conceito de exclusão aos não-aceessos e vulnerabilidades a que a população está exposta. Para a autora “A exclusão social compõe um universo do qual a segregação ambiental é apenas uma das expressões”. Entre outras expressões, destacam-se a dificuldade de acesso aos serviços e infraestrutura urbanos (precariedade, ineficiência e/ou inexistência em transporte; saneamento; drenagem; abastecimento; acesso aos serviços de saúde, educação e creches; maior exposição à enchentes e desmoronamentos etc.). Além destas, somam-se menores oportunidades de: emprego (especialmente o formal); e de profissionalização; maior exposição à violência (tanto marginal, quanto policial); discriminação racial e contra mulheres e crianças; dificuldade de acesso à justiça oficial e ao lazer. A autora afirma que é interminável a lista, não sendo possível definir limites precisos entre “incluído” e “excluído”. Não é um conceito mensurável, mas, sim, uma situação complexa, a qual envolve “a informalidade, a ir-

regularidade, a ilegalidade, a pobreza, a baixa escolaridade, o oficioso, a raça, o sexo, a origem, e principalmente, a falta de voz”.

Para Martins (2002) a categoria exclusão é resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Mais do que uma definição precisa de problemas, ela expressa uma incerteza e uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea.

De acordo com Ximenes (2010) a dificuldade no acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade, resultando em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores traduz-se em vulnerabilidade social que leva a exclusão social.

As desvantagens com respeito às estruturas de oportunidades resultam em um aumento das situações de desproteção e insegurança, o que põe em relevo os problemas de exclusão e marginalidade (KAZTMAN, 2001).

Nesse sentido, Martins (1997) afirma que a sociedade está se transformando em uma “sociedade dupla” com duas humanidades:

De um lado, uma humanidade constituída de integrados (ricos e pobres). Todos, inseridos de algum modo, decente ou não, no circuito reprodutivo das atividades econômicas: todos têm o que vender e o que comprar. Essa é a nova desigualdade. [...] está crescendo brutalmente no Brasil uma outra sociedade que é uma sub-humanidade: uma humanidade incorporada através do trabalho precário, no trambique, no pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos ou, até mesmo, excusos (MARTINS, 1997, p. 35).

Segundo o autor (1997, p. 36) essa é a característica da sub-humanidade, a qual “se baseia em insuficiências e privações que se desdobram para fora do econômico”, deixando os indivíduos à margem, sendo tratados como cidadãos de segunda categoria. De acordo com o autor a “sociedade está dividida em estamentos. As pessoas são separadas em categorias sociais rígidas, que não oferecem alternativas de saída”. O autor acrescenta que o processo de exclusão “cria uma sociedade paralela que é incluyente do ponto de vista econômico e excluyente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34).

O termo exclusão refere-se, em alguns momentos, a processos de degradação nas relações sociais, em outros, aos problemas decorrentes da insuficiente oferta de serviços pelo Estado (como educação, saúde, transporte, saneamento, etc), ainda, pela forma violenta da acumulação do capital. Assim, o termo exclusão é utilizado para descrever variados processos que abarcam desde a degradação das relações sociais às desigualdades múltiplas postas em ação pelo capitalismo.

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997, p. 32).

Martins (1997, p. 26) defende a ideia de que a exclusão de fato, não existe, mas sim “na sociedade moderna, é apenas um momento da dinâmica de um processo mais amplo [...]”, o que, de certo modo, justifica o fato, de que o termo exclusão é utilizado para definir tudo e

todos. Partindo dessa ideia, a exclusão seria um momento constitutivo das formas de inclusão no capitalismo. Assim, o autor afirma que hoje, a exclusão torna-se mais visível, pois o tempo que decorre entre a exclusão e a reinclusão está cada vez maior. Por outro lado, as formas de inclusão vêm se manifestando cada vez mais degradadas. “A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico” (MARTINS, 1997, p. 33).

Castel (1997, p. 23) aborda a exclusão a partir do conceito de marginalidade, definindo-a através de dois eixos: ausência de trabalho e isolamento relacional. O processo de marginalização, segundo o autor, se dá em três gradações: zona de integração (trabalho estável e forte inserção relacional, que sempre estão juntos), a zona de vulnerabilidade (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de desfiliação ou marginalidade (ausência de trabalho e isolamento relacional).

