

Rafaela Cristina Ribeiro da Luz

**A Educação Integral e a prática nas Escolas de Ensino
Fundamental de Tempo Integral de um município do Vale do
Paraíba Paulista**

Taubaté – SP

2017

Rafaela Cristina Ribeiro da Luz

**A Educação Integral e a prática nas Escolas de Ensino
Fundamental de Tempo Integral de um município do Vale do
Paraíba Paulista**

Projeto apresentado para cumprimento parcial dos requisitos para aprovação na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Orientador: Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Taubaté – SP

2017

RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ

**A Educação Integral e a prática nas Escolas de Ensino Fundamental de Tempo Integral
de um município do Vale do Paraíba Paulista**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ, SP

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. _____ Renato de Sousa Almeida _____ (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Prof.^a Dr.^a. _____ Virginia Mara Próspero da Cunha _____ (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Guaracy Silva _____ (Centro Universitário do Sul de Minas)

Assinatura _____

AGRADECIMENTO

*Para realizar grandes conquistas, devemos não apenas agir, mas também sonhar; não apenas planejar, mas também acreditar.
Anatole France (1844-1924)*

Agradeço, primeiramente, a Deus por todas as inúmeras bênçãos recebidas em minha vida.

À Prof.^a Dr.^a Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, por sua orientação rigorosa e precisa, seu vasto conhecimento deram-me a segurança para poder iniciar o percurso que foi trilhado nesta pesquisa. Pelo apoio de suas palavras sábias, pela acolhida, por ter me mostrado um mundo acadêmico diferente. Por estas e outras razões, posso garantir: felizes são aqueles que a tem como orientadora.

Ao Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida, por ter estado ao meu lado no encaminhamento deste trabalho, por me nortear e garantir que esta pesquisa fosse concluída. Por ensinar-me muito do pouco que sei, por ser um grande incentivador e responsável pelo meu amadurecimento acadêmico.

Aos professores Dr. Guaracy Silva e Dr.^a Virginia Mara Próspero da Cunha pelas preciosas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação.

À Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP, aos gestores e educadores escolares, que de forma solícita forneceram dados, responderam as entrevistas e questionários e colaboraram para a realização deste trabalho.

À Prefeitura Municipal de Taubaté, pelo subsídio financeiro oferecido a mim enquanto funcionária através do seu Programa de Bolsa-auxílio.

Às coordenadoras e todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, que durante as aulas e os exames internos, me fizeram aprender, junto aos meus colegas de curso, com as discussões, conversas, sugestões e comentários feitos ao longo destes dois anos.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e às bibliotecárias desta Universidade, por serem sempre tão prestativos e atenciosos conosco.

Aos colegas de curso, por todas as angústias compartilhadas, pelos momentos de descontração, pelos materiais emprestados, pelo apoio de sempre, pelas experiências vividas.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre me motivaram, me apoiaram e me incentivaram a seguir em frente neste caminho enquanto mestranda.

E, por último, mas não menos importante, à minha família, que acreditou em mim e nunca deixou de me incentivar e apoiar, que me fez acreditar que seria possível – e foi – transformar um sonho em realidade, concluir esta pesquisa e esta Pós-graduação.

“Educação Integral é a educação que desabrocha todas as potencialidades humanas”.

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o funcionamento do Programa de Ensino Integral em um município do Vale do Paraíba Paulista, buscando compreender como a escola pública municipal de ensino fundamental vem oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de seus alunos enquanto sujeitos em condições multidimensionais – não apenas na sua dimensão cognitiva, mas afetiva, social e física. Destaca-se que, entende-se por escola em tempo integral aquela que fundamenta suas ações, a partir da ampliação na jornada escolar em atividades que fortaleçam a identidade dos alunos em situações que extrapolem os espaços de sala de aula e ofereçam oportunidades educativas diversas. No que diz respeito ao método, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, na qual analisamos documentos, entrevistas e questionários com perguntas abertas e fechadas. Nossa população constituiu-se por atores escolares envolvidos com a escola de tempo integral e formaram a amostra 14 gestores e 152 oficinairos com o intuito de se verificar como estes indivíduos se percebiam enquanto sujeitos-ativos no referido Programa, a existência da oferta de educação integral aos alunos atendidos e, por fim, os fatores que favorecem e desfavorecem a prática nesta proposta de ensino na referida Rede de Ensino. Os dados quantitativos foram tabulados com o auxílio do *software Sphinx*® e os dados qualitativos que foram coletados a partir das entrevistas e questões abertas dos questionários foram analisados com o auxílio do *software Iramuteq*®. Assim sendo, com a realização deste estudo, pretendemos aprofundar nossa reflexão a respeito da contribuição da escola de tempo integral ao desenvolvimento multidimensional dos alunos e, a partir da coleta e análise dos dados, refletimos sobre como os resultados já percebidos pelos sujeitos-respondentes apresentam-se de forma condizente tanto com os objetivos do Programa, quanto com a legislação vigente e com a literatura pertinente ao tema.

PALAVRAS-CHAVE: Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Ensino Fundamental.

SIGLAS

AIT	-	Associação Internacional dos Trabalhadores
AMETRA	-	Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho
CAIC	-	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	-	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa Humana
CEU	-	Centros Educacionais Unificados
CIAC	-	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	-	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	-	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNS	-	Conselho Nacional de Saúde
EI	-	Educação Integral
EJA	-	Educação para Jovens e Adultos
ETI	-	Educação em Tempo Integral
EUA	-	Estados Unidos da América
FEBEM	-	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNDAR	-	Fundação Darcy Ribeiro
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUST	-	Fundação Universitária de Saúde de Taubaté
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica

LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério de Educação
MPV	-	Medida Provisória
PBF	-	Programa Bolsa-Família
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEJ	-	Programa Esporte e Juventude
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PROFIC	-	Programa de Formação Integral da Criança
SCIELO	-	Scientific Electronic Library Online
TLCE	-	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
UnB	-	Universidade de Brasília
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNITAU	-	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Relevância do Estudo	21
1.5 Organização do Trabalho	22
2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS	23
2.1 Por que é importante analisar a Escola de Tempo Integral?	23
2.2 Educação Integral: uma recuperação do uso do conceito durante o século XIX	26
2.2.1 Recuperando conceitos socialistas no século XIX: Owen, Cabet, Considerant e Saint-Simon	26
2.2.2 Recuperando conceitos anarquistas no século XIX: Proudhon, Bakunin e Robin	28
2.3 Os primeiros delineamentos da Educação Integral e da escola de Tempo Integral no Brasil no século XX	31
2.4 As discussões sobre Educação Integral e Escola em Tempo Integral na atualidade brasileira	40
2.4.1 A educação integral e o tempo integral na educação básica: da CF/88 ao PNE/2014	40
2.5 O Programa de Ensino Integral no município pesquisado	56
3 METODO	60
3.1 Tipo de Pesquisa	60
3.2 População / Amostra	62
3.3 Coleta de Dados	64
3.4 Instrumentos de coleta de Dados	64

3.4.1. Questionários	64
3.4.1.1. Categorização dos questionários	66
3.4.2. Entrevistas	66
3.4.2.1. Categorização das entrevistas	68
3.5 Análise dos Dados	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
4.1 Escolas de tempo integral em efetiva atividade	71
4.2 Os atores escolares de nossa pesquisa	72
4.3 A criação das escolas de tempo integral, segundo os atores escolares pesquisados	73
4.4 A educação integral do ponto de vista da escola de tempo integral	84
4.5 O desenvolvimento do trabalho pedagógico	105
4.6 Educar a partir de experiências vivenciadas na prática	109
4.6.1 Educar integralmente consiste em se fazer intervenções formativas	110
4.7 O programa/currículo das escolas de tempo integral	124
4.8 A qualidade do ensino	125
4.9 A satisfação dos alunos com a proposta	137
4.9.1 A permanência do aluno na escola <i>versus</i> evasão escolar	139
4.10 A participação da comunidade local/responsáveis no cotidiano escolar	143
4.11 Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível	144
4.11.1 Os principais desafios enfrentados cotidianamente	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
APÊNDICE	164
I - Autorização da Secretaria de Municipal de Educação para realização da pesquisa	165
II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	166
III - Questionário dos oficinairos/monitores (educadores escolares)	167
IV - Roteiro de entrevista com a equipe gestora	171
ANEXO	172
I - Parecer consubstanciado do CEP	173

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Metas do Plano Nacional de Educação que se relacionam com a meta 6	50
TABELA 02: Objetivos da Educação Integral	52
TABELA 03: Crescimento do Programa Mais Educação no município	57
TABELA 04: Oficinas desenvolvidas no Ensino Integral no Município	58
TABELA 05: Pontos favoráveis à aplicação de questionários na pesquisa	65
TABELA 06: Categorização dos questionários	66
TABELA 07: Vantagens e limitações do uso de entrevistas	67
TABELA 08: Temáticas abordadas pela entrevista com os gestores	68
TABELA 09: Respostas dos gestores sobre a questão da ETI oferecer uma EI aos seus alunos	94
TABELA 10: Respostas dos gestores sobre a questão das ETI possuírem as características de uma escola de boa qualidade	134
TABELA 11: Respostas dos gestores sobre a questão da participação da comunidade local/responsáveis pelos alunos no cotidiano escolar	144

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Mapa da localização do município do Vale do Paraíba Paulista	20
FIGURA 02: Modelo de Análise de similitude	70
FIGURA 03: Frequência relativa de resposta de sujeitos que já leram ou pesquisaram sobre a ETI	74
FIGURA 04: Frequência relativa de respostas sobre o objetivo da criação das ETI, segundo os educadores escolares	75
FIGURA 05: Frequência relativa de respostas sobre a afirmação da ETI influenciar positiva e futuramente o bairro no qual está inserido	79
FIGURA 06: Frequência relativa de respostas sobre os aspectos da sociedade que podem ser influenciados pela ETI	79
FIGURA 07: Análise de similitude das respostas sobre os benefícios que a ETI pode trazer à sociedade, segundo os gestores	81
FIGURA 08: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre a influência positiva do período integral nas disciplinas da sala regular	83
FIGURA 09: Frequência relativa de respostas dos educadores escolares sobre a oferta de aulas motivadoras aos seus alunos	85
FIGURA 10: Frequência relativa de respostas sobre o que seria uma educação integral, segundo os educadores escolares	87
FIGURA 11: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos educadores escolares sobre os objetivos que vêm sendo alcançados pelas ETI	89
FIGURA 12: Frequência relativa das respostas dos educadores escolares sobre a educação integral ter a capacidade de mudar a sociedade futuramente	90
FIGURA 13: Análise de similitude das respostas obtidas dos gestores sobre o que seria educar integralmente os alunos	92
FIGURA 14: Análise de similitude das respostas obtidas dos gestores sobre a ETI oferecer EI aos seus alunos	94
FIGURA 15: Análise de similitude das respostas obtidas dos gestores sobre os itens que compõem a rotina dos alunos	100
FIGURA 16: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre o local onde, geralmente, as aulas/oficinas acontecem	101

FIGURA 17: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de zona urbana sobre o local onde, geralmente, as aulas/oficinas acontecem	103
FIGURA 18: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de zona rural sobre o local onde, geralmente, as aulas/oficinas acontecem	104
FIGURA 19: Frequência relativa de respostas dos educadores escolares sobre a afirmativa de se utilizar espaços diversificados para a realização das oficinas	105
FIGURA 20: Frequência relativa de respostas dos educadores escolares sobre a autonomia de seus alunos	108
FIGURA 21: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre seus posicionamentos frente a problemas de aprendizagem dos alunos	111
FIGURA 22: Análise de similitude obtida das respostas dos gestores quando relatam sobre os problemas disciplinares dos alunos atendidos em período integral	113
FIGURA 23: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre a melhoria da disciplina dos alunos ao frequentarem a ETI	114
FIGURA 24: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares avaliando a qualidade de suas práticas pedagógicas	119
FIGURA 25: Etapas do trabalho docente	121
FIGURA 26: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre a afirmativa de se possuir experiência profissional na área de atuação/oficina	123
FIGURA 27: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre a afirmativa de se ter participado da elaboração do currículo das oficinas	125
FIGURA 28: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre a Unidade escolar em que atuam, se oferecem uma educação de “boa” qualidade	129
FIGURA 29: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre quais seriam os aspectos necessários para uma educação de “boa” qualidade	130

FIGURA 30: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre fatores que favorecem o processo educativo	131
FIGURA 31: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre os fatores que desfavorecem o processo educativo	131
FIGURA 32: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores escolares sobre o que seria oferecer uma educação de “boa” qualidade	133
FIGURA 33: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores escolares sobre a ETI possuir as características de uma escola de “boa” qualidade	135
FIGURA 34: Frequência relativa de respostas obtidas sobre a afirmação de que a ETI ser melhor do que a de período parcial, segundo os educadores escolares	136
FIGURA 35: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares a respeito do período integral influenciar positivamente o horário regular	137
FIGURA 36: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre a afirmação dos alunos estarem satisfeitos com a proposta apresentada pelas ETI	138
FIGURA 37: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral	140
FIGURA 38: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de zona urbana sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral	141
FIGURA 39: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de zona rural sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral	142
FIGURA 40: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre estarem modificando suas concepções sobre a ETI depois de estar vivenciando a sua rotina	146
FIGURA 41: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre os principais desafios enfrentados cotidianamente nas ETI	148

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos esta discussão partindo do princípio de que a universalização do Ensino Fundamental é conquista relativamente recente na história da educação pública brasileira e que a garantia do acesso, matrícula e permanência nos alunos dentro de um prédio escolar, não são suficientes para que esta instituição cumpra sua função social, embora sejam condições básicas.

A propagação da escolarização no Brasil nos últimos 50 anos atestou a demanda da sociedade e a expectativa da população de que ela poderia cumprir um papel educativo relevante. Nas palavras de Cavaliere (2009), a presença das classes populares na escola, não mais como exceção, mas como regra, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições.

Em consonância com este pensamento, Moll (2014) discute que a história da educação escolar no Brasil é marcada pela mesma desigualdade que constitui a sociedade. Ainda segundo esta mesma autora e obra, os marginalizados pela pobreza e também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começaram a ter possibilidade de acesso ao sistema educativo. Essa entrada tardia somou-se à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas na permanência e na aprendizagem. A expansão da rede escolar aconteceu, gradativamente, ao longo do século XX, acelerando-se com o ritmo do processo e das demandas de industrialização no país. Com vagas numericamente inferiores à demanda, a progressão dos anos escolares da educação primária mostrava com clareza o processo de exclusão operado internamente pelo sistema escolar. Homens e mulheres, muitos descendentes de escravos, migraram para a periferia das grandes cidades brasileiras ou para o campo, com pouco acesso a bens e serviços, tornaram-se cidadãos com direitos restritos. Com um ingresso precário e instituições despreparadas – moldadas à luz de uma visão eurocêntrica e de classe média – o percurso escolar destas pessoas foi, em geral, inexistente, descontinuado ou fracassado.

Nas palavras de Cavaliere (2002), o movimento reformador chamado de Escola Nova (ou Escolanovista), do início do século XX, mencionava a necessidade de se reencontrar a função da escola numa sociedade essencialmente urbana, industrializada e democrática. Durante a segunda metade do século XX, enquanto destinava-se a uma pequena parte da população, seu objetivo era apenas o de proporcionar instrução escolar. Consoante a este objetivo, se sucedeu a existência de instalações precárias de seu ambiente físico, a redução da jornada, multiplicação dos turnos, a desorientação didático-pedagógica e a má formação dos professores, bem como a inclinação à privatização do sistema, com a saída da classe média urbana da escola pública, concretizou-se uma baixa qualidade no sistema público de educação fundamental. Chegando

aos dias atuais, observamos que a escola pública brasileira é obrigada a oferecer uma educação básica muito mais complexa e completa do que sempre o fez.

O documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009) traz a justificativa sobre o porquê da educação integral no Brasil contemporâneo apontando que se faz necessário analisar as desigualdades sociais, os problemas de distribuição de renda e os contextos de privação de liberdade, para a construção da proposta de educação integral. E ainda que, no contexto brasileiro, desde o início do século XX, tem-se formulado concepções e práticas de educação integral firmadas na ampliação da jornada escolar, visando reestruturar a escola para responder às exigências de seu tempo histórico.

Assim, neste contexto de sociedade da atualidade, surge a necessidade de ampliar a formação oferecida aos alunos e o conceito de educação integral se torna fundamental na concepção de que a educação escolar precisa ter um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano como pessoa, cidadão e sujeito da história (CENPEC, 2011).

Segundo Pereira e Vale (2013), a educação integral constitui uma nova visão dada às escolas não apenas como geradoras de conhecimento, mas como ativas no processo ensino-aprendizagem e como instrumento de acesso à educação sistematizada pela humanidade, que organize a realidade de modo que seja revestida de situações que possibilitem ao educando situações, experiências, instrumentos e conceitos à construção sócio-cognitiva da aprendizagem.

Segundo Kirchner (2011), diversas abordagens têm sido discutidas e apresentadas por educadores e estudiosos da área a fim de oferecer possibilidades para se amenizar os problemas educacionais atuais. Dentre as alternativas destaca-se a ampliação do tempo de permanência da criança na escola como modelo diferenciado de organização, portanto a escola de tempo integral (ETI) é uma alternativa rumo à melhoria qualitativa da educação e do processo de formação humana integral, além de ser uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década atual (vigente para o período de 2014 a 2024).

Mediante a esta situação, posteriormente citaremos as legislações brasileiras em vigor, bem como as Políticas Públicas Educacionais, que oferecem e apontam os subsídios legais para a implantação e a implementação da escola de tempo integral em todo o território nacional e que constitui parte deste estudo.

O interesse sobre o tema originou-se a partir das situações observadas pela autora no contexto socioeconômico onde situa-se a Unidade Escolar na qual trabalha e sendo este também o seu meio social no qual teve sua formação básica. Nesta perspectiva, vários questionamentos

foram surgindo em relação à formação das crianças para o futuro pessoal, profissional e social. O contexto de vida de periferia, em cidade do interior do Estado de São Paulo exige uma formação que vá além dos conteúdos programáticos dos currículos oficiais – seria necessária uma educação multidimensional, a qual a escola de tempo integral se propõe a oferecer.

Conhecer essa ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, as expectativas dos atores escolares envolvidos com o processo e como vem acontecendo esta implementação em nível de organização e estrutura motivou-nos a esta investigação, que busca estabelecer uma relação entre os documentos legais, os estudos acadêmicos que versam sobre este tema e a realidade de uma Rede Pública de Ensino, em específico, que ofereça esta proposta de ETI.

1.1 PROBLEMA

As novas exigências da sociedade contemporânea demandam um cidadão dinâmico, com iniciativa, autonomia e desenvoltura em diversas áreas e não apenas no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. Assim, desde as primeiras décadas do século XX percebeu-se a necessidade de ampliar a formação oferecida aos alunos e o conceito de educação integral se torna fundamental nesta nova concepção educacional que visa o desenvolvimento do ser humano como pessoa e como cidadão (MOLL, 2012; GADOTTI, 2009).