Trata-se de tentar tomar a marginalização como um processo e de compreender a situação desses indivíduos como resultado de uma dinâmica de exclusão, que se manifesta antes que ela produza efeitos completamente dissocializantes. A grande marginalidade apresenta-se, assim, ao fim de um percurso. Esta zona de exclusão ou de quase exclusão é alimentada tanto por marginais propriamente ditos como por aqueles que estão ameaçados, instáveis, frágeis, correndo o risco de cair na marginalidade (CASTEL, 1997, p. 24).

Nesse ínterim compreende-se que fragilidades na escolarização são um dos fatores que reforçam o quadro de vulnerabilidade social de indivíduos e grupos, em especial no que se refere ao fluxo escolar, as taxas de distorção idade-série e as taxas de distorção idade-conclusão (BRASIL, 2004).

Assim, a vulnerabilidade social relaciona-se com múltiplas dimensões que precisam ser tratadas em um contexto ampliado, com ênfase principalmente para os fatores de renda, caracterizando situações de pobreza, mas também considerando outras questões centrais, como escolaridade, ciclo de vida familiar e o escopo das relações sociais dos indivíduos (XIMENES, 2010).

## Educação e emancipação em Contextos de Vulnerabilidade Social

Tendo presente os conceitos de educação e de vulnerabilidade social abordados da fala pergunta-se qual o papel da educação em contextos de vulnerabilidade social? A educação pode promover mudanças? Que ações podem transformar realidades?

A educação implica em um processo ativo em que o sujeito é o homem. A partir do momento que ele percebe que não está a “margem de algo” onde o centro seria a sociedade dominadora, e percebe-se como atuante no mundo a sua volta. Além de começar a compreender que a falta de **conhecimento** é relativa, que a ignorância total não existe e que não há um saber absoluto, a partir de então se inicia um processo de mudança interior rumo a **conscientização** (FREIRE, 1980).

Freire destaca a necessidade prévia de haver em toda e qualquer ação educativa uma reflexão do educador acerca do homem e da realidade concreta em que se encontra aquele a quem se pretende educar (FREIRE, 1980). O autor ainda afirma a relevância de promover reflexões por parte do sujeito acerca de sua posição concreta, favorecendo a tomada de consciência, para que a partir daí ele possa se tornar um sujeito ativo no processo de construção dele próprio (FREIRE, 1980).

Assim, toda ação educativa só produzirá melhores resultados se for desenvolvida com base no conhecimento da realidade do aluno, por isso pergunta-se qual o sentido de determinadas ações fora do contexto em que está inserida? Como aproximar a vivência escolar da vivência da realidade?

A educação que se quer para a promoção de mudanças e a transformação social em contexto de vulnerabilidade social precisa estar alicerçada na educação libertadora. Precisa antes de qualquer coisa pensar na formação emancipatória dos sujeitos.

Segundo Streck e Adans (2014), a palavra emancipação tem sua origem no latim, expressa na sua raiz: não mais escravo ou indivíduo dependente; libertar-se do poder exercido pelos outros. Diz ainda que emancipação significa libertar-se do jugo, implica autodeterminação, em que o sujeito se rege pela sua capacidade de orientação.

Assim, de acordo com Santos (2009, p. 61) “a emancipação consiste num fazer cotidiano e histórico permeado de desafios e possibilidades, mas que, no entanto, não pode se proposta pela classe dominante, mas por aqueles que sonham com a recriação da sociedade”, uma vez que ela deve ser a expressão da libertação daqueles que de uma forma ou de outra estão em um processo de vulnerabilidade, ou exclusão social.

Freire (2000) destaca a importância do ser livre, a presença no mundo não num sentido de presença neutra, mas sim na capacidade de decidir, de escolher, de opinar, de observar e avaliar. E aliada a essa questão possibilidade de transformar, todos tem esse direito de no exercício de sua cidadania buscar a transformação pelo qual acredita ser o melhor para si e para a sociedade. O autor sustenta a ideia de não estar no mundo simplesmente para se adaptar, mas para transformar; se a mudança não é possível, deve-se existir ao menos o sonho ou um projeto de mundo e, para tal, defende o uso de toda a possibilidade para não apenas falar de utopia, mas para participar de práticas que sejam coerentes com ela.

Para Adorno (2000, p. 116-117),

a possibilidade [...] reside na sociedade e em sua relação com a escola [...] Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

Zitkoski (2003) reforça a necessidade de construção de uma proposta concreta para superar os processos de vulnerabilidade social, a partir de novas bases conceituais capazes de orientar um projeto emancipatório de sociedade. Nessa perspectiva questiona-se: que projetos podem oportunizar essa superação? A ampliação da jornada escolar pode se efetivar em um projeto emancipatório de sociedade? Em contextos de vulnerabilidade social que propostas podem contribuir?