Dentre as alternativas encontradas para a efetivação de tal proposta, pode-se destacar iniciativas já datadas nas primeiras décadas do século passado: as *escolas-parques* idealizadas por Anísio Teixeira na década de 1940 em Salvador/BA e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), planejados por Darcy Ribeiro nos anos 1980 na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Seguindo esta linha, Moll (2009) observa, portanto, que a proposta de implantação de educação integral é uma proposta para a educação brasileira desde meados do século passado, mas ainda continua em fase de implementação. Esta pesquisa analisa como esta implementação vem acontecendo nos dias atuais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Vale do Paraíba Paulista, procurando considerar/avaliar situações que ofereçam respostas às perguntas: Como está acontecendo a proposta de ETI na visão dos envolvidos neste processo? Está sendo oferecida uma educação integral aos alunos? Quais elementos favorecem e desfavorecem o trabalho nas ETI, segundo os grupos de atores escolares pesquisados? Qual a visão dos atores escolares sobre a ETI?

Para respondermos às tais questões, traçamos o seguinte percurso: levantamento sobre algumas das experiências com ETI no século XIX (fora do Brasil), experiências brasileiras

durante o século XX e, chegando à atualidade, as discussões e legislações brasileiras a partir da Constituição Federal de 1988 que vêm abordando o assunto para, então, focarmos no município pesquisado. Já no que se refere ao município, procedemos a análise documental do Termo de Referência para o Programa de Ensino Integral (como é nomeado pela Secretaria de Educação Municipal) e, posteriormente, conhecemos as ETIs subordinadas ao referido Programa e que se constituíam como nosso lócus de pesquisa. No cotidiano das ETIs, procuramos conhecer a opinião dos sujeitos-respondentes sobre a implementação desta proposta de ensino (tempo integral), como se percebiam enquanto sujeitos ativos nesta conjuntura, bem como, se seria objetivo desta proposta a educação integral dos alunos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- ✓ Investigar o funcionamento do Programa de Ensino Integral em um município do Vale do Paraíba Paulista.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Analisar a implementação do Programa de Ensino Integral nas escolas municipais de Ensino Fundamental em um Município do Vale Paraíba Paulista de acordo com os educadores (educadores) e gestores escolares.
- ✓ Compreender como a educação integral vem sendo trabalhada nesta proposta de ensino.
- ✓ Investigar como os atores escolares pesquisados se reconhecem como sujeitos ativos no Programa de Ensino Integral do município.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa acontece com dois diferentes segmentos de atores escolares: educadores e gestores, tanto de escolas urbanas quanto rurais, envolvidos com o Programa de Ensino Integral em um Município do Vale do Paraíba Paulista.

A cidade está localizada no interior do Estado de São Paulo - Brasil, a 130 km da capital do Estado.



Figura 1: Mapa da localização do Município do Vale do Paraíba Paulista – Brasil.

No canto inferior esquerdo da Figura 1 é apresentado um pequeno mapa do Brasil, com o Estado de São Paulo em destaque. Logo acima é apresentada a divisão territorial do referido Estado e segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), o contorno dos 645 municípios que o compõe. A área que se encontra preenchida na tonalidade vermelha, corresponde ao território do Município estudado.

O município está localizado às margens da BR 116 – a Rodovia Presidente Dutra, tida como uma das principais rodovias brasileiras, não só por ligar duas metrópoles nacionais Rio de Janeiro – São Paulo, bem como, atravessar uma das regiões mais ricas do país, o Vale do Paraíba. A cidade ainda é cortada pelas rodovias estaduais: Rodovia Floriano Rodrigues Pinheiro - SP 123 (Taubaté - Campos do Jordão); Rodovia Oswaldo Cruz - SP 125 (Taubaté - Ubatuba) e Rodovia Governador Carvalho Pinto - SP 70 (Guararema - Taubaté).

De acordo com os dados estimados pelo IBGE, a população da cidade em 1º de julho de 2015, seria de 302.331 habitantes, sendo que o Censo demográfico realizado em 2010 apontava uma população residente de 278.686. Os homens somavam um total de 136.752 habitantes, representando 49,07% da população do município. E as mulheres, por sua vez, somavam um total de 141.934 habitantes, o que representava 50,92% da população. Os habitantes da área urbana do município consistiam em 272.673 pessoas, representando cerca de 97,84% da população. A área rural, por sua vez, era habitada por 6.013 pessoas, as quais representavam o que corresponde a 2,15% do total da população municipal (IBGE, 2010)

Nesta perspectiva, ainda de acordo com os dados do IBGE, a cidade conta com escolas (propriamente ditas) da Rede Pública Municipal que atendem ao Ensino Fundamental, as quais são os locais selecionados para o desenvolvimento da presente pesquisa.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Como já dito anteriormente (Moll, 2012), na história da educação brasileira, desde as primeiras décadas do século XX, alternativas foram sendo buscadas a fim de se reformular concepções e práticas que contemplassem uma educação integral aos educandos, que fosse alicerçada na ampliação da jornada escolar e estruturasse a escola de modo que fosse possível um atendimento às necessidades educacionais e temporais dos alunos.

Contudo, mais do que aumentar a jornada escolar, é fundamental que se garanta a qualidade na educação básica oferecida, com a valorização das diferenças e interesses regionais e que contemple uma formação humana, que vá além do desenvolvimento cognitivo.

Pode-se dizer que as desigualdades sociais também estão atreladas às possibilidades de acesso e permanência dos alunos nos sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2009).

Esta pesquisa se pôs a investigar a organização e o funcionamento do Programa de Ensino Integral de um Município do Interior do Vale do Paraíba Paulista, a partir da prática cotidiana em realidades escolares de diferentes contextos (zona urbana e rural) e como os atores escolares envolvidos (gestores e educadores) com este Programa se percebem como sujeitos-ativos nesta implementação.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho se distribui em cinco seções, conforme se segue: na primeira seção, expõe-se a introdução, o problema da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a delimitação, a relevância deste estudo e, a organização deste.

Na segunda seção é apresentada a revisão de literatura, com um delineamento sobre a concepção de educação integral, o uso do conceito no século XIX, a ETI na história da educação brasileira do século XX, as discussões pertinentes ao tema no Brasil da atualidade e por fim, como recorte de realidade, apresentamos o estudo realizado sobre o Programa de Ensino Integral no interior do Vale do Paraíba Paulista.

Na terceira seção está descrito o método, o tipo de pesquisa, a população e amostra, os instrumentos de coleta e a explicação de como se deu a análise dos dados.

Na quarta seção constam os resultados e as discussões sobre os dados coletados, buscando relacionar estes com a revisão de literatura.

E finalmente, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais sobre o presente estudo.

2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS

O debate sobre escola de tempo integral hoje no Brasil ganha força, principalmente, diante do desafio de encararmos um grave problema que, em pleno século XXI, ainda assola a vida de milhares de crianças e adolescentes brasileiros: as inúmeras condições de vulnerabilidade social as quais estes sujeitos se encontram submetidos em todas as regiões do país, entre elas, a qualidade da educação oferecida pelas escolas, sejam elas públicas ou particulares (COSTA, 2012).

No estudo “Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes”, Sierra e Mesquita (2006) destacam que os principais fatores de vulnerabilidade das crianças e adolescentes do Brasil são: violência doméstica, desestrutura familiar de todas as ordens, condições precárias de moradia, riscos ligados à violência urbana, inadequação do atendimento das instituições responsáveis, riscos ligados à saúde, ao trabalho infantil e à prostituição. Esses fatores estão presentes na vida das crianças e adolescentes, sobretudo, em comunidades que apresentam alto risco social, como as periferias das grandes cidades, e têm sido superadas de forma lenta e pontual em alguns contextos, mas representando uma situação alarmante em todo o país.

Dentre todos os fatores destacados, percebe-se que a educação é elemento fundamental para o enfrentamento do desafio da vulnerabilidade. A autonomia e o senso de responsabilidade que uma ETI que ofereça uma educação integral pode propiciar aos seus alunos e a comunidade em seu entorno são pontos-chaves quando se pensa em uma formação mais humana aos futuros cidadãos.

2.1 Por que é importante analisar a escola de tempo integral?

O tema escola de tempo integral já evidencia algo relevante, pois não se confunde com educação integral, ou seja, a extensão do tempo de escolaridade com educação integral. Ressaltamos esta diferenciação tendo em vista que há uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje no turno escolar entendido como período parcial.

Então, para evitar esse problema com ambos os temas, como está apresentado, já apresentamos essa distinção, ou seja, não se deve pensar somente em ETI como uma bandeira

de luta da atualidade, mas a articulação dessa extensão do horário a uma concepção de educação integral.

Começamos por fazer uma recordação muito rápida daquilo que, no senso comum, se entende por educação. Segundo Paro (2009), quando se pensa em uma educação ideal, pensa-se na concepção de que existe alguém que sabe – alguém que detém conhecimentos e informações – e alguém que não sabe; e esse alguém que sabe passa essas informações para esse alguém que não sabe. Esta seria, basicamente, a definição de educação. Bastante conhecimento, bastante informação, bem passada, transmitida para aqueles que não sabem.

Ainda segundo o mesmo autor e obra, para essa concepção de educação, a metodologia é muito simples: basta você ir do mais simples para o mais complexo, organizando os conhecimentos e explicando para quem aprende. Para essa concepção, o que importa são conhecimentos e informações, que inclusive costumam chamar de “conteúdo”. O autor ainda expõe que, o problema desses conteudistas não é a falta de conteúdo, mas a pobreza desse “conteúdo”. O conteúdo é o que importa, e esse conteúdo se restringe a conhecimentos e informações. Como o que importa é isso, fica inteiramente minimizada a preocupação com quem ensina e, principalmente, com quem aprende. Organizar o conhecimento, fazendo-o o mais aceitável possível – é assim que se entende o método.

Hoje em dia, cerca de 80 anos após o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932) que tanto discutiu sobre esta reformulação na educação escolar, já é possível considerar que educar é diferente de treinar. É assim que o aluno se constrói, é assim que ele se faz sujeito, ou seja, não meramente um ator, mas um autor, autor de sua própria humanidade. E desta forma, sendo sujeitos atuantes, os seres humanos produzem não somente conhecimentos e informações, mas também valores, filosofia, ciência, arte, direito...

Em outras palavras, o homem, para fazer-se histórico, produz cultura. A cultura deve ser entendida aqui como uma produção humana, como tudo aquilo que o homem produz para além da natureza, portanto, no domínio da liberdade, e não da necessidade. Pois bem, sabemos que, a cada geração, não precisamos ficar produzindo tudo de novo pois o homem se apropria de toda cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar educação integral. (PARO, 2009, p. 17)

A razão de ser da educação não pode se reduzir a apresentar resultados em provas ou testes, se a educação visa a formação do homem-histórico, visa de fato a formação do cidadão. Ainda segundo Paro (Op. cit.), para ser um humano-histórico é necessário ser um sujeito atuante, ou seja, um autor, condutor de sua própria humanidade, então, a educação só se dá na

forma da relação entre sujeitos. Nessa relação, não acontece propriamente que o educador educa o educando: antes disso, o educador é alguém que propicia condições para que o educando se eduque. O verbo educar é um verbo reflexivo, significando que o educando, como ser humano-histórico (sujeito) em formação, produz sua própria educação pela mediação do educador. Assim, é preciso investir em um conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta.

A escola de tempo integral deve ser entendida como aquela que apresenta um aumento da jornada escolar, na qual se valorizam as iniciativas educacionais desenvolvidas fora dos limites de sala de aula e a vinculação deste trabalho escolar com a vida em sociedade (GONÇALVES, 2006).

Segundo Moll (2009), não se trata de reduzirmos o debate sobre a educação integral a um campo assistencialista ou social, mas como facilitadora de acesso a um capital cultural que possa fazer diferença nos processos de inserção social dos alunos, com propostas que trabalhem suas dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica. A autora ainda continua dizendo que a particularidade da educação integral está no reconhecimento da necessidade de se qualificar e se ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, extrapolando-se o ensino parcial e limitado o que as poucas horas diárias contemplam e, além disso, considerando-se as múltiplas dimensões que constituem os seres humanos.

Contudo, vale lembrar que ampliar o tempo de permanência na escola não é o suficiente, é preciso se pensar no enriquecimento da aprendizagem dos alunos, pois não basta oferecer-lhes uma variedade de atividades, estas precisam estar relacionadas e trabalhadas interdisciplinarmente.

Um desafio que se coloca à sociedade em tempos de educação integral é o tempo para a convivência familiar, visto que, pretende-se que o aluno se desenvolva integralmente e este momento não pode ser relegado a segundo plano.

Em síntese, a ETI é meta e aplicação dos marcos legais para que seja organizada e implementada nas redes públicas brasileiras não só como um projeto de gestão, mas também como direito dos cidadãos. Não se trata, portanto, de uma ação atual, mas sim de uma proposta que se desenhou desde o século XIX, como se constata no texto a seguir.

2.2 Educação integral: uma recuperação do uso do conceito durante o século XIX

2.2.1 Recuperando alguns conceitos socialistas no século XIX: Owen, Cabet, Considerant e Saint-Simon

Iniciaremos esse item recuperando alguns dos pensadores do século XIX que refletiram e elaboraram propostas sobre o nosso tema. Acreditamos que isso seja necessário para situar historicamente as discussões sobre a educação no referido período e as influências que marcaram o pensamento socialista.

Começaremos nossa discussão citando o inglês Robert Owen (1771 – 1858). De acordo com Gadotti (2003),

Owen foi um dos primeiros a atribuir fundamental importância pedagógica ao trabalho manual. Para ele, a educação deveria ter como princípio básico o trabalho produtivo. A escola deveria apresentar de maneira concreta e direta os problemas da produção e os problemas sociais (GADOTTI, 2003, p. 120).

De acordo com Moraes (2009) e Galian e Sampaio (2012), a partir de recursos próprios e doações recebidas, Owen conseguiu criar uma instituição educacional gratuita, com espaços para refeitório e enfermaria, que atendia a oitocentos alunos a partir de dois anos de idade. Ainda segundo Moraes (2009), nesse espaço escolar, eram promovidas instrução e preparação profissional e, a partir de dez anos, as crianças começavam a participar da vida produtiva em uma fábrica. Owen defendia uma “pedagogia do trabalho” constituída por educação, higiene e trabalhos manuais, em outras palavras, a rotina diária em sua instituição se repartia da seguinte forma: sete horas de sono, meia hora de exercícios religiosos livres, segundo a religião dos pais, meia hora de asseio e trabalho de limpeza, seis horas de exercícios corporais e recreio, e dez horas de classe ou trabalho nas oficinas (DOMMANGET, 1972 citado por MORAES, 2009). Essa experiência ocorreu entre os anos de 1816 e 1820.

Nossa proposta em resgatar a experiência das instituições escolares de Owen se dá em virtude da relação estabelecida entre a educação e as atividades manuais voltadas para a formação completa das crianças.

Ainda no contexto da relação entre educação e trabalho, Gadotti (2003) e Moraes (2009) citam o francês Etienne Cabet (1788 – 1856) que trouxe sua colaboração no que diz respeito a obrigatoriedade da educação manual (neste referido período – século XIX). Em outras palavras, Cabet acreditava que a escola teria a possibilidade de educar toda a comunidade. Em sua obra

Viagem em Icarie, lançada em 1840, aponta uma divisão que deveria acontecer na educação: em um primeiro momento, a família seria responsável pela formação da criança até a idade de cinco anos. Depois, até os dezoito anos, a educação continuaria na escola. A partir dos treze anos, o aluno seria iniciado em pequenos trabalhos nas fábricas, de acordo com as limitações dadas pela idade.

Esta mesma preocupação sobre a relação entre o trabalho manual e a educação também encontramos no francês Charles Fourier (1772 – 1837) (GALIAN; SAMPAIO, 2012). Fourier pensou as bases de uma sociedade socialista em que o trabalho teria importância fundamental na formação individual por ser este o elo entre as pessoas. De acordo com Gadotti (2003), para Fourier havia uma guerra entre ricos e pobres na civilização e a escola deveria apresentar um papel político frente a isto. Sua obra denominada “O Falanstério” (1822) influenciou vários indivíduos, sendo Victor Considerant (1808 – 1893) um destes.

Discípulo e seguidor de Fourier, Considerant tornou-se um grande propagandista de suas ideias e inovou-as em outros aspectos. Segundo o estudo de Moraes (2009) sobre os socialistas utópicos (como esses autores eram conhecidos), Considerant não acreditava na educação das massas populares na sociedade capitalista. Ao partir do modelo de Fourier, sustentou que a educação deveria ser universal ou, em outras palavras, completa e integral (GALIAN; SAMPAIO, 2012). A proposta educacional de Considerant organizava-se em três etapas: 1) os estudantes de liceus de nove a doze anos; 2) os estudantes de ginásio, de doze a quinze anos e meio; 3) os jovens, de quinze anos e meio a vinte anos. Para o pensador, o trabalho deveria ser visto como uma atividade natural e agradável e por este motivo, propunha a participação das crianças desde pequenas em diversas atividades a fim de habituá-las à produção e de propiciar-lhes a aquisição de conhecimentos científicos. E nesta perspectiva de atuação das crianças, propunha que na escola pública deveria haver a participação mais efetiva dos estudantes na organização e na gestão do sistema escolar (GADOTTI, 2003).

Outro autor também de destaque neste período é o igualmente francês Saint-Simon (1760 – 1825). Segundo Moraes (2015), suas ideias educativas podem ser encontradas de forma exparsa por sua obra e nos revelam que ele fazia uma distinção entre educação e instrução, dado que se torna imprescindível para o entendimento do seu pensamento. Ao criticar a forma de escolarização de sua época, Saint-Simon demonstrava a sua preocupação com a formação dos trabalhadores, em outras palavras, os operários não deveriam estar limitados somente em ler, escrever e contar, deveriam ter conhecimentos mais científicos relacionados aos ofícios dentro das indústrias (hoje entendido como ensino profissionalizante). Para ele, a educação se definia

como a prática das relações sociais, assim sendo, era crítico à educação de sua época que distanciava a escola do mundo real (GADOTTI, 2003).

2.2.2 Recuperando alguns conceitos anarquistas no século XIX: Proudhon, Bakunin e Robin

A partir da construção teórica de alguns autores, explicitaremos princípios norteadores do pensamento educacional anarquista e sua articulação com o conceito de educação integral. Podemos afirmar que uma das principais marcas do pensamento educacional libertário é a crítica ao sistema de ensino dentro do sistema capitalista. De acordo com Moraes (2009), os anarquistas desconfiavam da educação oferecida aos filhos dos trabalhadores, tanto por parte do Estado, como da Igreja.

Para os anarquistas, a educação, a cultura e, portanto, a apropriação do conhecimento pelas classes trabalhadoras sempre foram questões essenciais. Concebem a transformação social pela criação de formas igualitárias, anti-hierárquicas e desburocratizadas de organização, em sintonia com a mudança de sensibilidades, atitudes, valores e não como tomada do poder do Estado pelos partidos políticos e a constituição de uma nova classe dirigente (SILVA, 2011, p. 94).

Partimos de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), articulador de uma proposta de educação integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial.

Proudhon avaliava que, ao dotar os operários com uma capacidade profissional completa, seriam criadas condições para libertá-los da tutela de mando a que estavam submetidos. Isso corresponderia à união indissolúvel entre a instrução profissional com a literária e científica, ou seja, da teoria com a prática, do trabalho com o estudo. As fábricas-escola seriam os espaços destinados ao desenvolvimento das ações teórico-práticas (DOMMANGET, 1972 citado por MORAES, 2009).