## **Ampliação da Jornada Escolar e o Direito Educativo**

A educação escolar tem assumido, nos últimos anos, responsabilidades e compromissos sociais que ultrapassam em grande medida sua tradicional função social de escolarização básica, ou seja, alfabetizar e iniciar crianças e jovens no universo cultural, particularmente no das ciências e das artes. Pode-se dizer que as demandas sociais, geradas no contexto contemporâneo, portador de novas necessidades econômicas, culturais e sociais, aliadas ao aumento da violência, levaram as redes públicas estaduais e municipais de todo o país à ampliação das funções e tarefas escolares e, conseqüentemente, à necessidade de estender o tempo de permanência dos alunos na escola (ROSA, 2018).

Numa sociedade permeada por conflitos econômicos, culturais e sociais, a proposta de Educação Integral enquanto direito educativo pode representar uma forma de superação desse “caos” educacional que estamos vivenciando.

De acordo com Cavaliere (2002), as primeiras experiências de escolas públicas na pers-

pectiva da educação integral e de tempo integral ocorreram no ano de 1950, sob forte influência das ideias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e de cinco escolas primárias (de 1ª a 4ª série) nos anos de 1980, também no Rio de Janeiro, a ideia será retomada com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e seguindo ainda a tradição do pensamento de Anísio Teixeira.

Neste mesmo período, em São Paulo, o governo estadual implementou o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), com o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola e tomando por pressupostos epistemológicos as ideias de Paulo Freire (CAVALIERE, 2002).

De acordo com o Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 a educação em tempo integral está organizada da seguinte maneira:

Art. 1º § 1º considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.)

Em muitas escolas brasileiras, a jornada ampliada é organizada com aulas de reforço escolar/acompanhamento pedagógico, ou mesmo como chamam também, oficinas de leitura, escrita e cálculo matemático, vivenciadas quase sempre no contraturno.

Cavaliere (2007) destaca várias formas de justificar a ampliação da jornada escolar: a) ampliação do tempo como forma de alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos (devido à maior exposição desses as práticas e rotinas escolares); b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, ou seja, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Arcoverde (2003, p. 384) compreende que a maior quantidade de horas que o aluno permanece na escola, a ampliação do tempo ou a extensão da jornada escolar não são sinônimos de melhoria da qualidade. Para a autora “Não é a intensidade do tempo de ensino que garante a aprendizagem, mas a efetiva qualidade do trabalho pedagógico”.

Silveira e Cruz (2019), ao pesquisarem sobre a ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio público, perceberam o estabelecimento de uma relação sinonímia entre educação integral e educação de tempo integral. Na visão dos autores, uma educação integral crítica e libertadora tem seu comprometimento, concepções e abrangência afetados com esse tipo de relação feita. Com isso, questiona-se: A ampliação da jornada escolar contribuirá para uma educação emancipatória em contextos de vulnerabilidade social?

Entende-se que vários fatores interferem para que a apropriação dos conhecimentos por parte do aluno aconteça. Dentre eles as políticas públicas estabelecidas que manifestam-se nas condições materiais para se desenvolver o ensino, os investimentos na formação dos professores, a visão da sociedade e dos alunos sobre a importância do processo de escolarização no atual contexto, o compromisso político do professor, a visão sobre o papel da escola, o seu conhecimento sobre a sua área de atuação, sobre metodologia de ensino, o enfoque metodológico que adota em sala de aula, a relação que estabelece com os alunos.

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais à formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007).

Uma outra visão trazida pela autora e que está presente nos discursos políticos, é a autoritária, sendo que a Escola de Tempo Integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime dando enfoque às rígidas rotinas encontradas nas escolas.

Na concepção democrática de escola de tempo integral, espera-se que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas (CAVALIERE, 2007).

Segundo Freire (1980), a educação é um ato de conhecimento e conscientização, e é a partir de uma educação libertadora e transformadora, em que o homem assume um papel ativo no seu processo de alfabetização de forma crítica, é possível libertá-lo da alienação e conduzi-lo ao desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador.

### **Considerações Finais**

No processo de reflexão acerca da problemática em questão, é oportuno questionar sobre o que realmente se espera dessa modalidade de ensino, um turno acrescido para desenvolver maiores habilidades e dinamizá-las, bem como, otimizar o dia do aluno, ou apenas uma forma de tirar a criança das ruas, inserir o dia todo na escola sem orientar e acompanhar sua rotina. A escola não pode funcionar como “válvula de escape” para atingir uma situação que não é sanada pelo poder público.

As principais conclusões, apontadas no estudo feito por Silva e Scherf (2020), apontam que, na tarefa de concretizar os direitos sociais, apesar das dificuldades eventualmente enfrentadas pelos Estados (como as crises econômicas, os períodos de recessão e os crescentes níveis de desigualdade), elas não podem tornar-se desculpa para que os mesmos não destinem investimentos às políticas públicas que se fazem necessárias para materializar tais direitos.

Entende-se que a tarefa de garantir os direitos humanos, especialmente as de cunho social, é complexa, para a qual não existem respostas fáceis ou fórmulas prontas. O esforço em cobrar a responsabilidade ao País em prol do respeito e promoção de tais direitos faz-se necessário e urgente, ainda mais por tratar-se de um contexto de reformas regressivas e de retrocesso na implantação de políticas públicas com viés social (SILVA; SCHERF, 2020).

Ao término deste escrito, é possível atestar que quando se fala ou se pensa em educação integral e/ou educação em tempo integral, remete-se a dois questionamentos: ampliar a jornada de estudos e atividades das crianças, contribui para sua formação integral? Proporcionar à criança que ela permaneça mais tempo na escola com atividades num maior período fará com que a mesma saia das ruas e permaneça na escola?

O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas (CAVALIERE, 2007).

Acredita-se que a ampliação da jornada demanda novas tarefas e compromissos da escola fundamental, exigindo mais participação dos entes das escolas, mais envolvimento e muito mais conhecimento. Nesta perspectiva contribuirá, de fato, para a composição de uma nova identidade para a escola brasileira.

A Educação Integral precisa ser interdisciplinar, ou seja, não apenas uma forma de deixar as crianças em atividades recreativas no turno inverso do curricular na escola, mas estar ligada diretamente ao currículo trabalhado. A intensão é que o sujeito permaneça na instituição em turno integral e que de fato a educação integralmente aconteça efetivando a qualidade do ensino, o que é de direito a todos. Se a política é pública ela precisa dar condições ao público.

Assim, a escola precisa, além de proporcionar ensino e aprendizagem, propiciar também um ambiente político social, em que os sujeitos possam sentir a necessidade da autoconstrução e o que vem ao encontro da organização escolar, sinalizando a necessidade da ampliação



do tempo de permanência nela, bem como de toda a infraestrutura, materiais pedagógicos e o corpo docente.

## Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARCO-VERDE, Y. F. S. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 2003. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC/SP, São Paulo, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Dicionário de indicadores educacionais**: fórmulas de cálculo. Brasília: MEC/INEP, 2004.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a "desfiliação". **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jul.-dez. 1997.

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jul.-dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100/Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Santiago do Chile, n. 75, p. 171-189, dez. 2001.

MARICATO, E. Metrópole, legislação e desigualdade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 48, Maio/ago. 2003.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, J. S. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

REIS, E. P.; SCHWARTZMAN, S. **Pobreza e exclusão social**: aspectos sócio políticos. 2007. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/exclusion.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

ROSA, S. V. L. **Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antônio Gramsci**. 2018. Disponível em: [https://portais.ufg.br/up/248/o/4\\_ROSA\\_\\_Sandra\\_Val\\_\\_ria\\_Limonta.pdf](https://portais.ufg.br/up/248/o/4_ROSA__Sandra_Val__ria_Limonta.pdf). Acesso em: 19 mar. 2018.

SANTOS, S. R. M. A concepção de transformação social e de emancipação na extensão universitária: em busca de novos rumos. **Estudos Universitários**: Revista de Cultura, Recife, n. 24, p. 55-64, dez. 2009.

SILVA, M. V. V.; SCHERF, E. L. A justiciabilidade do direito à educação no sistema interamericano de direitos humanos: uma possível saída para o desmonte da educação pública brasileira? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 7, p. 350-367, mar. 2020.

SILVEIRA, É. da S; CRUZ, M. M. A ampliação da educação de tempo integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano. **Ciências Humanas: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 03, p. 92-115, set.-dez. 2019.

STRECK, D. R.; Adams, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

XIMENES, D. A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=235>. Acesso em: 29 jul. 2020.

ZITKOSKI, J. J. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas/MG. Anais [...] Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tjaijz.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

Recebido em 30 de julho de 2020.  
Aceito em 09 de outubro de 2020.