Em Proudhon, o trabalho é o elemento central pois este era tido como gerador de conhecimento (GADOTTI, 2003). Assim, justificava ser necessária uma educação que preparasse as jovens gerações para as atividades trabalhosas, mas que ao mesmo tempo, inserisse-as na sociedade de uma maneira crítica e autônoma. A estreita ligação trabalho-educação deveria encaminhar os jovens para uma formação contínua e permanente, onde o aprendizado se tornaria, gradualmente, polivalente e politécnico (MORAES, 2009).

Mikhail Bakunin (1814-1876), militante revolucionário do século XIX, também defendia a associação educação/revolução. Para o pensador, a instrução integral poderia ser alcançada

apenas após a emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores. A instrução integral deveria ser tão completa a fim de que acima das classes operárias não se encontrasse no futuro nenhuma classe que soubesse mais e que, exatamente por isto, pudesse dominá-las e explorá-las (MORAES, 2009; SILVA, 2011).

O ensino deveria ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como a do trabalho, a fim que todos pudessem igualmente tornar-se homens completos (GALIAN; SAMPAIO, 2012).

A parte geral do currículo escolar, obrigatória para todos, abarcaria uma educação humana do espírito, substituindo por completo a metafísica e a teologia. Assim, as crianças, ao alcançar a adolescência, optariam, com pleno e concreto conhecimento, por uma faculdade de acordo com suas disposições individuais. Por sua vez, a parte especial seria dividida em vários grupos ou faculdades e agrupariam as diferentes ciências, se complementariam (MORAES, 2009).

A educação das crianças, ao tomar como ponto de partida a autoridade, deveria sucessivamente desembocar na mais completa liberdade. Entendendo por liberdade, do ponto de vista positivo, o pleno desenvolvimento de todas as faculdades que se encontram no Homem; e do ponto de vista negativo, a completa independência da vontade de cada um frente à do outro. Criticava a noção de livre arbítrio porque, para ele, o ser humano não se determinaria espontaneamente, mas pelas influências externas, fossem naturais ou sociais. Dizia: “todos os indivíduos, sem exceção alguma, são, ao longo de suas vidas, produto da natureza e da sociedade”. E mais: “repetimos que todo homem, ao longo de sua vida, é produto da ação combinada da natureza e da sociedade (MORAES, 2009).

Se, por um lado, Bakunin não acreditava na prática de instrução integral naquela sociedade, por outro lançou as bases conceituais de uma proposta pedagógica que influenciou indivíduos e experiências no século XIX e XX, tais como a explorada por Paul Robin (1837-1912).

Segundo Moraes (2009), Robin, juntamente com Bakunin, participou e foi expulso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). Atento para a questão educacional, escreveu sobre ensino integral no periódico *La Philosophie Positive*, em 1869. Posteriormente, os textos foram republicados na revista *L'Ecole Renovée* (Bruxelas) e traduzidos, com pequenas modificações, para o *Boletín de la Escuela Moderna*. Entretanto, Robin não se debruçou apenas nas questões teórico-conceituais da educação integral. “Durante catorze anos (de 1880 a 1894),

administrou o Orfanato Prévost, em Cempuis, no qual colocou em prática as ideias desenvolvidas ao longo de sua vida como educador e pedagogo” (FLORESTA, 2007, p. 122).

O trabalho realizado por Paul Robin no orfanato de Cempuis pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos (GALIAN; SAMPAIO, 2012). Para atingir esses objetivos, o espaço educacional era formado por uma granja, oficinas, um pequeno jardim botânico, salas de matemática, física e química, estação meteorológica, museu astronômico e histórico, teatro, biblioteca. Nele, as crianças desenvolviam atividades manuais como forma de compreender a educação (MORAES, 2009). Para Robin, a sociedade teria que dar uma educação igual a cada um de seus membros (sem distinção entre os sexos), deveria oferecer a cada criança a possibilidade de desenvolver suas faculdades, de adquirir todos os conhecimentos que comportam sua aptidão e de aprender um ofício segundo seu gosto (MARTINS, 2009).

Em seus escritos, Paul Robin procurou definir sua compreensão de educação integral, pois acreditava que, a partir da conceituação, criaria o alicerce para a experimentação. Encontramos nos *Boletín de la Escuela Moderna*, de Barcelona, a definição do termo integral aplicada à educação sob três aspectos: física, intelectual e moral. Entretanto, advertia o autor que a educação integral não seria de maneira nenhuma a acumulação forçada de um número infinito de noções sobre as coisas, pelo contrário, seria a cultura, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano (MORAES, 2009; MARTINS, 2009).

O que se destaca neste autor (*Paul Robin*) é a afirmação da importância da formação humana ampla, e da necessidade de se fazer a aproximação, na formação das novas gerações, entre o mundo das ideias e o mundo da ação, entre o trabalho intelectual e o manual. (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 408, grifo nosso)

Finalizando este tema, a proposta de educação anarquista seria, por definição, integral, visto que desejava o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões.

O ponto em comum desse conjunto de pensadores apresentados é a perspectiva de que a educação seria transformadora, na medida em que reunisse o trabalho intelectual com o manual, a educação científica com a industrial, harmonizando os aspectos físico, moral e intelectual da formação. E cada um deles refere-se (a seu modo) a tipos de formações humanas que conduzissem à heteronomia e apontando, como via de superação da alienação de seu tempo (século XIX), a educação integral.

2.3 Os primeiros delineamentos da educação integral e da escola de tempo integral no Brasil no século XX

Iniciando esta abordagem da educação integral e a escola de tempo integral no Brasil do século XX, citamos o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) que foi o inspirador do brasileiro Anísio Teixeira. Segundo Dewey, a escola teria uma natureza moral e social, este autor criticava o modelo convencional da escola e sugeria um formato de escola privilegiasse a vida e não apenas uma preparação para a vida. A educação deveria ser um processo de reconstrução e reorganização das experiências, principalmente aquelas revestidas de mais significados (MOLL, 2012). Para Dewey (1959), seria por meio do estudo e do envolvimento ativo nas atividades que a criança estaria em melhores condições para iniciar sua inclusão moral e social na sociedade. Portanto, esse conjunto de vivências que prepararia a criança integralmente.

Tais ideais de John Dewey influenciam a elite brasileira com o movimento Escola Nova. Este movimento (Escolanovista) que já se apresentava forte na Europa, na América do Norte e agora chegava ao Brasil defendia a ideia de que a escola deveria passar por uma reformulação valorizando a atividade e a experiência em seu cotidiano (MOLL, 2012).

Seguindo essa linha de debate, vários educadores e intelectuais envolvidos pelas ideias do filósofo norte-americano se aliam e promulgam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (AZEVEDO, 1932) o qual apoiava-se na concepção de educação integral como direito de cada indivíduo e dever do Estado.

Segundo Moll (2009), quando falamos em escola de tempo integral no contexto brasileiro do século XX, não há como não nos lembrarmos das Escolas-Parques idealizadas por Anísio Teixeira na década de 1940 em Salvador/BA e os CIEPs, de Darcy Ribeiro nos anos 1980 na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Cada uma dessas propostas apresentava sua especificidade, mas ambas sugeriam a ampliação da jornada escolar por meio de atividades como esportes, artes, entre outras. Contudo, submetidas às políticas públicas e educacionais vigentes nos períodos, essas experiências não tiveram continuidade.

A mesma autora e obra coloca que ambas as iniciativas marcaram profundamente a história da educação brasileira, pois ergueram-se como “escolas ideais”, almejando um novo tipo de educação para o país, no qual o cidadão fosse formado efetivamente para exercer a sua cidadania. Porém, pelos índices que medem a educação brasileira percebe-se que essas iniciativas não atingiram plenamente seus objetivos propostos e que ainda é preciso alcançar o patamar educacional idealizado por tais educadores: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro há mais

de cinquenta anos. Seus projetos caíram na descontinuidade de políticas públicas educacionais, mas seus ideais proliferaram entre educadores e intelectuais da educação que defendiam e defendem a educação como direito de todos.

Aprofundando nossa discussão sobre Anísio Teixeira, as palavras de Chagas, Silva e Souza (2012) descrevem bem o educador quando dizem que ele [*Anísio Teixeira*] foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido e, para que seu sonho se materializasse, só via um caminho – a educação. Deste modo, a vida de Anísio foi moldada por alguns eixos e dentre eles o principal era a crença de que a educação é um direito e não um privilégio.

Chagas, Silva e Souza (2012) ainda continuam relatando que Anísio Teixeira acreditava que os altos índices de evasão e repetência, verificados já nos anos de 1930, resultavam da inadequação do modelo tradicional da escola às necessidades de seus alunos, sobretudo das crianças de classes populares. Por isso, ele defendia um modelo que ampliasse o tempo de permanência das crianças na escola, antecipando o que hoje chamamos de ETI, ou seja, a criança deveria permanecer o dia todo na escola, desenvolvendo atividades ligadas aos conhecimentos formais e também a atividades físicas e esportivas, artísticas e literárias, dentre outras.

Outra preocupação de Anísio Teixeira estava na ocupação do espaço físico da escola, ou seja, a ocupação e a circulação dos alunos no espaço da escola deveria ser reformulada de acordo com o Plano de Atividades que fossem ser desenvolvidas e não deveria se basear na organização das turmas ou salas fixas por séries, mas de acordo com o Sistema Platoon¹ – que era um modelo de experiência norte-americana cuja proposta de sistema consistia em rodízio entre as turmas organizadas que, ao longo do período de jornada escolar, deveriam se deslocar pelos espaços físicos do prédio de acordo com as atividades previstas.

Devido ao trabalho desenvolvido no Brasil, em 1946 Anísio Teixeira foi convidado para o cargo de Conselheiro Superior da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e, posteriormente, à Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, onde teve a oportunidade de criar o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro – a Escola-Parque.

Segundo Castro e Lopes (2011), Otávio Cavalcanti Mangabeira, governador do Estado da Bahia (1947-1951), requereu ao professor Anísio Teixeira (que era Secretário de Educação

¹ uma estrutura na qual os alunos não teriam salas fixas, mas revezariam entre elas a partir de um horário pré-definido, com base em seus próprios interesses. (Bourne, 1970; Silveira, 1937 *citado por* Chaves, s/n).

e Saúde do Estado), que elaborasse um plano para amenizar os problemas das áreas de saúde e assistência social e familiar às crianças daquele Estado. Assim, no ano de 1950, Anísio Teixeira, sob as influências do ideário de John Dewey, idealizou uma escola na qual as diferentes atividades fossem distribuídas por vários prédios formando, assim, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

Essa escola foi pensada e construída para ser uma escola de horário integral, que atenderia os alunos e as suas necessidades individuais. Se preocuparia com o que o aluno realmente aprenderia. De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012), o objetivo era que o aluno fosse preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia. Uma escola integrada socialmente à comunidade e que pudesse fazer a diferença nesta (na comunidade) e na vida dos alunos, principalmente daqueles das classes populares.

Nesta perspectiva, a ETI aparece como essencial no processo de aprendizagem, diferenciando-se de um semi-internato, sobretudo, pelo seu caráter pedagógico, ou seja, esta proposta de ensino prevê que além de instrução escolar, sejam contempladas a socialização e a formação cultural, tornando-se a escola um espaço social privilegiado para a formação do cidadão (MAURÍCIO, 2004).

Um dos desafios encontrados por Anísio Teixeira nesta proposta foi a de oferecer igualdade de oportunidades por meio da universalização da escola primária, com o devido respeito à regionalização e à identidade dos alunos, mas com oportunidades para desenvolver aptidões e habilidades, sem deixar de oferecer uma educação comum a todas as crianças. Em resposta a este desafio, Anísio começa a se preocupar com a formação dos professores, administradores e pesquisadores que pudessem ajudar levar à frente o ideal de um Brasil moderno e democrático.

Em 1961, juntamente com Darcy Ribeiro criam a Universidade de Brasília (UnB), contudo, com o golpe militar de 1964, o projeto original da Universidade foi totalmente destruído e Anísio Teixeira foi aposentado compulsoriamente indo embora para os Estados Unidos. Quando Anísio Teixeira retornou ao Brasil, continuou atuando na área educacional, participou da edição de livros e atuou no Conselho Federal de Educação.

Segundo Chagas, Silva e Souza (2012), Darcy Ribeiro era formado em sociologia e foi contratado para trabalhar na seção de estudos do Serviço de Proteção aos Índios, por influência de Marechal Rondon. Muitas das ideias difundidas por Darcy Ribeiro sobre educação tiveram origem naquela sua experiência com os costumes e tradições das tribos indígenas, somente quando conheceu Anísio Teixeira, começou a se interessar e trabalhar pela educação. Ainda

segundo os mesmos autores, o cenário político brasileiro das décadas de 1950 e 1960, favoreceu o entrelaçamento das ideias de vários educadores, tais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, resultando na busca por um mesmo ideal, o de uma escola pública de qualidade, que fosse democrática e que contemplasse a população brasileira, em especial as classes populares, historicamente excluídas.

Em 1982, Darcy Ribeiro é eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro juntamente com Leonel de Moura Brizola (governador), sua proposta central de campanha foi a melhoria da educação e a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

Nas palavras do próprio Darcy Ribeiro (1997), realizou-se uma verdadeira revolução educacional, com a implantação dos CIEPs, cada um deles destinado a dar educação de dia completo a cerca de 1000 crianças. O Programa Especial de Educação, além de um empreendimento arquitetônico e construtivo, foi uma experiência pedagógica complexa, democrática e participativa, além de ser a mais bem-sucedida que tivemos no Brasil. Efetivamente se tinha uma escola pública injusta pois atendia às necessidades de uma minoria de alunos, aqueles de classe média. Justamente os que, de uma maneira geral, nem necessitariam da escola para ingressar no mundo letrado. Em consequência, afastava o aluno-massa, que era tratado como insuficiente ou incapaz. A escola só se esquecia de que 80% de crianças que fracassam nos testes de aptidão eram exatamente as pobres, que mais necessitavam da escola pública, porque somente nela teriam acesso à escolarização e à instrução. Isso acontecia porque a escola do passado, que já era precária, teria se deteriorado ainda mais nas primeiras décadas do século XX ao desdobrar-se em turnos, quando ela foi chamada a atender a massa de alunos pobres que se concentrou nas cidades, quando a população brasileira, majoritariamente rural, passou a ser predominantemente urbana.

Durante os anos de 1990, Darcy Ribeiro idealizou a sua própria fundação: a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) e durante o período em que foi senador da República pelo Estado do Rio de Janeiro, obteve a aprovação da proposta de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

Segundo Cavaliere (2007), em alguns casos, pode-se ocorrer um efeito contraditório causado pela ampliação do tempo. No caso dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, existiram situações em que a jornada escolar ampliada apresentava uma rotina desinteressante, com falta de atividades diversificadas, o que gerou o efeito contrário ao esperado. Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco atrativa do horário integral originou a criação de uma concepção errônea a respeito dessas escolas e, por consequência, o seu esvaziamento.

Considerando a implantação dos CIEPs, Paro et al. (1988) alegavam que a simples extensão da escolaridade diária não garantia o funcionamento ótimo da escola. Consideravam que o pequeno tempo de permanência do aluno na escola é um grave problema, mas há outros do mesmo porte: a superlotação das salas de aula, que pode ser solucionada sem extensão da escolaridade; o salário - o professor que precisa trabalhar em vários lugares; a precariedade de instalações; a escassez de material didático, etc. Para o autor, a proposta de horário integral ignorava que o mínimo estabelecido por lei de quatro horas diárias ainda estava por ser atingido. Assim, o custo muito alto com incerteza de benefício inviabilizava a universalização da escola de horário integral no ensino fundamental.

A crítica anterior remete à discussão sobre custos. Oliveira (1991) distinguiu dois tipos de críticas ao custo dos CIEPs: de um lado, as que discordavam da oportunidade de implantar uma escola como essa; de outro, as que incidiam sobre a análise dos gastos desta implantação. Rebate a impossibilidade de universalização do atendimento em tempo integral quando não se garantia ainda ensino de boa qualidade em tempo parcial, alegando que a escola unitária tem sido confundida como uniformidade de atendimento. No mesmo sentido, Coelho (1996) afirmou que a qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental requer democracia que se lê, minimamente, como acesso e permanência na escola, mesmo que seja necessário facultar condições desiguais para que as crianças das classes desprivilegiadas possam se tornar iguais. Concluiu que a extensão da quantidade emancipatória, inseriu conteúdo político na qualidade de ensino.

Outra vertente de crítica aos CIEPs discutia a função da escola. Paro et al. (1988) reafirmavam a função de instrução da escola, sem desconhecer a de socialização, mais importante para as crianças das camadas populares que não contavam com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Entretanto, estes autores consideravam que, na escola real, a instrução teria sido reduzida a mínimos insignificantes e a socialização se consistia de práticas autoritárias que recalcavam a cultura do dominado, até que essas crianças fossem expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário. O que se divisava por trás do caráter formador da escola voltada para as classes trabalhadoras era a concepção de pobreza como problema moral, que devia ser eliminado por meio da educação integral. Argumentavam que as propostas de horário integral daquele momento se apresentavam como uma alternativa à FEBEM (Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor), que obteve êxito na segregação e fracassou na “ressocialização” das crianças das classes populares.

Perissé (2009) analisando a evasão de alunos de um CIEP, concluiu que, diferentemente do que se supunha, o motivo principal para o abandono do horário integral não era a necessidade

de complementar a renda familiar, mas a não implementação da proposta original, tanto por responsabilidade do governo da época quanto pela dos profissionais que trabalhavam naquele CIEP, deixando os alunos ociosos por longo período do dia.

Frente a tal situação de falha na implementação, Oliveira (1991) atribuiu ao salvacionismo de Brizola, que justificava o programa, a origem do “rótulo” do CIEP como escola para pobre. A este respeito, Xavier (2009), que estudou a descontinuidade da política de educação fluminense no período de 1975 a 1995, considerou que o discurso que associou a proposta de educação integral a uma política de prevenção da violência presente nas ruas da cidade contribuiu para imprimir à imagem dos CIEPs o mesmo estigma do qual queria livrar os alunos, passando de escola salvadora a espaço de segregação para crianças pobres.

Três aspectos positivos mereceram destaque por terem sido citados, em contextos diversos, tanto por críticos como por defensores da implantação da escola de horário integral. O primeiro e mais significativo para a permanência da demanda por essa escola é a satisfação dos pais. Paro et. al. (1988) reconheceram que, à primeira vista, a população desejava esses projetos que estavam sendo oferecidos. Lobo Jr. (1988) atribuiu o entusiasmo das comunidades e das equipes internas em torno do CIEP a uma estreita ligação entre a proposta populista do CIEP e um certo consenso vulgar do que seja escola de qualidade.

Lima (2009) registrou que, apesar da omissão da escola em discutir a disciplina, diante de tantos casos de violência, a visão dos pais era positiva, um descanso saber que os filhos estavam na escola. Leonardos (2009) compartilhou esta percepção ao afirmar que o conceito de CIEP da comunidade geral era de um prédio em que funcionava uma escola de horário integral, o que lhes dava tranquilidade para trabalhar e mantinha as crianças alimentadas. Oliveira (1991) mencionou a expectativa favorável da população, que foi conformada em avaliação externa realizada em 1994 (Maurício; Silva, 1995), segundo a qual o índice de aprovação da comunidade em relação ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de vida da comunidade após a implantação da escola ficou acima de 80%.

O segundo aspecto positivo enfocou o horário integral do professor que, segundo Paro et. al (1988) e Brandão (1989), permitia intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, indispensáveis diante do baixo padrão de qualidade do professor, resultante do desprestígio da profissão e dos baixos salários. Arroyo (1988) e Costa (2009) abordaram outro aspecto, considerando que o horário mais extenso do professor contribuiu para seu maior envolvimento com o projeto da escola, consolidando um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional que poderia se constituir interlocutor para a classe trabalhadora.

O terceiro aspecto compartilhado por vários autores foi a discussão sobre a escola pública suscitada pela proposta dos CIEPs. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública na época. Para Brandão (1989), CIEP tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos. Para Oliveira (1991), a discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução do projeto teve como consequência a incorporação do direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada, às reivindicações das classes trabalhadoras na Constituição do Estado e na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro. Garcia (2009) resume tudo dizendo que o CIEP colocou a discussão sobre escola na rua.

Os grupos populares nutrem expectativas e constroem representações a respeito dos fenômenos sociais que lhes dizem respeito, através das suas interações, vivências, encontros nos ambientes os mais diversos. Os meios de comunicação desempenham importante função de reforço e veiculação de representações sobre fatos cotidianos. Tomam-se como familiares fatos que acontecem com outros muito distantes de nós; vivenciamos o que ouvimos ou vemos na TV, na internet ou lemos nos jornais, com a força de uma interação direta. Este poder de induzir emoções e conduzir atitudes não é neutro.

De acordo com Maurício (2009b, p. 65-66),

Em maio de 2006, o jornal O Globo publicou uma série de reportagens a respeito dos CIEPs e, (...) após 21 anos, estava sendo reforçada a representação de que aquela escola era cara, mal construída, eleitoreira, demagógica, ineficiente, escola de pobre, depósito de crianças. O jornal estava criando um ambiente, preparando um “clima” de rejeição a qualquer proposta política que pretendesse viabilizar projeto de educação em tempo integral. Uma antecipação ao que pudesse surgir na campanha dos candidatos ao governo. Em nenhum momento é levantada a hipótese, por exemplo, de que o desperdício é abandonar prédios, patrimônio público, apenas para justificar uma política de estado de não investir em educação integral.

O governo Fernando Collor (1990-1992) retomou o Projeto dos CIEPs, com o apoio de Leonel Brizola, contudo mudando seu caráter para mais assistencialista e alterando o nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e mais tarde, no governo de Itamar Franco (1992-1994), foram renomeados como Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Nas palavras de Gadotti (2009), o governo acreditava que esta proposta serviria para consolidar os direitos divulgados e defendidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Constituição Federal brasileira. Além de escolas, eram em si Centros de Atenção Integral Criança, com oferta de educação escolar, saúde, esporte, cultura, educação para o trabalho e desenvolvimento comunitário, em um mesmo espaço. Em ambos os projetos – CIEPs e CAICs - o

aluno era assistido em diversas atividades e convidado a ficar na escola de tempo integral, a fim de garantir melhora em seu desempenho.

O Estado de São Paulo também apresentou seu projeto de educação integral nos anos de 1980, foi o conhecido Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que consistia em estabelecer convênios com as prefeituras, repassando-lhes verbas para atender crianças além de seu turno escolar diário.

Contudo, a experiência mais conhecida deste Estado se deu apenas no início dos anos 2000, com a implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

De acordo com Gadotti (2009), a proposta dos CEUs favoreceu-se de toda uma trajetória histórica de tentativas de implantação de projetos pedagógicos que atendessem com efetividade à demanda educacional das classes populares. As experiências atuais de ampliação do tempo escolar ainda apresentam resquícios destes modelos. Ainda segundo o mesmo autor, percebe-se que as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa no que se refere ao tempo de permanência do aluno na escola, quanto a uma dimensão qualitativa, no tocante à formação integral do ser humano, essas duas dimensões são inseparáveis.

Castro (2006) nos diz que é impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda e para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares. E, muitas vezes, a escola preocupa-se apenas em cumprir procedimentos/metastas e ignora os problemas presentes em um determinado contexto social.

Segundo Cavaliere (2002), apesar das particularidades de cada uma dessas experiências citadas, a importância na articulação entre a educação intelectual e as atividades práticas sempre foi prioritária, articulando ações voltadas à vida social, à formação global do aluno e à autonomia destes e de seus professores. A escola deveria interferir, ao mesmo tempo, de forma mais profunda e abrangente na educação de seus alunos. O enfoque pedagógico voltado para a autoridade, a obediência, o esforço individual e a concorrência passaram a ser questionados.

Nas últimas décadas do século XX (a partir de 1950), as escolas foram crescendo devido ao aumento no número de alunos, às exigências da industrialização e as atividades escolares passaram a concentrar-se em um único turno (manhã, tarde ou noite). Outra característica da escola de um único turno, seria o enfoque na escolarização das massas populares pois

procuravam conjugar a jornada escolar com o tempo para o trabalho produtivo – justificativa pela qual a escola não poderia ser de tempo integral.

Nas palavras de Giolo (2012), as escolas foram organizadas, pobre e deficitariamente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. Essa estrutura foi tão solidamente montada e reproduzida que, no Brasil, mesmo perante a introdução e posterior ampliação do ensino obrigatório ou mesmo ante à proibição do trabalho para as crianças até a idade de 16 anos, a escola dos pobres, ainda hoje, não consegue fazer muito mais do que alfabetizar.

A própria legislação brasileira só recentemente começou a abordar efetivamente a educação de tempo integral – em seus Planos Nacionais de Educação (PNEs – de 2001 e de 2014) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) mencionam claramente este assunto (educação integral). Este último (FUNDEB) estabelece valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2008a). Contudo, mesmo sendo contemplada pela legislação, o grande desafio da escola pública de hoje ainda é fazer com que os alunos ultrapassem a barreira existente entre a prática e a oralidade características das camadas populares e a cultura “elaborada” oferecido pelo ensino tradicional, em outras palavras, faz-se necessário que se estreite a relação entre a teoria elaborada e a prática cotidiana (COELHO, 2009).

Giolo (2012) ainda pontua que, o Brasil, finalmente, abriu-se politicamente aos interesses populares e está realizando ações educacionais de grande alcance. Não conseguirá, entretanto, resultados significativos se não reformular completamente as escolas públicas de educação básica.

Assim, nossa intenção ao retomar os ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outras experiências similares no corpo deste trabalho foi com o intuito de apresentar a origem da escola de tempo integral na história da educação brasileira do século XX e como estas experiências ainda refletem nos dias atuais, tema que abordaremos a seguir.

2.4 As discussões sobre educação integral e escola de tempo integral na atualidade brasileira

2.4.1 Educação integral e tempo integral na educação básica: da CF/88 ao PNE/2014

As discussões sobre educação integral, escola de tempo integral/ampliado e educação integral em tempo integral/ampliado vêm conquistando especial destaque no contexto nacional, instigando o direcionamento de estudos para essas temáticas. Embora Anísio Teixeira, já à sua época, percebesse que a educação pública de qualidade, configurada a partir de uma educação integral em tempo integral, constitui-se, dentre outros aspectos, direito fundante da cidadania, assim como estratégia para a promoção de uma maior justiça social, foi especialmente a partir da criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que essa concepção de educação ganhou destaque, tornando-se, inclusive, referência para a implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), em âmbito nacional.

Por sua vez, além das temáticas relacionadas à educação e ao tempo integral/ampliado (ou apenas integral), outra área revela, progressivamente, sua importância para os pesquisadores: o estudo da legislação, enquanto poderoso recurso de análise das políticas educacionais.

Partindo destas reflexões, este subitem – tomando como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e, como ponto de chegada, o Plano de Nacional da Educação (PNE 2014-2024) – tem por objetivo analisar a trajetória jurídica referente à educação integral e ao tempo integral na educação básica, bem como suas possíveis relações.

No que tange ao ordenamento legal atual, observa-se que, embora a CF/88 não faça referência literal aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, ao evidenciar a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, conjugado a esta ordenação apresentá-la como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho “ (art. 205) – de forma subliminar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral.

Vale ressaltar *a priori* que, embora existam diferentes concepções explicativas para o conceito de educação integral (Guará, 2009), esta discussão abarcará aquele que entende a educação integral como possibilidade de formação integral de indivíduos percebidos como multidimensionais (Cavaliere, 2002; Coelho, 2004). Nessa perspectiva, “a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos

cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (Guará, 2009, p. 01). Embora haja o predomínio de alguns aspectos sobre outros, por ser integral, o desenvolvimento pleno do homem decorre diretamente da “conjugação de suas capacidades globais” (idem). Nessa perspectiva, esta concepção “requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade” (idem).

Dentro deste contexto de ordenamento jurídico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) – ao determinar como princípio e fim da educação o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º) -, reitera o princípio do direito à educação integral disposto na CF/88. Além disso, a LDB prevê, “a critério dos estabelecimentos de ensino”, a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º), silenciando em relação aos outros níveis de ensino da educação básica (BRASIL, 1996).

Embora a LDB contenha determinações tanto sobre a educação integral, quanto sobre a ampliação do tempo escolar (no caso, direcionado ao ensino fundamental), não se pode afirmar que a ampliação do tempo nessa legislação esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano. O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior clarificação dessa relação na legislação, em acordo com os princípios do direito, também não obstaculiza sua enunciação.

Além de prever a ampliação do ensino fundamental para tempo integral, a LDB admite e valoriza as experiências extraescolares (art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. Em acordo com Guará (2009),

essas indicações legais respondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como ao crescente movimento de participação de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na interface educação-proteção social (GUARÁ, 2009, p. 02).

É importante ressaltar que quando a LDB abarca a questão do tempo integral ela o faz no artigo 34 que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares. Dessa forma, a LDB reconhece que as instituições escolares, em última

instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem.

Dando continuidade ao estudo da legislação relacionada à educação integral e ao tempo integral, dentro desse contexto observa-se que Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para uma duração de dez anos, a exemplo da CF/88 e da LDB, retoma e valoriza a educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do homem. Ressalta-se, contudo, que, o PNE avançou para além do texto da LDB ao apresentar a ampliação progressiva de tempo escolar dentre os objetivos e metas não apenas relacionado ao ensino fundamental, mas, também, à educação infantil.

Além de estender o tempo integral para a educação infantil, o PNE delimitou o quantitativo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral. No entanto, há que se ressaltar, que o PNE associou a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas” e às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”.

Por sua vez, vale ressaltar, que – partindo da perspectiva de que o direito à educação, disposto no art. 205 da CF/88, só se realiza de fato quando da sua associação a uma sólida estrutura de recursos -, o Congresso Nacional, entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública e cujos encaminhamentos se constituíram iniciativa do poder executivo. Inicialmente, foi criado em 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a esse, em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Discutiremos aqui somente sobre o FUNDEB, visto ser o único a apresentar destinação de recursos direcionada para o ensino em tempo integral.

O FUNDEB, além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, ainda associa a essa proposta de ensino coeficientes de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral, uma vez que o direito só se realiza de fato quando associado a fontes significativas e estáveis de recursos (MENEZES; COELHO, 2009). Conjugado a questão de um maior aporte de recursos para a educação em tempo integral, o FUNDEB, dentre outros aspectos, vem se constituindo numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para o tempo integral.

Atenta à diversidade de entendimentos que envolve a educação em tempo integral tanto a Medida Provisória (MPV) 339/2006, quanto a Lei 11.494/2007 (na qual a MPV foi

convertida) determinam que “se regulamentaria a educação básica em tempo integral (art. 10, §3º), indicando que a legislação decorrente deveria definir/legislar sobre aquela educação. Nessa perspectiva, o Decreto 6.253/2007, que regulamentou o FUNDEB, complementando o que já havia sido apresentado no PNE, estabeleceu que

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 que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (art. 4º) (BRASIL, 2007b).

Vale evidenciar que a Medida Provisória que instituiu o FUNDEB no contexto nacional foi convertida em lei no dia 20 de junho de 2007, logo após o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 25 de abril de 2007, o qual aponta ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando constituir, o que foi denominado pelo MEC, de “visão sistêmica da educação”.

Em acordo com a publicação intitulada “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas”, lançado pelo MEC, o PDE parte do PNE e avança nas ações a serem tomadas com vistas à qualidade da educação. Segundo o MEC, o “PDE também poder ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar sequência às metas quantitativas estabelecidas no PNE (2001-2011) que o antecedeu. Composto por mais de quarenta programas/ações, o PDE estava disposto em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

No caso específico desta análise, discutiremos as ações específicas voltadas para a ampliação do tempo na educação básica. Neste sentido, vale ressaltar que as ações do PDE endereçadas a essa etapa da educação nacional têm por alicerce jurídico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

Partindo do pressuposto de que a participação se constitui instrumento de envolvimento dos indivíduos e, como tal, de (auto)responsabilização dos mesmos, o decreto, ao convocar a participação da comunidade e das famílias, torna-as corresponsáveis pelos resultados dessa política pública educacional. Como o Compromisso Todos pela Educação tem no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) o seu principal instrumento direcionado para a conquista da qualidade da educação, entende-se que os demais envolvidos no processo educacional (excetuando-se os profissionais da educação e alunos) – a citar, comunidade,

famílias, organizações, parceiros da escola, dentre outros – além de participarem do planejamento das diretrizes e metas educacionais e, por conseguinte das estratégias voltadas para sua implementação e consecução, serão envolvidos no processo de acompanhamento, controle e avaliação dos resultados dessas metas.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/07) apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica. Destacamos aqui aquelas direcionadas para a educação integral e/ou para ampliação do tempo na escola:

IV – Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...]

VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII – Valorizar a formação ética, artística e a educação física; [...]

XXIV – integrar os programas da área educacional com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV – Fomentar e apoiar os conselhos, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.

XXVI – Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII – Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (art. 2º) (BRASIL, 2007e).

No que tange às diretrizes apresentadas, tem-se três aspectos a considerar. O primeiro diz respeito ao fato de o decreto (inciso VII), a exemplo do art. 34 da LDB, associar a ampliação do tempo a uma maior responsabilidade da escola, remetendo à sua necessária centralidade nos processos pedagógicos que objetivem relações ensino-aprendizagem.

O segundo relaciona-se à ampliação do conceito de educação integral, que tem por fim formação integral do indivíduo em seus aspectos multidimensionais, e como tal, valoriza e requer sua formação ética, cultural, artística, física (incisos VIII, XXVI), dentre outras, além da cognitiva.

O terceiro aspecto refere-se ao fato de, sob a ótica do Compromisso Todos pela Educação (incisos XXIV, XXVI e XXVII), a educação integral se fazer associar também à perspectiva da integração, por meio da qual os estudantes têm acesso a novas possibilidades de aprendizagens (intra ou extraescolares) enriquecedoras do seu desenvolvimento global e que a escola, por si só, não apresenta condições de oferecer.

A educação integral/integrada tanto possibilita com que a escola avance para além de seus muros, quanto busca trazer a sociedade civil para dentro do seu contexto, ampliando seus

espaços e tempos. Ou seja, na perspectiva integrada, a educação integral valoriza a formação de parcerias, que compartilhem concepções acerca do processo ensino-aprendizagem, característico da escolarização formal, e que tenham por fim o desenvolvimento de experiências com valor educativo dispostas no projeto político-pedagógico da escola.

No entanto, há que se ressaltar que a educação integral integrada vai além das parcerias, para abarcar a integração das disciplinas dentro do currículo escolar tanto pela perspectiva da transversalidade de temas – a citar, direitos humanos, educação ambiental, educação fiscal, educação sexual, dentre outros -, como pela ótica do desenvolvimento de outras habilidades/inteligências que auxiliem o aluno na compreensão dos conteúdos de sala de aula (GARDNER, 1995). Neste sentido, importante se faz que tanto a comunidade escolar, quanto a sociedade percebam, reflitam e discutam sobre o caráter educativo dessas atividades.

Nesta perspectiva, o aumento do tempo escolar deve necessariamente se fazer associar a uma ampliação do espaço escolar. A ampliação da jornada, quando limitada exclusivamente ao espaço físico intraescolar, impede que os estudantes tenham acesso a oportunidades de convivência com outros ambientes socioculturais enriquecedores.

Dentre as ações do PDE, cabe-nos ainda, destacar o Programa Mais Educação – instituído pela Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, que tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O Programa Mais Educação literalmente apresenta a educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do ser humano.

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007d).

Além de a portaria interministerial apresentar a educação integral sob a perspectiva da articulação de ações, orienta que a ampliação do tempo escolar seja direcionada à formação integral do indivíduo reiterada em outro artigo do Programa Mais Educação:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora (BRASIL, 2007d).

Aspectos pertinentes à formação integral emancipadora vêm sendo discutidos, especialmente, a partir da publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2008b), o qual afirma que

Nas sociedades contemporâneas a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania de constituição de direitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b, p. 31).

Sob a perspectiva da política educacional, a educação integral e o tempo integral – caso não ampliem o mesmo que vem sendo posto em termos de prática escolar – podem contribuir para que a escola se torne convidativa, uma vez que permitem ampliar seus espaços, tempos e conteúdos, integrando e aumentando a cobertura de suas ações educacionais e sociais.

A educação integral pode contar com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil. No entanto, conforme evidenciado anteriormente, tais ações devem constituir-se como resultado de um amplo debate da comunidade escolar, cujas resoluções devem se apresentar dispostas no projeto político-pedagógico da instituição educacional, segundo determinação disposta na Portaria Interministerial 17/2007.

§ 2º. O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político pedagógico das redes e escolas participantes (art. 4º) (BRASIL, 2007d).

E finalmente, a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, estabelece no anexo destinado às Metas e Estratégias um objetivo mais concreto no que se refere à ampliação da jornada escolar, conforme se lê:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Esta meta apresenta um percentual a ser atingido em relação às escolas públicas, bem como um percentual a ser alcançado quanto à quantidade de alunos atendidos por essas escolas. Ressaltamos que, o número de vinte e cinco por cento do total de alunos matriculados nas escolas públicas corresponde ao total de cinquenta por cento das escolas, tendo em vista que, a escola que funciona em tempo integral atende, em média, à metade da quantidade de alunos em

comparação a uma escola que funciona em dois turnos. Ainda, julgamos procedente levantar dois aspectos relativos a esta meta: a projeção para o oferecimento da educação em tempo integral refere-se à educação básica como um todo e não somente ao ensino fundamental (que é o foco de estudo deste trabalho); não faz menção sobre o conceito de educação integral que implica mais que a mera ampliação da jornada escolar, como já vimos pontuando ao longo desta pesquisa.

Enfim, dando seguimento à discussão, para se alcançar a Meta 6, o PNE 2014 traz nove estratégias que se mostram conexas e imprescindíveis no que se refere à ampliação da jornada escolar. São elas:

6.1. Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

Evidenciamos nesta estratégia a importância do tempo de permanência do aluno em ambiente escolar, ou sob sua responsabilidade, que deve ser igual ou superior a sete horas diárias em todo o ano letivo, e não em apenas momentos específicos. Em outras palavras, resguarda-se de iniciativas de oferta de tempo integral de formas esporádicas, como aos finais de semana ou ao final do semestre letivo, por exemplo.

A segunda e terceira estratégias referentes à meta 6 do PNE trazem a necessidade de adequações quanto ao espaço físico da escola para o atendimento aos alunos em tempo integral:

6.2. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014).

6.3. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Essas duas estratégias indicam dois movimentos distintos, mas no sentido de adequação predial à proposta da ETI: construção de escolas e adaptação das escolas já existentes.

Não é possível pensar em educação integral sem espaços confortáveis para leitura, estudo, refeições, higiene, esporte, lazer, etc., e evidentemente isso independe do tempo que o aluno permanece na escola se parcial ou integral, pois todo o tempo escolar precisa ser tempo de qualidade (SANTOS, 2014).

Ainda no que se refere à qualidade, a estratégia 6.3 ainda aponta a questão da produção de material didático e da formação de recursos humanos voltados para a ETI, possivelmente, com o intuito de se eliminar o imprevisto da escola frente a estes alunos que permanecem sob sua responsabilidade em jornada ampliada.

Seguindo esta linha de raciocínio, trazemos as três próximas estratégias que dizem respeito a esta articulação da escola a fim de se otimizar o tempo dos alunos atendidos em tempo integral:

6.4. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014).

6.5. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

6.6. Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

Essas três estratégias trazem a preocupação da integração da escola com a comunidade em seu entorno e outros espaços educativos, culturais e esportivos. A valorização de situações de aprendizagem que podem ser construídas com articulação no território onde a escola se localiza, representa um salto quantitativo para os alunos. Todavia, todas as articulações devem estar apontadas na Proposta Pedagógica da escola, para que sejam devidamente planejadas e acompanhadas e não tornarem-se mero entretenimento sem fins específicos (SANTOS, 2014).

Assim sendo, explicita-se “uma perspectiva de trajetória curricular que transcenda os muros da escola, buscando a contextualização e o enriquecimento das aprendizagens em uma perspectiva de interdisciplinaridade” (MOLL, 2014, p. 375).

E ainda no tocante ao envolvimento da comunidade de seu entorno com efetividade nas atividades das ETIs, a estratégia 6.7 também faz apontamentos a este respeito:

6.7. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (BRASIL, 2014).

Destacamos nesta estratégia citada o trecho “com base em consulta prévia e informada”, pois a ETI além de responder aos anseios da sociedade, deve ser querida e valorizada pela sua comunidade – ponto que voltaremos a discutir na análise dos dados.

A próxima estratégia explicita o atendimento em jornada ampliada para os alunos com necessidade educacionais especiais, garantindo-lhes, ainda, o atendimento em sala de recursos multifuncionais ou instituições especializadas, se for o caso.

6.8. Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2014).

Por fim, apresentamos a última estratégia da Meta 6 do PNE 2014, que assim como a meta 6.4, traz a questão da otimização de tempo dos alunos enquanto estiverem sob a responsabilidade da ETI:

6.9. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Esta questão da otimização do tempo volta às discussões pois deve ser uma preocupação constante na rotina da ETI. Mais do que somente ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, é preciso que se qualifique a educação que vem sendo oferecida por esta escola (CAVALIERE, 2007).

Tabela 01: Metas do Plano Nacional de Educação que relacionam-se com a meta 6.

Metas do Plano Nacional de Educação que relacionam-se com a meta 6
✓ Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada.
✓ Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, o índice de matrículas e frequência no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
✓ Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.
✓ Meta 7: promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as metas nacionais para o Ideb.

Fonte: BRASIL (2014).

Frente ao exposto, segundo Maurício (2016) pode-se afirmar que o texto do PNE de 2014 avança com relação ao PNE de 2001 no que se refere à educação integral. E para justificarmos esta afirmação, destacamos alguns pontos relevantes: o PNE de 2014 é específico ao tratar a educação em tempo integral pois apresenta uma meta e estratégias específicas a este fim, enquanto que no PNE de 2001, o termo aparecia ao longo do texto; outro ponto que merece destaque quando comparamos estes dois PNEs é o que se refere ao aluno beneficiário: no PNE 2001 estava explícita a seção “Objetivos e Prioridades” já em seu 1º item a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, no PNE 2014 esta prioridade só aparece na referência que é feita ao programa de construção de escolas (estratégias 6.2), em outras palavras, atualmente, a ETI deve ser ofertada a todos os alunos e não somente aos das camadas sociais mais necessitadas ou em situação de vulnerabilidade social.

Assim sendo, corroboramos com Gadotti (2009) quando o autor diz que a educação integral entra em debate nos dias atuais como uma alternativa, um caminho para se garantir uma educação pública de qualidade.

Os temas educação integral/escola de tempo integral voltaram às discussões educacionais após décadas desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, contudo tais metas ou estratégias do PNE 2014 não devem ser encaradas como modismo pedagógico, mas como referência para se conectar a escola às exigências da sociedade e dos sujeitos sociais.

Seguindo esta linha de discussão, temos as palavras de Cavaliere (2014) quando a autora nos diz que como o tempo integral é previsto pela LDB é, portanto, um direito, direito à

cidadania. Assim, em outras palavras, a ETI no Brasil vem a cumprir o direito à educação, expresso em lei.

A educação integral não é aquela enfatizada nos bancos escolares e não termina ao final do período escolar (que compõe a educação básica), ela exige alterações como a ampliação de tempos, dos espaços, das situações de aprendizagens diversas voltadas aos sujeitos. Ela proporciona atividades com significados intrínsecos a ela, significados estes que devem ser contextualizados histórica, social e culturalmente. (PEREIRA; VALE, 2013).

Na sociedade brasileira contemporânea, as justificativas para a ampliação da jornada escolar estão fundamentadas tanto em concepções assistencialistas quanto em democráticas, portanto, é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta. (CAVALIERE, 2009)

Ainda segundo esta mesma autora e obra, há um grande espaço entre a escola tal como ela é e os anseios das crianças e jovens das classes populares, extinguir este desencontro é uma das metas a serem alcançadas pela educação integral. O trabalho juvenil é ainda muito presente na realidade das classes populares e a escola, empobrecida e burocratizada, não oferece algo desafiador e acaba sendo intolerável por parte desses jovens, perdendo-os para a vida cotidiana.

Nas palavras de Moll (2009), de nada adiantará se ampliar o tempo de permanência do aluno na escola se ela não redimensionar, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nessa conjuntura, que a educação integral surge como uma possibilidade de se ressignificar os tempos e os espaços escolares.

A escola pública vem se caracterizando não apenas como espaço de trabalho do professor, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos. Atualmente, um dos grandes desafios dos sistemas públicos de ensino é fazer chegar às populações mais carentes os benefícios das novas tecnologias e ampliar os espaços de formação para além da escola. Portanto, as propostas atuais de ETI tem o intuito de assegurar de ampliar o tempo de permanência (jornada diária) na escola aos alunos advindos das camadas mais pobres da população (GADOTTI, 2009).

De acordo com Cavaliere (2002), busca-se um formato para esta escola que associe a instrução escolar à uma ação efetiva no campo da socialização e da integração social. Por isso, muitas Secretarias de Educação desenvolvem programas de complementação ao horário escolar regular com atividades diversificadas como esportes, artes ou mesmo, atividades voltadas de apoio ao processo ensino-aprendizagem. A ampliação das funções da escola vem ocorrendo por urgente imposição da sociedade e não por uma mera determinação político-educacional.

A ampliação da jornada escolar só fará sentido se considerarmos a concepção de educação integral, com a expectativa de que o horário ampliado propicie o aumento de oportunidades e situações que gerem aprendizagens significativas.

Discutir sobre a educação integral e a ETI sugere analisar um compromisso com a educação pública que vá além de interesses políticos, mas aquela que se pauta em uma perspectiva de reestruturação de uma escola pública que cumpra com efetividade a sua função social (GONÇALVES, 2006).

Segundo Gadotti (2009), as metas de uma ETI não devem ser exclusivas para esse tipo de escola, são objetivos de toda escola que almeja formar com integralidade os seus alunos. Nesta perspectiva, todas as escolas deveriam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral, pois precisariam oferecer mais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. O autor ainda afirma que, as escolas que pretendem oferecer uma educação integral devem ter como objetivos:

Tabela 02: Objetivos da educação integral

Objetivos da educação integral
✓ Educar para e pela cidadania.
✓ Criar hábitos de estudo e pesquisa.
✓ Cultivar hábitos alimentares e de higiene.
✓ Suprir a falta de oportunidades oferecidas pelos familiares.
✓ Expandir a aprendizagem dos alunos para além do tempo em sala de aula.

Fonte: Gadotti (2009).

Segundo Moll e Leclerc (2012), trata-se de desconstruir o conceito sobre um turno no qual prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contra turnos flexíveis, em que dominam as atividades que têm como objetivo tornar o tempo escolar agradável.

Nesse sentido, ainda segundo as autoras Moll e Leclerc (2012), falamos em tempo ampliado e qualificado como sendo aquele que articula atividades educativas diferenciadas e que, assim, contribui para a formação do aluno integralmente, que ultrapasse os limites impostos pela fragmentação e o engessamento curricular, bem como a concepção educacional que se pauta em demarcação de espaços físicos e delimitação rígida de tempo. Nesse sentido, entende-se que a questão qualitativa – conjunto de atividades que compõem a jornada ampliada

na instituição escolar – deve estar entrelaçada à questão quantitativa - extensão e aproveitamento do tempo, para que os objetivos propostos por esta proposta de ensino possam ser atingidos.

Segundo Gadotti (2009), a ETI deve oportunizar atividades complementares ao aprendizado dos alunos como atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato a fim de potencializar o desenvolvimento de suas dimensões cognitiva, afetiva e relacional, entre outras.

Completando esta afirmação de Gadotti (2009), citamos Moll e Leclerc (2012) quando dizem que a abertura da escola às atividades de capoeira, hip hop, arte, entre tantas outras, pode ser entendida como tentativa de se ampliar as possibilidades de contemplação das várias dimensões da formação humana. Essa concepção exige outras formas de agrupamento, de articulação entre os saberes, melhor aproveitamento do tempo e dos espaços, outra conexão entre cultura acadêmica e cultura empírica.

As práticas pedagógicas existentes na ETI devem estar de acordo com uma constituição complexa e multidimensional do ser humano, de forma a educar integralmente os alunos, convertendo as práticas pedagógicas da escola às situações plurais e cotidianas. Portanto, o planejamento das atividades deve partir das reais necessidades dos educandos e não simplesmente dos conteúdos que devem ser ensinados.

Segundo Gonçalves (2006), a proposta de educação integral não propõe oferecer aos alunos apenas o que eles querem aprender, mas aquilo que será sugerido deverá apresentar significância, estando vinculado aos interesses do grupo, sua cultura, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Assim, somente o que se mostra como sendo instigador, inquietante pode transformar-se em situação de aprendizagem, tanto para alunos quanto educadores.

Assim, educar na integralidade exige que se centre a atenção no aluno, em seu processo de desenvolvimento e exteriorização de suas capacidades. A formação integral do aluno jamais ocorrerá pela assimilação de discursos, mas por processos nos quais ele (o aluno) será levado a adotar posturas de autonomia, responsabilidade e respeito (KIRCHNER, 2011).

Se educarmos sem dialogar com os saberes e experiências trazidos pelos alunos para a escola, estaremos colaborando para dificultar o seu processo de aprendizagem e para elevar ainda mais os índices de exclusão escolar. Estaremos assim, tornando inviáveis inclusão social e política, dificultando a superação das desigualdades existentes, a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Uma das maneiras de enfrentarmos

esses desafios é investirmos mais tempo, rigor e seriedade no que temos chamado de educação integral. Isso se faz tanto no dia a dia das escolas como no âmbito de nossa participação e acompanhamento das diferentes políticas públicas em nossa sociedade (PADILHA, 2012).

Pereira e Vale (2013) colocam que essas transformações (curriculares e pedagógicas) se alicerçam nas hipóteses de que a ampliação do tempo diário na escola responde às mudanças de concepção de educação escolar, isto é, no papel desta (da escola) na formação dos indivíduos, dadas as novas condições de vida das famílias. Compreender a natureza e a validade dos contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, contemplando habilidades e competências por meio de articulação de saberes, é para os educandos os geradores do papel de sujeito ativo da aprendizagem.

De acordo com Moll e Leclerc (2012), a elaboração de um projeto político pedagógico da escola para a superação da fragmentação, da descontextualização dos conteúdos e, em contrapartida, que estreite a parceria entre escola e comunidade é a direção a ser tomada quando se propõe reestruturar a escola sob novas diretrizes e novas lógicas que visem ampliar o tempo de permanência, os espaços educativos e a mobilização comunitária. A proposta de atividades diversificadas apenas no turno oposto às aulas regulares apresenta restrições para a concretização de um projeto político pedagógico dentro desta proposta, por isso, exige que se supere o dualismo existente entre turno e contra turno.

Em atendimento à necessidade de aprendizados que contextualizem saberes, vivências e conhecimentos prévios, Pereira e Vale (2013) afirmam que a educação integral se torna encarregada da constituição ativa de situações multidisciplinares de educação, a partir do entendimento de que a função social da escola se efetiva na utilização de instrumentos que levem aos educandos à compreensão e busca de informações que enriqueçam seu conhecimento - estes são os alicerces do processo de aprendizagem e de formação do indivíduo.

Em outras palavras, o que se entende por educação integral é a integralidade em si, ou seja, uma orientação pedagógica na qual o ensino das disciplinas curriculares não esteja desvinculado de sua dimensão emocional, afetiva, social, ou de uma formação cidadã.

Nesta perspectiva, a organização do espaço, deve proporcionar interações sociais que envolverão o universo do aluno de tal forma que saberes e conhecimentos sejam contextualizados. A escola deve, assim, ser compreendida na complexidade de seu processo educativo de forma que contemple o espaço social e a formação cultural, transformando-se em um agir gerido na realidade local (YUS, 2002).

Para se efetivar a ETI, faz-se necessário conhecer e compreender os projetos e atividades já existentes na comunidade local (KIRCHNER, 2011).

Assim sendo, citamos Morin (2000), quando este coloca que o homem da racionalidade é também o homem da afetividade. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário. O homem da economia é também o homem do consumismo.

Há poucas experiências educacionais de escolas públicas em tempo integral no nosso país. Não há nenhum modelo sistematizado a ser adotado, mas referências que podem orientar a reestruturação de uma ETI que atenda às aspirações da população. Ela deve ser entendida como um princípio norteador do trabalho a ser desenvolvido dentro da escola, seja ela de tempo integral ou não, mas que vise à formação de seus alunos em todas as dimensões integralmente.

De acordo com Castro e Lopes (2011), o debate sobre como se constitui uma ETI e como articulá-la em prol da comunidade de seu entorno, não conseguirá chegar a um consenso. Ainda se encontra sob discussões acadêmicas, políticas e sociais e exige muitas outras pesquisas sobre suas metas e coordenação. Contudo, atualmente, já podemos afirmar que a ETI é um local singular para que se desenvolva o aluno integralmente, propondo à sua independência enquanto ser humano e não apenas preparando-o para o mercado de trabalho.

Nas palavras de Moll (2014), a ETI entendida como a de tempo expandido e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

De acordo com Gonçalves (2006), a educação escolar precisa ser reelaborada, de modo que considere os alunos como sujeitos complexos, considerando, todas as suas vivências e aprendizagens.

Nesses termos, Pereira e Vale (2013) reconhecem que há uma efetividade nas disciplinas e dos métodos de ensino das escolas regulares, porém as atividades a serem realizadas nas ETI devem ser alicerçadas por oficinas que terão por principal objetivo o de evidenciar a aplicabilidade na vida dos alunos do que se aprende na escola, não sendo subsídios, e sim de uma forma específica de se construir conhecimento, dirimindo as distâncias entre escola e vida.

Muitas famílias não possuem os saberes que possibilitem conduzir bem a trajetória escolar de seus filhos e, outra grande parte, sequer incorporou os hábitos e rotinas elementares. Os programas voltados à ampliação do tempo integral e às adequações das funções escolares devem vir como facilitadores deste processo de adaptação entre o que se tem e o que se almeja ter da escola - o enriquecimento da vida cultural dos educandos é uma dessas possibilidades de ajustamento. (CAVALIERE, 2009).

Em âmbito nacional, o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007d) visa a formação em tempo integral aos alunos da rede pública de ensino, por meio de um conjunto de ações

educativas e do fortalecimento da formação cultural dos alunos. Ele tem como uma de suas propostas a ideia de que a experiência educacional acontece em um processo que ocorre dentro e fora da escola.

A experiência com situações democráticas ao longo da vida escolar é uma vivência coletiva, de resultados inelimináveis sobre cada indivíduo (CAVALIERE, 2002).

Segundo Moll e Leclerc (2012), uma educação integral em uma ETI pode, eficazmente, assinalar as condições diferenciadas de acesso, permanência e aprendizagem àqueles alunos cujos responsáveis (pais) foram marginalizados em algum momento de suas vidas, seja em função de condições materiais ou mesmo reproduzindo a condição de seus descendentes.

Enfim, finalizamos essa discussão sobre a educação integral e a ETI como tema de debate na atualidade, apontando que a educação acontece por toda a vida, não há como separar o tempo em que se é educado e outro em que a educação não acontece. A educação se dá em tempo integral, seja na família, na escola ou na rua, em todos os turnos ou momentos e é essa integralidade que deve ser entendida e contemplada nas escolas contemporâneas.

Frente ao exposto, analisaremos a seguir como a educação integral e ETI vêm acontecendo na prática, apresentando a pesquisa realizada sobre o Programa de Ensino Integral em um Município do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo.

2.5 O Programa de Ensino Integral no município pesquisado

O município estudado está situado no interior do Estado de São Paulo/Brasil, localiza-se a 130 km da capital do Estado (São Paulo) e a 280 km da cidade do Rio de Janeiro, umas das principais capitais do país.

No que se refere à área educacional, segundo dados do site da Prefeitura Municipal, toda a organização da política de educação (municipal) está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do município, que atende a cerca de 43 mil alunos na rede, que se constitui por 67 creches e berçários, 54 escolas de Ensino Fundamental, 01 escola de Ensino Médio, além de projetos educacionais como EJA (Educação para Jovens e Adultos), Ametra (Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho), PEJ (Programa Esporte e Juventude), Escola de Artes “Maestro Fêgo Camargo”, Escola Municipal de Ciências Aeronáuticas e Escola Municipal de Educação Especial e Ensino Infantil e Fundamental Madre Cecília. Ainda é encarregada de desenvolver projetos voltados às áreas de meio ambiente, educação, trânsito, cidadania e outros, durante o ano letivo.

De acordo com dados obtidos da Secretaria Educação Municipal em 2015, tais Unidades Escolares estão divididas por todas as regiões da cidade, com predominância nas regiões norte e oeste, uma vez que, nas regiões leste e sul do município há grandes áreas de zona rural.

Ainda, segundo informações desta mesma fonte, no mês de julho de 2015, 49 (quarenta e nove) Unidades Escolas de atendimento às crianças em nível de Ensino Fundamental já atendiam em período integral aos alunos.

O Programa de Ensino Integral começou a dar seus primeiros passos no Município no ano de 2002, implantando o período integral em 12 (doze) escolas; em 2011 este número subiu para 15 (quinze), com a implantação do Programa Mais Educação do governo Federal, mas foi a partir do ano de 2014 que a ETI se expandiu, contemplando nos dias atuais um total de 44 (quarenta e quatro) escolas de Ensino Fundamental e mais 05 (cinco) unidades destinadas exclusivamente a este fim.

Tabela 03: Crescimento do Programa Mais Educação no município pesquisado.

O crescimento do Programa Mais Educação no município pesquisado	
Ano	Quantidade de escolas contempladas
2010	04
2012	05
2015	44

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Ensino Integral é composto pela junção entre as iniciativas do Governo Federal com o Mais Educação e do governo municipal com a ampliação do tempo de permanência de seus alunos na escola, contudo, os investimentos financeiros em pessoal, estrutura e organização acontecem, quase em sua totalidade, se dão por fins municipais.

Ainda de acordo com esta Secretaria, o município estudado conta com um Termo de Referência para o Programa de Ensino Integral, que contempla a base legal em nível nacional para a oferta desta proposta de ensino; a descrição dos recursos humanos, com a definição de suas funções e uma justificativa a respeito dos convênios para a contratação de pessoal especializado para o atendimento aos alunos. A metodologia de trabalho envolve planejamento, execução e avaliações constantes, favorecendo a formação dos alunos como sujeitos autônomos, participativos, solidários e competentes. Ainda no que se refere à formação dos alunos, apresenta definições a respeito do papel do aluno enquanto sujeito ativo no processo de

aprendizagem, define os espaços educativos a serem utilizados e estabelece um programa de Oficinas para desenvolvimento de atividades educativas, culturais e esportivas para os alunos.

Sobre as oficinas desenvolvidas no Programa de Ensino Integral temos:

Tabela 04: Oficinas desenvolvidas no Programa de Ensino Integral e quantidade de profissionais disponíveis.

Oficina	Profissionais que atendem à Rede
Acompanhamento Pedagógico	45icineiros
Esportes	38icineiros
Artes	36icineiros
Música	43 técnicos (cada técnico conta com o apoio de um auxiliar)
Dança	43icineiros
Teatro	44icineiros
Capoeira	13icineiros
Informática	47icineiros

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, julho/15.

Esses profissionais citados na tabela anterior trabalham em regime de convênio (amparado pelo Termo de Referência para o Programa de Ensino Integral) constituído entre a Prefeitura Municipal e a Universidade de Taubaté/Fundação Universitária de Saúde de Taubaté (FUST). Segundo o edital para o processo seletivo referente a este convênio (FUST nº 01/2015), os profissionais são contratados sob o Regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e devem atender a requisitos como ser maior de 18 anos; apresentar Certificado ou Diploma de Conclusão de Ensino Médio; curso de aperfeiçoamento na área de educação ou afins, com carga horária mínima de 100 horas ou curso em andamento em nível superior, na área; experiência de no mínimo 06 (seis) meses nessa função. Tal processo selecionou candidatos a auxiliares (gerais) do Programa Integral, de Inclusão, de Transporte e de Música, bem como, profissionais para as oficinas de Estudos, Artes, Dança, Teatro, Capoeira, Informática e Música e teve em sua prova escrita questões de Língua Portuguesa e conhecimentos específicos de cada área.

Além dosicineiros, há ainda outros 72 profissionais (conhecidos como monitores) efetivos da própria Rede Municipal de Ensino atendendo aos alunos em período integral distribuídos entre as Unidades Escolares.

E ainda, segundo o mencionado Termo de Referência, as oficinas contam também com um currículo único para toda a Rede Municipal de Ensino no qual estão definidos a organização e os objetivos para cada faixa etária, os objetivos geral e específicos, os conteúdos e formas de avaliação pertinente a cada oficina.

Cabe ressaltar aqui que, conforme já colocado anteriormente quando descrevemos os objetivos principais dos CIEPs (MOLL, 2009), a ETI também visa atender àquelas crianças provenientes de famílias de baixa renda ou em caso de vulnerabilidade social, pertinente a isto, de acordo com as informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, a Prefeitura Municipal também tem esta mesma preocupação e compromisso. Para tanto, por meio de seu decreto nº 13.570, de 26 de maio de 2015, estipula que os alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família (PBF) do governo Federal tenham prioridade de matrículas no Programa de Ensino Integral oferecido na Unidades Escolas do município. Assim, dados da referida Secretaria referentes aos meses de agosto e setembro de 2015 apontam que: dos 6.704 alunos beneficiários do PBF 3.559 já estão sendo atendidos em período integral, fora os que são atendidos na proposta de turno estendido e que não fazem parte da população de nossa pesquisa.

A rede municipal de ensino atendia a aproximadamente 10.000 alunos em período integral, enquanto esta pesquisa estava sendo realizada (2015/2016).

3 METODO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o tipo de pesquisa, a população e a amostra, os procedimentos e instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, a análise destes dados obtidos.

Em consonância com o exposto por Minayo (2009), entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui concomitantemente o método, os instrumentos a serem utilizados e a criatividade do pesquisador nas definições necessárias.

E ainda, nas palavras de Lakatos e Marconi (2003), o método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permitirão alcançar os objetivos, delineando o percurso a ser seguido, favorecendo a detecção de erros e auxiliando na tomada de decisões.

De uma forma geral, poderíamos dizer que o método seria todo o conjunto de ações que serão desencadeadas em busca da solução de um problema proposto, utilizando-se de processos científicos.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa se classifica como exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados.

Quanto à sua natureza, caracteriza-se como básica pois tem como objetivo gerar novos conhecimentos que sejam relevantes - no presente caso, a implementação das escolas de tempo integral no contexto escolar de uma rede pública municipal.

Segundo Gil (1995), no que se refere às intenções e procedimentos, as pesquisas exploratórias têm como proposta proporcionar uma familiarização com o problema exposto, na tentativa de torná-lo mais explicável ou a construir suposições a respeito. Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na grande parte dos casos, assume a configuração de pesquisa bibliográfica ou de *estudo de caso* (grifo nosso).

Nesta perspectiva, esta pesquisa se constituirá como um estudo de caso, uma vez que, será um estudo empírico que analisará um fenômeno atual dentro de seu contexto, ou seja, o funcionamento das escolas de tempo integral de um município do Vale do Paraíba Paulista entre os anos de 2015 e 2016, especificamente.

Segundo Gil (2008), as pesquisas que utilizam-se de estudos de casos têm como pontos favoráveis a exploração de situações da vida real que não contam com limites claramente definidos, descrevem as circunstâncias do contexto, bem como, as variáveis causais e influenciáveis. O mesmo autor aponta, ainda, como pontos vulneráveis a fragilidade com o rigor metodológico, a dificuldade em se generalizar os resultados obtidos e o tempo destinado à pesquisa que deverá contar com uma cautelosa análise dos dados colhidos.

Ainda no tocante aos procedimentos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois descreve um fenômeno mediante um estudo realizado em determinado espaço-tempo.

As palavras de Gil (2008) nos explicam quais são as características de uma pesquisa descritiva, pois o autor considera que são as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Todavia, existem pesquisas que, embora interpretadas como descritivas a partir da definição de seus objetivos, acabam proporcionando uma nova compreensão sobre o problema exposto, o que as assemelha às pesquisas exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que comumente são utilizadas pelos pesquisadores sociais que visam aplicação prática destas.

As pesquisas com abordagens quantitativas trabalham com números a serem classificados e analisados utilizando-se de técnicas estatísticas. Para tanto, de acordo com Minayo e Sanches (1993), objetivam interpretar dados, indicadores e tendências observáveis. Geralmente são utilizadas para envolver, do ponto de vista social, grandes conjuntos de dados, coordenando-os e tornando-os compreensíveis.

Contudo, sobre a abordagem exclusivamente quantitativa, as mesmas autoras advertem que quanto mais complexo for o fato sob pesquisa, maior será o empenho para se alcançar uma mensuração adequada, tendo em vista que algumas atividades são intrinsecamente difíceis de serem quantificadas.

Quanto à abordagem qualitativa, esta visa compreender um fenômeno de forma mais aprofundada, Minayo (2009) aponta que, este tipo de pesquisa aborda o universo dos significados, das atitudes e dos valores. Assim, esse conjunto de fenômenos é entendido como inerente à realidade social.

Concluindo, seguiremos a linha de Minayo e Sanches (1993) quando colocam que a utilização de abordagens qualitativa-quantitativas se justificam, pois do ponto de vista epistemológico nenhuma é mais científica do que a outra, pelo contrário, devemos usufruir das técnicas e métodos que ambas as abordagens propõem para que sejam consideradas científicas

e também, para que as relações sociais sejam analisadas profundamente em sua essência partindo dos dados quantitativos para as questões qualitativas ou vice-versa.

3.2 População/Amostra

Uma pesquisa quantitativa que tenha a pretensão de analisar todas as escolas da Rede Pública de Ensino sob responsabilidade da municipalidade em determinada cidade, se apresenta de forma custosa tanto em relação às questões financeiras quanto ao tempo a ser empregado. Para tanto, buscaremos traçar um percurso de pesquisa que estude apenas uma parte desta população, mas que apresente resultados que possam ser significativos e generalizáveis para o fim a que se propõe. A esta parcela da população selecionada a partir de critérios específicos denominaremos de *Amostra*.

Em outras palavras, de acordo com Lakatos e Marconi (2002), quando se almeja obter informações sobre aspectos de uma população numerosa, torna-se, na maioria das vezes, quase impossível fazer-se uma investigação do todo. Daí a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população ou universo. A limitação da amostragem consiste, portanto, em indicar uma parte, ou amostra, de tal forma que ela seja a mais representativa possível do conjunto e, a partir dos resultados obtidos, seja admissível deduzir-se, o mais fidedignamente possível, os resultados correspondentes à população total.

Ainda segundo as autoras Lakatos e Marconi (2002), existem duas grandes divisões no processo de amostragem: a probabilística e a não-probabilística. As amostragens probabilísticas (também chamadas de aleatórias ou ao acaso) têm como principal característica poderem ser submetidas a tratamentos estatísticos, o que lhes permite equilibrar erros amostrais e outros fatos importantes para a representatividade e significância da amostra. Enquanto que nas amostragens não-probabilísticas o essencial é o fato de não fazerem uso de formas aleatórias de seleção.

Tendo em vista que nossa pesquisa se utiliza de situações/realidades específicas, utilizamos de amostragens não-probabilísticas (intencional) a fim de definir com precisão os grupos observados.

O tipo mais comum de amostra não-probabilística é a conhecida como intencional. Nesta, o pesquisador tem interesse apenas sobre a opinião de certos indivíduos em meio à população. O pesquisador não se dirige, portanto, a massa, isto é, a elementos que representem a população de maneira geral. Uma vez aceitas as limitações da técnica, cuja principal

fragilidade é a impossibilidade de generalização dos resultados, ela possui a sua legitimidade dentro de uma conjuntura específica (LAKATOS; MARCONI, 2002).

A população desta pesquisa foi composta pelos 49 gestores escolares e os 309 oficinairos e monitores de Escolas de Ensino Regular, Ametra (Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho) e PEJ's (Programa Esporte e Juventude) - todas Unidades de atendimento em Ensino Integral para alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. Atualmente, a referida Rede conta com um total de 44 (quarenta e quatro) escolas de Ensino Fundamental e mais 05 (cinco) unidades destinadas exclusivamente a este critério de atendimento, distribuídas pelas áreas urbana e rural do município.

Ressalta-se que neste estudo, os oficinairos e monitores serão nomeados pelo termo “educador escolar” conforme explicado no item 4.2 desta produção.

Assim sendo, utilizou-se como população total 309 sujeitos e de acordo com o cálculo de amostragem, chegou-se ao número total da amostra de 152 sujeitos.

Os gestores foram os sujeitos-respondentes de nossa pesquisa qualitativa (entrevista), para tanto estabelecemos a amostra em torno de 30% da população (14 sujeitos) levando-se em consideração a questão da saturação teórica. Em outras palavras, inicialmente foram realizadas entrevistas com 07 gestores (entre escolas de zona urbana e rural) e já nos foi possível identificar pontos comuns em suas falas; em seguida, realizamos mais 05 entrevistas contemplando esta mesma diversidade de regiões e percebemos que os gestores já não apresentavam respostas diferentes em comparação ao grupo inicial e para consolidar esta amostragem, realizamos mais 02 entrevistas com o intuito de confirmar esta saturação teórica.

Segundo Fontanella et. al (2011), considera-se que há saturação teórica quando a pesquisa de campo não mais oferece elementos para se aprofundar no tema ou teoria.

Cabe-nos ressaltar que, a escolha deste instrumento para o referido grupo considerou a quantidade de sujeitos da amostra (em comparação com o outro grupo (oficineiros/monitores)) e a disponibilidade/flexibilidade de tempo destes para estar colaborando com nossa pesquisa.

A definição *lócus* de pesquisa aconteceu considerando-se as diversas regiões da cidade (urbana e rural), afim de se garantir uma visão ampla sobre a implementação deste Programa (Ensino Integral).

3.3 A Coleta de Dados

Como mencionamos anteriormente, a presente pesquisa envolve seres humanos, obedecendo aos princípios éticos estabelecidos pela Resolução 196, de 10 out. 1996, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que dispõe sobre as pesquisas que envolvam seres humanos - este projeto foi, primeiramente, encaminhado ao CEP da Universidade de Taubaté (Parecer nº 1.365.425 – anexo I).

Contudo, antes de sua aprovação no CEP, procedemos com a documentação pertinente solicitando autorização junto à Secretaria de Educação do município (apêndice I), à qual estão subordinadas as instituições-alvo de nossa pesquisa. Juntamente à autorização, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa, bem como o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TLCE – apêndice II) aosicineiros/monitores e gestores. Disponibilizamos ainda, os questionários e entrevistas que seriam aplicados aos voluntários/participantes desta investigação. Iniciamos nossa coleta de dados no primeiro trimestre do ano de 2016 com a distribuição dos questionários, para posteriormente partirmos para as entrevistas.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Em nossa pesquisa, utilizamos dois instrumentos para a coleta de dados. São eles:

3.4.1 Questionário

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), os questionários possuem as seguintes vantagens:

Tabela 05: Pontos favoráveis à aplicação de questionários na pesquisa

Pontos favoráveis à aplicação de questionários na pesquisa
✓ Economia de tempo, viagens e alcança um grande número de dados.
✓ Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
✓ Abrange uma área geográfica mais ampla.
✓ Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
✓ Obtém respostas rápidas e mais precisas.
✓ Há maior liberdade nas respostas, em virtude do anonimato.
✓ Há mais garantia, tendo em vista que as respostas não são identificáveis.
✓ Há menor incidência de distorção, por não ocorrer interferência do pesquisador.
✓ Há um tempo maior para se responder e em horário mais adequado.
✓ Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
✓ Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Fonte: Lakatos e Marconi (2003, p. 201-202)

Em relação à forma de organização, foram utilizados dois tipos de questões: abertas e fechadas. As questões fechadas estavam distribuídas em categorias, enquanto que, no último item do questionário os respondentes poderiam expor livremente sua opinião sobre os objetivos da educação integral.

De acordo com Lakatos e Marconi (2002, p. 101), as questões abertas também são conhecidas como ilimitadas ou livres pois permitem ao respondente agir com liberdade, utilizando de vocabulário próprio para emissão de sua opinião. Possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes como dificultar a resposta para o próprio participante, que necessitará elaborá-la, o procedimento de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação. Ainda segundo as autoras, a análise é difícil, complexa, demorada e cansativa.

Sobre as questões fechadas do questionário, Lakatos e Marconi (2002) apontam que neste tipo de pergunta o informante escolhe sua resposta e embora restrinja a liberdade das escolhas, há uma facilidade no trabalho do pesquisador para a tabulação pois as respostas são mais objetivas, também são denominadas de limitadas ou de alternativas fixas.

Vale ressaltar que, optamos por essa organização do questionário a fim de favorecer as abordagens qualitativa e quantitativa dos conceitos que foram abordados nesta pesquisa sobre o Ensino Integral e sua implementação.

3.4.1.1 Categorização dos questionários

A utilização deste instrumento (apêndice III) foi direcionada aos oficinairos/monitores e abordou as seguintes temáticas:

Tabela 06: Categorização dos questionários

Questionário dos oficinairos/monitores
✓ Dados sociodemográficos
✓ Conhecimento e capacitação
✓ Ambiente de atuação
✓ Resultados
✓ Razão de ser

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Após a devida aprovação da presente pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, iniciamos o processo de contato com os sujeitos-respondentes, para realização dos trâmites legais, seguindo-se a coleta de dados (propriamente dita).

O contato com os oficinairos e monitores foi feito diretamente nas Unidades Escolares onde atuam. Primeiramente, entramos em contato com a Direção da escola para agendarmos um horário mais oportuno e, no dia e horário marcados, nos reunimos com os participantes. Explicamos o objetivo e teor de nossa pesquisa e esclarecemos as dúvidas que surgiram, abordamos também o fato do anonimato no preenchimento dos questionários, que lhes ofereceria segurança e liberdade nas respostas.

3.4.2 Entrevistas

De acordo com Minayo (2009), a entrevista é o instrumento mais utilizado na pesquisa de campo, tem como finalidade principal obter dos entrevistados dados relacionados ao objeto

de pesquisa, bem como, contemplar seus objetivos específicos. Assim, podem ser consideradas conversas com finalidade e organização.

Nossa entrevista se classifica como sendo semiestruturada, pois ainda segundo a mesma autora (Minayo, 2009) abordamos perguntas abertas e fechadas, nas quais o entrevistado teve a oportunidade de dialogar sobre o tema proposto sem se prender estritamente à pergunta formulada.

Nas palavras de Lakatos e Marconi (2003), o trabalho com entrevistas possui as seguintes vantagens e limitações:

Tabela 07: Vantagens e limitações do uso de entrevistas

Vantagens e limitações do uso de entrevistas	
Vantagens	Limitações
✓ Pode ser usada com qualquer segmento da população.	✓ Dificuldade em comunicação entre ambas as partes.
✓ Permite flexibilidade em relação à reelaboração de perguntas em razão de respostas superficiais ou confusas.	✓ Incompreensão pelo entrevistado do significado das perguntas, o que pode ocasionar em erro nas respostas.
✓ Oportunidade de se avaliar atitudes, condutas e reações do entrevistado.	✓ Possibilidade de o entrevistado sofrer influência do pesquisador.
✓ Conhecer-se dados não encontrados em fontes documentais e que sejam de relevância.	✓ Indisponibilidade do entrevistado em oferecer as informações necessárias.
✓ Permite quantificação dos dados e tratamento estatístico dos mesmos por meio de categorização.	✓ Detenção de informações importantes, com medo da falta de anonimato.
	✓ Disponibilidade de mais tempo para a realização, em comparação aos questionários, por exemplo.

Fonte: Lakatos e Marconi (2003, 212-213)

Ainda segundo Lakatos e Marconi (2003), para que houvesse êxito nas entrevistas, foi preciso que seguissemos algumas normas como a importância do contato inicial para os esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa e estabelecimento de confiança, formulação de perguntas que contemplasse a explanação de ideias sobre o tema abordado, o registro de respostas por meio de aparelhos de gravação para que houvesse maior fidelidade e veracidade na transcrição das informações prestadas, término da entrevista em ambiente de cordialidade a

fim de facilitar o contato posterior para a aprovação da transcrição por parte do informante. Esclarecemos, ainda, aos entrevistados que as transcrições das entrevistas seriam guardadas por um período de 05 (cinco) anos e destruídas após este período.

3.4.2.1 Categorização das entrevistas

O instrumento em questão (apêndice IV) foi direcionado aos gestores das Unidades Escolares que atendem aos alunos de Ensino Fundamental em período integral da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. Abordou as seguintes temáticas:

Tabela 08: Temáticas abordadas pela entrevista com os gestores.

Entrevistas com gestores
✓ Dados sociodemográficos
✓ A escola de tempo integral
✓ O gestor da escola de tempo integral
✓ A organização da escola de tempo integral
✓ O processo de ensino-aprendizagem

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Com os gestores escolares, fizemos o contato inicial via telefone, solicitando dia e horário para apresentação de nossa pesquisa, na data agendada, fomos às Unidades Escolares para explicação do objetivo e teor de nossa pesquisa. Esclarecemos sobre o procedimento de coleta de dados, que neste caso, foram as entrevistas: sua gravação, transcrição por parte da pesquisadora e devolutiva para comprovação da veracidade do conteúdo. Estando o gestor de acordo com os termos colocados, procedemos à assinatura do TCLE pelo sujeito-participante e agendamos uma nova data para realizarmos a entrevista, propriamente dita, e posteriormente, sua devolutiva.

Finalizando-se o trabalho com as entrevistas, partimos à análise dos dados conforme descrição se encontra a seguir.

3.5 A Análise dos Dados

Segundo Gil (2008), a análise tem como objetivo organizar os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.

As respostas fornecidas pelos respondentes da pesquisa foram as mais variadas e para que essas respostas pudessem ser devidamente analisadas, tornou-se necessário organizá-las, o que foi feito mediante o seu agrupamento em categorias. Assim também aconteceu a organização dos instrumentos de nossa pesquisa – os questionários e a entrevista.

No que se refere aos dados quantitativos, foram tratados por meio do *software* Sphinx®¹ que permitiu a apresentação dos resultados em forma de figuras (gráficos de barras ou setores – tradicionalmente conhecido como pizza) e tabelas. O *software* Iramuteq®² foi utilizado para os dados qualitativos, uma vez que, este *software* possibilitou-nos fazer uma reflexão a partir da Análise de similitude entre as respostas coletadas, as quais foram analisadas à luz da teoria pesquisada.

Explicando melhor as técnicas utilizadas pelo *software* Iramuteq®, apresentamos, a seguir, um exemplo de Análise de similitude no qual podemos observar que as palavras utilizadas pelo software são as que apresentaram uma maior incidência nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa. As palavras que são interligadas por uma linha mais espessa (neste caso assinalada em vermelho) são as que apareceram relacionadas com maior frequência; as que assinalamos em roxo são as que apresentaram uma frequência mediana entre si, portanto, sua linha de ligação também é de espessura média; e, finalmente, as assinaladas em verde foram as que tiveram pouca relação entre si nas falas coletadas, assim, sua ligação aparece em uma linha mais fina (em comparação as demais). Segue o modelo.

¹ O Sphinx *Software* é uma ferramenta para análise de dados quantitativos e qualitativos criado em 1989 e trazido ao Brasil no ano de 1995 por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos “GIANTI” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (WIKIPEDIA, 2017)

² O IRAMUTEQ é um *software* que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. (CAMARGO; JUSTO, 2013)

Modelo de Análise de similitude

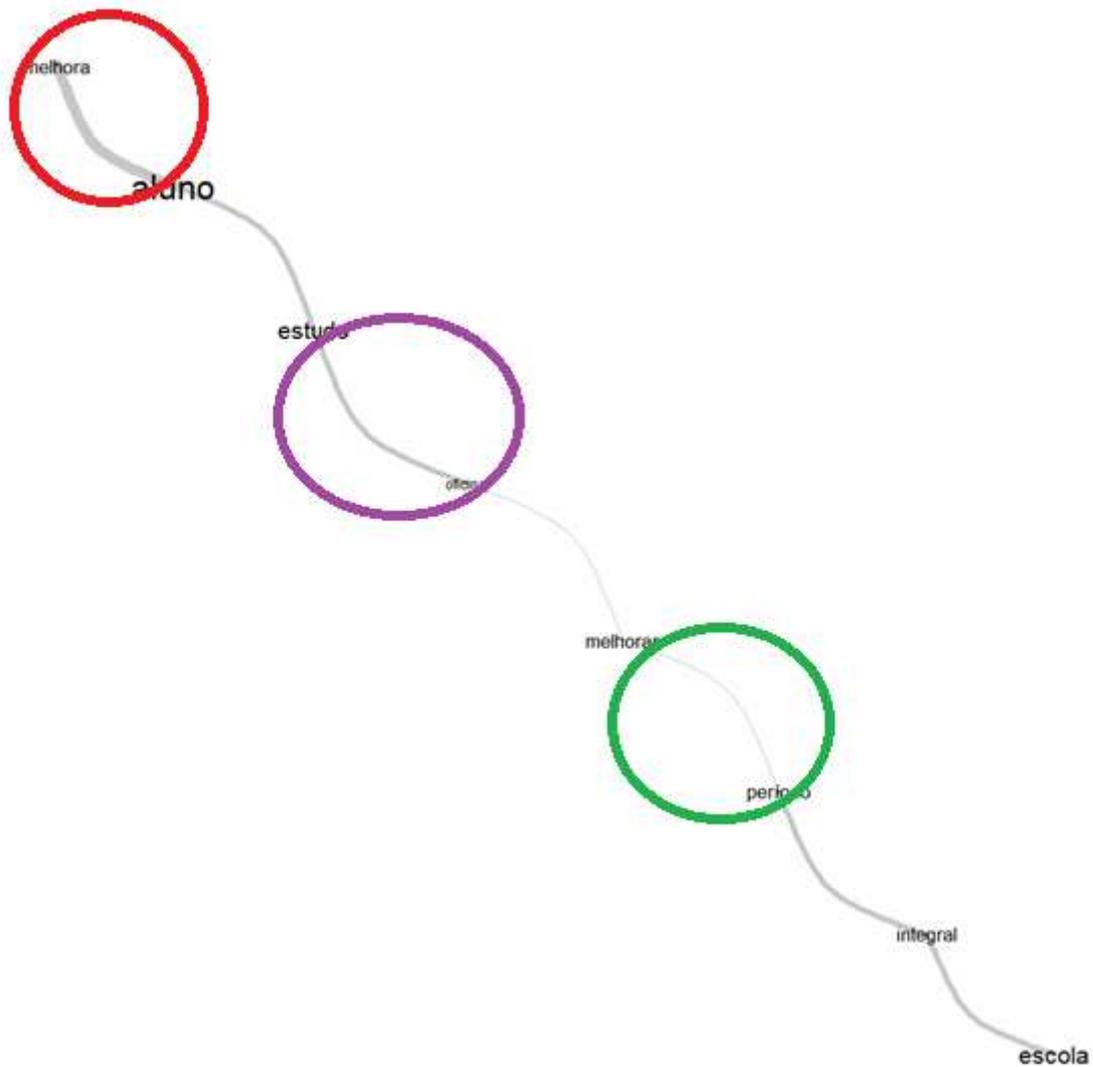


Figura 02: Modelo de Análise de similitude

Nosso objetivo em apresentar este modelo foi com o intuito de oferecer uma certa familiaridade a quem desconhece o *software* a fim de que seja possível entender com mais clareza os procedimentos utilizados na posterior exposição dos dados qualitativos coletados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os dados referentes à análise sobre a ampliação do tempo escolar, a qualidade do trabalho educativo que está sendo realizado e as percepções dos sujeitos respondentes/envolvidos sobre esta proposta de ensino. Serão expostos, a partir do próximo item, os resultados das ferramentas de coleta de dados: o *questionário* com questões abertas e fechadas, a fim de que fossem alcançados os dados quantitativos da presente pesquisa e a *entrevista* semiestruturada com os gestores, para obtenção dos dados qualitativos.

A tabulação dos dados da primeira parte (quantitativa) da coleta foi feita com o auxílio do *software* Sphinx® e da segunda parte (qualitativa), com o *software* Iramuteq®.

Corroborando com Guará (2006, p. 16), acreditamos que há necessidade de integrarmos esforços, estabelecer um patamar básico de compreensão do significado da experiência pretendida, alinhando entendimentos em torno da concepção que circula nas produções acadêmicas e nos programas políticos na área.

Cabe ainda ressaltar que, a reflexão sobre a percepção dos grupos pesquisados sobre a proposta de ensino foi realizada ao longo desta análise e não em item específico.

4.1 Escolas de Tempo Integral em efetiva atividade

Conforme vimos discutindo ao longo deste estudo, a demanda por uma escola pública de qualidade está presente nas exigências da sociedade contemporânea, não só em nível brasileiro, mas de um modo global e a adequação da escola a um novo formato estrutural que eduque o aluno integralmente vem sendo alvo de discussões há pelo menos dois séculos (BRASIL, 2008b, 2009; CAVALIERE, 2007; GADOTTI, 2000; GATTI, 2013).

Certamente, uma escola pública, popular, democrática e universal apropriada às necessidades peculiares dos filhos da classe trabalhadora, embasada em práticas de respeito às diversidades culturais é um anseio de grande parte da sociedade brasileira.

Não se pode desconsiderar o fato de que a educação, em cada um de seus diferentes níveis de ensino, tem objetivos comuns que visam a formação de um homem atento e respondente às necessidades do seu tempo.

A necessidade de se ter uma educação formal/escolar está na necessidade do homem em estar sempre em constantes aprendizado e evolução pessoal, tanto interna quanto externamente e de estar socializando suas experiências. Com isso, a aprendizagem dos seres humanos acontece, se constrói, se transforma e se aperfeiçoa a cada dia.

Na busca de compreender a trajetória educacional brasileira é que, analisamos e citamos a implantação e o desenvolvimento de experiências escolares que, por meio do aumento do tempo de permanência do aluno na escola, desenvolveram políticas públicas que favoreciam a estada dos educandos além do número mínimo de horas estabelecido em lei dentro do ambiente escolar, com o discurso da busca de um novo homem.

No Brasil, a legislação vigente (lei nº 9.394/96 - LDB) exige 200 dias letivos e 800 horas anuais, distribuídas em aproximadamente 04 horas diárias. Contudo, discute-se sobre a necessidade da extensão deste tempo de permanência do aluno em ambiente escolar, de modo que lhe seja oferecida mais oportunidades de aprendizado e, conseqüentemente, uma educação de melhor qualidade.

A partir do exposto é que este capítulo busca apresentar e analisar o dia a dia das ETI de um município do Vale do Paraíba Paulista, sob a óptica de dois grupos de atores escolares envolvidos diretamente com este processo – os educadores escolares e os gestores, analisamos suas percepções acerca das ETI, o que facilita/dificulta suas práticas cotidianas e seus apontamentos sobre aspectos que contribuem para a melhoria da prática social da educação e para a formação de alunos plenamente.

4.2 Os atores escolares de nossa pesquisa

Os profissionais que trabalham diretamente com os alunos nas escolas objetos desta pesquisa, são contratados por uma empresa terceirizada que presta serviço à Prefeitura Municipal nas escolas da rede pública que atendem à esta proposta de ensino – Tempo Integral. Retomamos a questão já posta sobre esses profissionais, que para contratação não precisariam comprovar formação acadêmica como docente, apenas um curso de formação na área pretendida e experiência mínima de seis meses na função, são poucos os funcionários da municipalidade atendendo a estes alunos, contudo estes sim possuem formação acadêmica como docentes. Assim sendo, estes profissionais terceirizados são denominados oficineiros, uma vez que são responsáveis por oficinas de trabalho, mas não professores por não serem docentes formados. Como a literatura de base não oferece material produzido a respeito desta denominação (oficineiros), neste estudo nos utilizaremos do termo “educador escolar” para nos referirmos ao grupo em questão. Salientamos que, não estamos descaracterizando o trabalho dos gestores escolares da função educativa dentro da escola, contudo, apenas para fins de denominação neste estudo, o termo “educadores escolares” irá se referir ao grupo de oficineiros e monitores.

Assim sendo, o grupo de educadores escolares contou nesta fase inicial com 152 indivíduos respondendo ao questionário que abordava as seguintes temáticas: sua experiência com o ensino em tempo integral, situações cotidianas, prática pedagógica e seu entendimento sobre o tema (ETI e educação integral).

Ressalta-se que, pelo cálculo amostral a quantidade de sujeitos respondentes deveria ser 172, contudo apesar de termos distribuído mais de 200 cópias do questionário, apenas 152 nos foram devolvidos.

Nossa amostra de gestores contou com 14 sujeitos participando desta pesquisa. Destes, 10 eram de equipes gestoras de escolas de zona urbana e os outros 4 de escolas de zona rural e ainda contamos com a participação de membros dos três diferentes seguimentos: diretor, vice-diretor e professor-coordenador, a fim de conseguirmos uma abordagem mais diversificada e ampla.

Optamos por citar nesta pesquisa apenas as letras iniciais dos nomes dos gestores entrevistados a fim de resguardar-lhes a privacidade e para que estivessem mais à vontade para expressar suas respostas.

Em algumas análises utilizamos o termo “Visão geral” quando houve similitude nas respostas entre os gestores das duas áreas – urbana e rural, bem como serão nomeadas distintamente quando assim for necessário.

Um dado que gostaríamos de destacar antes de proceder às nossas discussões e análises, propriamente ditas, é que no período de maior ênfase de nossa pesquisa empírica a gestora pública (Prefeitura Municipal), responsável pelas escolas, passava por um momento instável, politicamente falando, com o afastamento judicial do prefeito por alguns meses, seguido de seu retorno ao cargo. E dentro deste contexto, vários educadores escolares e gestores tiveram receio de participar e/ou chegaram mesmo a negar sua participação neste estudo; principalmente o grupo de gestores, que não possuem um cargo, mas sim uma função gratificada, foram bem cautelosos em suas respostas, evitando se estender em muitos pontos e sendo bem objetivos em outros com respostas – sim ou não e não apresentando justificativa.

4.3 A criação das escolas de tempo integral, segundo os atores escolares pesquisados

Iniciamos nossa pesquisa com o grupo de educadores escolares questionando-os sobre o que conheciam a respeito das experiências brasileiras com ETI. A figura a seguir expõe os dados coletados, na qual 46,7% não conheciam ou nunca tinha lido nada a respeito; 26,7% conheciam o Programa de Ensino Integral das escolas estaduais (Estado de São Paulo); 16,7%

dos sujeitos não quiserem responder à questão e 10,0% relataram conhecer as experiências das Escolas-Parques, de Anísio Teixeira e os CIEPs, de Darcy Ribeiro.

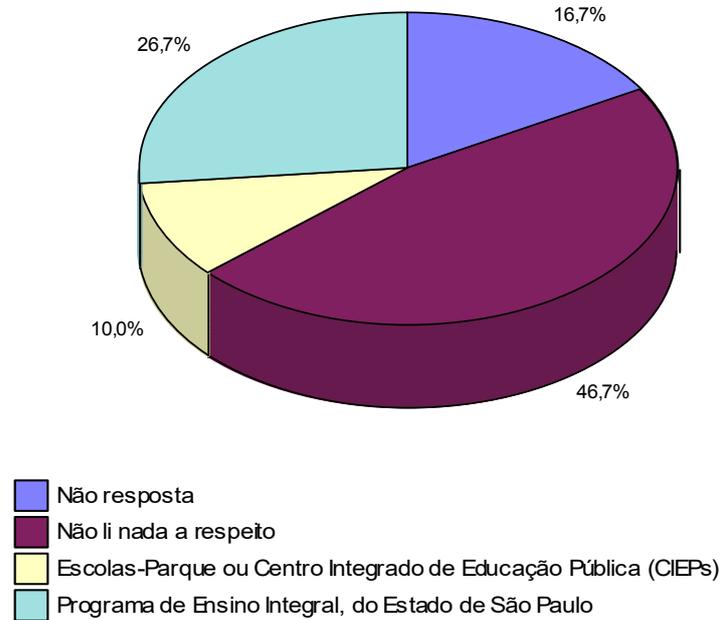


Figura 03: Frequência relativa das respostas de sujeitos que já leram ou pesquisaram sobre a ETI

Na sequência, procuramos conhecer qual a concepção que o grupo apresentava sobre a criação das ETI, ou seja, uma vez que, a maioria não tinha nenhum conhecimento específico sobre as ETI, procuramos identificar o que eles percebiam a partir de suas práticas cotidianas, suas experiências, o porquê da implantação desta proposta de ensino no município. Nesta questão, os sujeitos poderiam assinalar mais de uma alternativa e percebemos que suas opiniões estavam bem divididas a este respeito. Ou seja, 33,6% acreditam que foi para afastar os jovens da violência e das drogas das ruas; 29,4% acreditam que foi para oferecer uma educação de melhor qualidade às crianças e jovens e, finalmente, 35,3% acreditam que foi para oferecer uma alternativa saudável às crianças que, em seu contra turno escolar não tinham o que fazer ou aonde ir. 1,7% dos sujeitos não responderam à questão.

A figura a seguir, traz a tabulação das respostas.

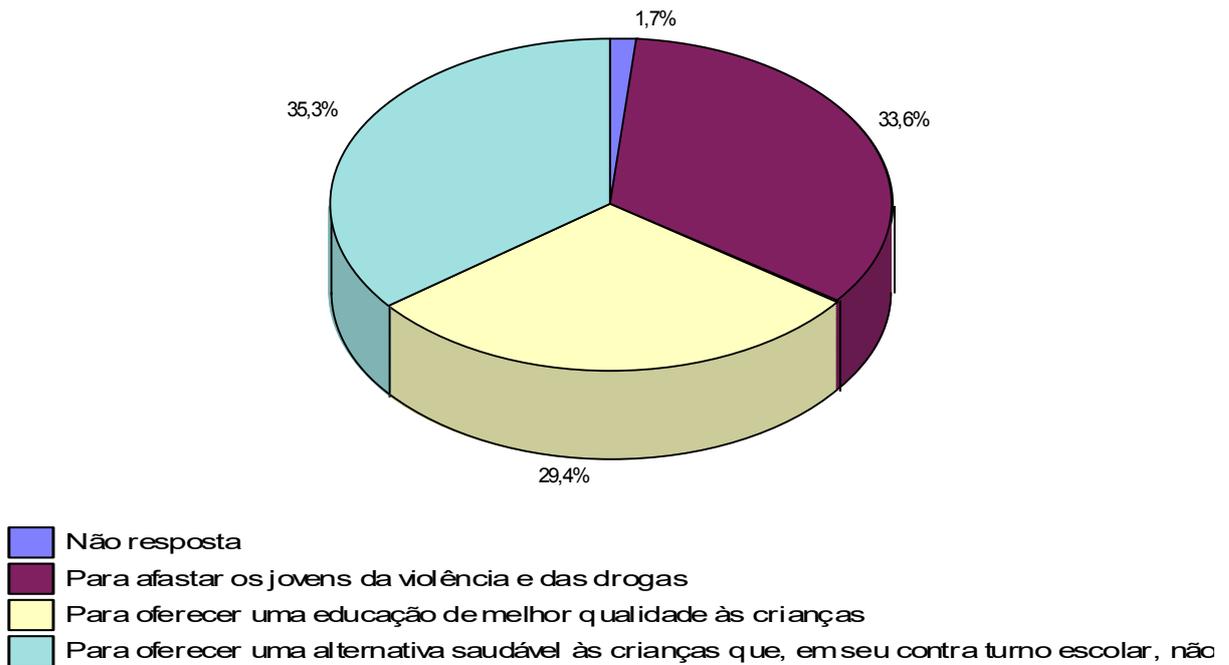


Figura 04: Frequência relativa de respostas sobre o objetivo da criação das ETI, segundo os educadores escolares

Vemos claramente que nesta questão as opiniões se dividiram, sem prevalência de nenhuma das alternativas. E este dado/opinião realmente é verídico, tendo em vista que, nas palavras de Cavaliere (2007), a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola se justifica por três motivos principais que são: 1) como forma de alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os alunos, em virtude de uma maior exposição às rotinas e práticas escolares; 2) adequação da escola às novas exigências da sociedade contemporânea, das famílias e particularmente da mulher e 3) reconfiguração do papel da escola na vida e formação dos indivíduos.

E acompanhando esta linha de discussão sobre a relação da escola com a sociedade, mais especificamente com a comunidade em seu entorno – na qual o papel da primeira (escola) aparece como uma resposta aos anseios da segunda (sociedade/comunidade), buscamos delinear essa parceria como um benefício à educação integral dos alunos.

Conforme vimos discutindo ao longo deste trabalho e conforme os apontamentos de nossos sujeitos-respondentes, compreende-se que, responder à integralidade dos alunos, objeto do processo educativo, demanda tantas competências e habilidades quanto a própria diversidade humana, assim, é compreensível que nenhuma escola, por mais completa que ela seja, consiga responder ao desafio fundamental da educação. Porém, quando as escolas articulam-se com novos atores, tempo e espaços e constroem com eles estratégias articuladas, focadas nas

demandas e necessidades dos sujeitos implicados a partir dos potenciais locais, o processo educativo ganha força e sentido (MOLL, 2012).

E ainda, de acordo com Gadotti (2009), não há educação integral sem a integração das diversas “educações” do território municipal – território entendido como a cidade, as periferias, os campos, os territórios indígenas e quilombolas, os povos da floresta, os trabalhadores rurais, etc., portanto, deve-se aproveitar ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros lugares que possam trazer benefícios à formação integral dos nossos alunos.

Nesta perspectiva, o sentido do processo educativo da ETI será a criação de condições para o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Em outras palavras, tal processo deve buscar possibilitar que os alunos tenham condições de desenvolvimento em todos os sentidos possíveis, tornando-se aptos a fazer escolhas que sejam benéficas para si e para o mundo.

Sob essa ótica, o processo de ensino-aprendizagem ganha muitos sentidos de acordo com as complexas relações que envolvem a educação integral: o aluno aprende/ensina, seu desenvolvimento é de responsabilidade da escola e da comunidade, mas ele, como sujeito de seu próprio desenvolvimento, apropria-se de questões sociais, políticas, culturais e ambientais do seu bairro, sua cidade, seu país.

Contudo, segundo Reinhardt (2007), todo esse processo que leva a escola a perceber-se como integrante do tecido social é uma construção histórica e cultural pois

sua função (da escola) vai para além do âmbito escolar, uma vez que o processo de aprendizagem se realiza em todas as circunstâncias de vida, em constante interação com o meio, como um movimento em que o sujeito se constrói e é construído em um ciclo infinito, e no qual a escola desempenha importante e fundamental papel, ou seja, tornar a pessoa cada vez mais humana. (REINHARDT, 2007, p. 90)

Isso implica dizer que, na ETI a educação vai muito além da escola em si. Não há, porém, como se poderia supor, um esvaziamento da instituição escolar. Há, na verdade, um novo posicionamento: que as escolas deixem de ser as únicas responsáveis pela formação dos alunos e passem a compartilhar com outros agentes essa complexa tarefa. Nesse compartilhamento, elas (as ETIs) assumem um papel ativo, tornando-se catalisadoras de novas oportunidades educativas, e encontram em seus territórios, particularmente nas comunidades do entorno, territórios plenos de possibilidades (MOLL, 2012).

De acordo com Dessen e Polonia (2007), faz-se necessária uma mudança no paradigma educacional ainda vigente em muitas escolas – não comportar os diferentes segmentos da comunidade em seu interior, impossibilitando, desta forma, uma distribuição balanceada das competências e responsabilidades educacionais. Assim, para que haja essa transformação cultural, o projeto político pedagógico da ETI poderia ser um dos meios favorecedores deste processo.

As práticas educativas escolares têm um cunho eminentemente social, uma vez que permitem a ampliação e inserção dos indivíduos como cidadãos e protagonistas da história e da sociedade. A educação em seu sentido mais amplo torna-se um instrumento importantíssimo para enfrentar os desafios do mundo globalizado e tecnológico. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 29)

E nessa articulação com a comunidade local, os saberes formais passam a ganhar sentido ao serem experimentados no contexto cotidiano dos alunos. As questões que fazem parte da realidade e do imaginário desses alunos são consideradas elementos complementares ao currículo. Os saberes comunitários compõem elementos de aprendizagem que conferem aos saberes escolares uma função, já que respondem às questões reais dos sujeitos, superando a dicotomia entre conteúdos escolares e práticas cotidianas.

Os currículos voltados para o âmbito das práticas escolares e para o da cultura e dos saberes produzidos pelas comunidades assumem papel fundamental. As características ambientais, culturais e históricas singulares de cada município se evidenciam por meio de uma perspectiva curricular que as acolhe e valoriza (GADOTTI, 2009, p.47)

Além da questão curricular, uma educação integral de caráter comunitário prevê a criação de espaços de participação democrática ativos e permanentes. Nesse contexto, as famílias e os agentes locais são convocados a participar do desenvolvimento dos alunos, assumindo responsabilidades no cotidiano como uma comunidade educativa.

Assim sendo, a família e a escola apresentam-se como duas instituições fundamentais nos processos evolutivos do aluno, que tanto podem ser impulsionadoras quanto inibidoras em seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (DESSEN; POLONIA, 2007).

Todavia, o mais importante é que os alunos sejam chamados a terem uma atitude proativa em relação ao seu próprio desenvolvimento, escolhendo as oportunidades educativas que lhes

fazem sentido, discutindo a respeito do dia a dia de sua escola e da sua comunidade, produzindo e difundindo suas experiências e reflexões.

De acordo com Moll (2012), trata-se, portanto, de uma dinâmica de desenvolvimento local calcada na potencialização dos indivíduos e dos territórios. Nesta perspectiva, o desenvolvimento integral dos sujeitos é colocado como objeto central de uma educação entendida como integral. Assim, o processo educativo não se ocupa apenas da dimensão intelectual dos indivíduos, mas se ocupa de todas as dimensões humanas: ética, estética, afetiva, moral e física. Mas do que isso, essa concepção de educação integral entende que o desenvolvimento integral dos alunos depende do desenvolvimento integral dos territórios onde eles estão inseridos e vice-versa. E nessa perspectiva, uma educação integral com caráter escolar e comunitário não é apenas possível, mas essencial para que uma educação aconteça em sua integralidade.

Corroborando com Moll (2012), Reinhardt (2007) expõe que a escola que se abre à comunidade torna-se sensível e atenta às realidades da vida em seu entorno, possibilitando o aprendizado de cidadania e solidariedade a partir do processo educativo. E ainda que, quando a escola se propõe a trabalhar com parcerias, abrindo-se à comunidade, vivencia um espaço de relações humanas em efetiva atividade e participa de um processo que inclui tanto o desenvolvimento e quanto a promoção social.

Ao se educar, o ser humano não está apenas se educando. Sendo ele também o mundo, ao educar-se, está educando o mundo e sendo educado por ele (GADOTTI, 2009, p. 48).

Assim, frente ao exposto pela literatura sobre a importância da correlação entre ETI-comunidade e os possíveis benefícios futuros desta parceria, fomos buscar com os sujeitos-respondentes desta pesquisa se, de acordo com suas vivências cotidianas, eles acreditavam que esta proposta de ensino poderia, realmente, influenciar positiva e futuramente a comunidade em seu entorno/o bairro no qual a escola está inserida.

Dos nossos sujeitos-respondentes, 65% concordaram com a questão; 23,3% concordaram plenamente; 8,3% assinalaram não concordar e nem discordar da questão; 1,7% discordaram e também 1,7% preferiram não responder.

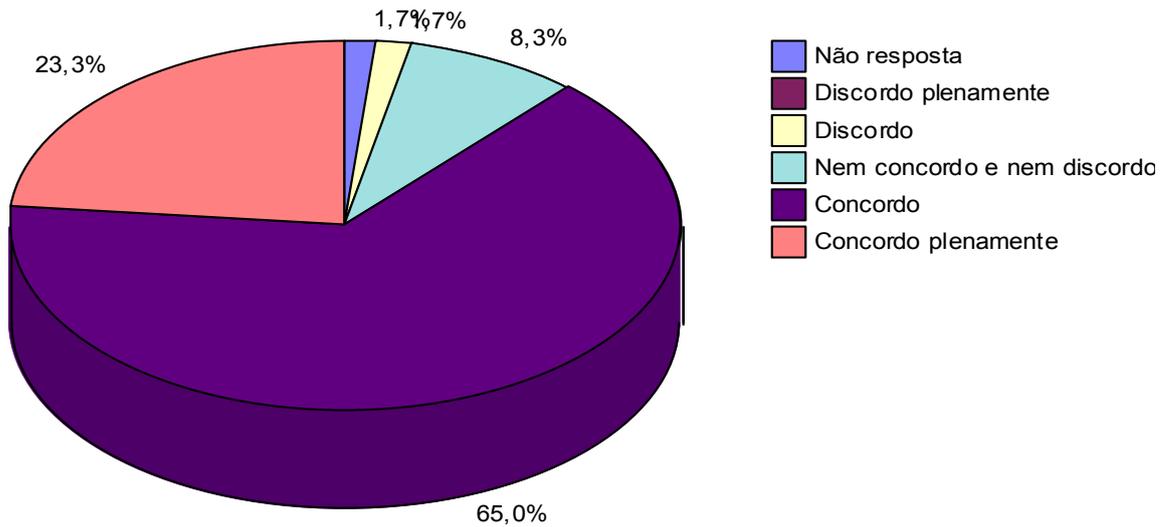


Figura 05: Frequência relativa de respostas sobre a afirmação da ETI influenciar positiva e futuramente o bairro no qual está inserido

O importante é destacarmos neste ponto que, mais do que a articulação de atividades extracurriculares ao turno escolar, na perspectiva da ETI, a educação integral é meio e é fim para emancipação. Ela cria um novo sentido para a organização social horizontalizando os atores, democratizando as relações e colocando a todos no papel de aprendizes. Afinal de contas, é essa condição que nos iguala e nos torna sensíveis ao nosso mundo e ao mundo dos outros. Assim, como favorecedora de todas as ações e políticas, a educação é capaz de desempenhar de fato seu papel: aproximar universos, construir sentidos e proporcionar aos seres humanos a possibilidade de reconhecerem-se como seres autônomos e livres (MOLL, 2012).

Assim, continuando nossa pesquisa, buscamos questionar sobre os aspectos que poderiam vir a sentir a influência da ETI: 44,0% dos educadores escolares apontaram a questão cultural; 37,6% apontaram o fator social como principal beneficiário desta proposta de ensino, 12,8% apontaram o setor econômico e 5,5% dos sujeitos preferiram não responder à questão.

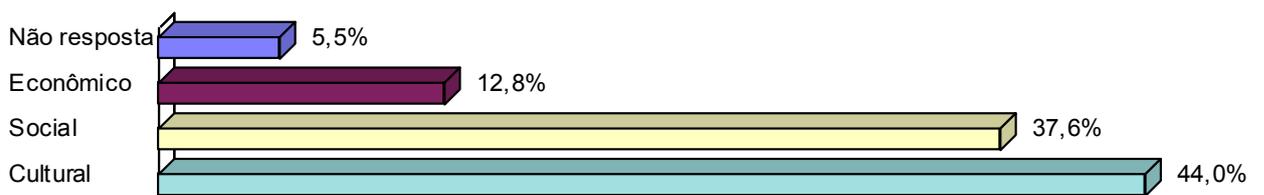


Figura 06: Frequência relativa de respostas sobre os aspectos da sociedade que podem ser influenciados pela ETI

Esta mesma abordagem foi feita ao grupo de gestores: se eles acreditavam que a ETI poderia influenciar futuramente, agora não o bairro como foi perguntado aos educadores, mas a sociedade, de uma maneira geral.

Houve uma unanimidade nas respostas, cada qual com sua própria justificativa, mas não se dispersando da concepção de possibilidade de oferecer ao aluno novas possibilidades de aprendizado e vivências.

Trouxemos alguns exemplos de falas para melhor elucidar o exposto pelos gestores nesta questão:

Na medida que o aluno passa mais tempo dentro da escola, ele menos estará sujeito às situações de vulnerabilidade. Bom, pelo menos aqui na nossa comunidade é bem complicado essa questão de ficar na rua (MSVS).

Oferece mais conhecimento aos alunos, mais oportunidades... (WCAJ)

Oferece outras possibilidades de aprendizado ao aluno; uma visão de mundo diferente (JAPBA).

O ambiente da escola integral supõe novas didáticas, diferentes da escola regular (AASS).

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dos gestores em relação a esta questão, ou seja, conforme explicamos no item “Metodologia”, estabeleceu-se uma relação entre as palavras que mais apresentaram ocorrência nas respostas obtidas; as linhas mais grossas justificam que sempre havia correlação entre as duas palavras que se ligam; a linha mais fina representa que houve uma ligação entre as palavras, porém com pouca incidência. Assim sendo, as palavras *aluno*, *oferecer*, *visão*, *novo* e *educação* foram as mais citadas, reforçando o que vimos discutindo que, a ETI busca oferecer uma educação com novas oportunidades aos alunos, ou seja, para uma nova configuração de aluno (não mais de forma tradicional, mas integral).

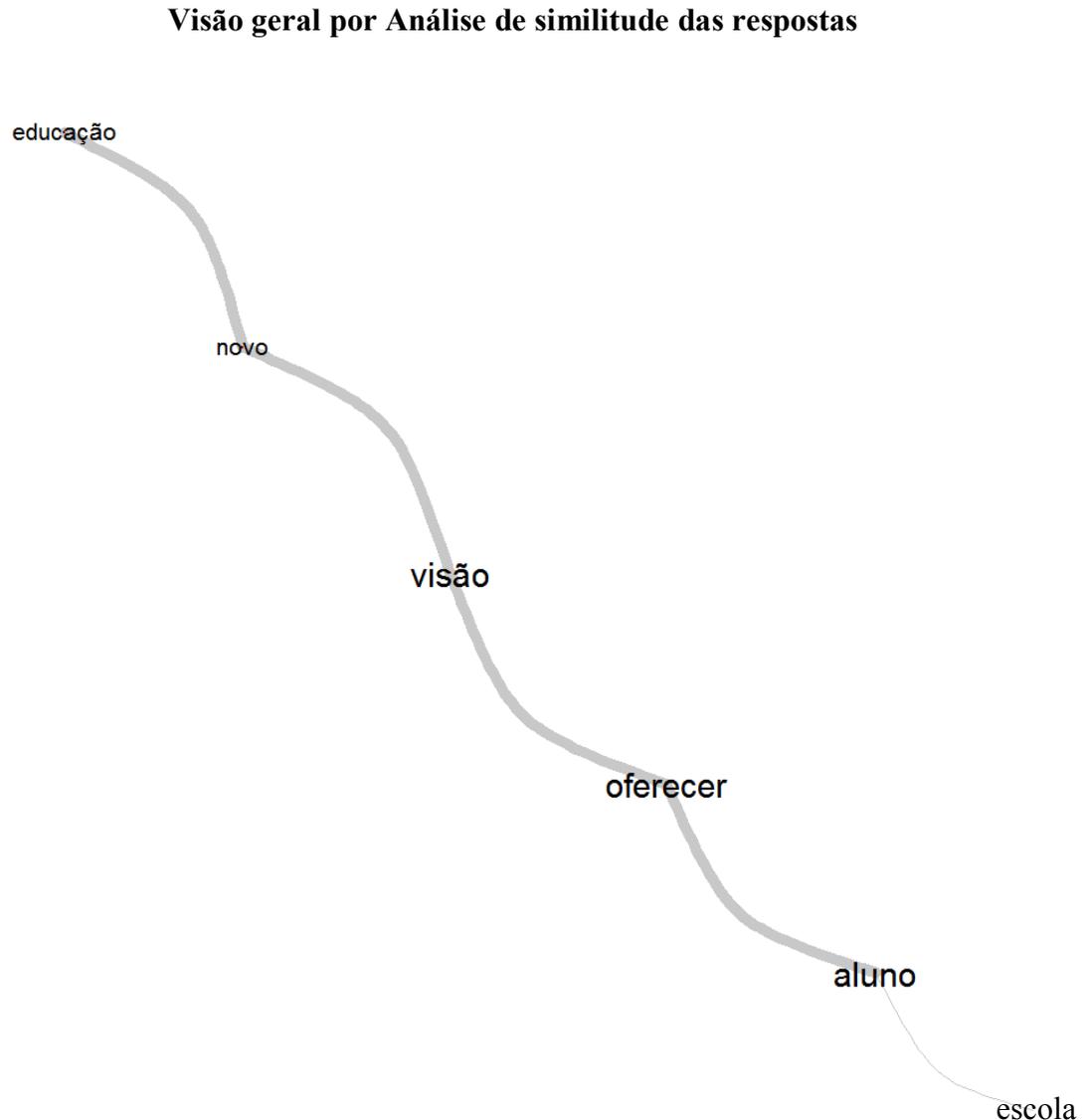


Figura 07: Análise de similitude das respostas sobre os benefícios que a ETI pode trazer à sociedade, segundo os gestores

As palavras de Gadotti (2000) ilustram claramente sobre a perspectiva atual da educação ao dizer seja qual for a direção que a educação contemporânea adotar, uma educação que vise o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, assim sendo, uma educação muito mais direcionada para a transformação social do que para a mera transmissão cultural. Portanto, espera-se que a pedagogia da prática, da ação concreta, como uma pedagogia transformadora, em suas múltiplas manifestações, possa oferecer um referencial geral mais seguro e sustentável do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste período de perplexidade.

Em seguida, como estávamos abordando a questão referente às influências e melhorias, perguntamos aos gestores se já era possível perceber alguma diferença de aproveitamento pedagógico dos alunos que ficavam em período integral.

Neste item, apenas 01 (um) respondente relatou estar na escola há pouco tempo e não dispor de dados concretos para responder esta questão; dois relataram que a escola em que trabalham sempre foi de período integral, então também não poderiam opinar sobre; os demais responderam que perceberam uma melhoria no desempenho escolar (das disciplinas do currículo básico) de seus alunos, seja por observação direta ou relato dos pais. Como alicerce a este melhoramento, há apontamentos diretos sobre a oficina de “Estudos” e o trabalho desenvolvido por esta, que tende a servir como um reforço às disciplinas curriculares.

A seguir, apresentaremos uma figura com a similitude entre as respostas, no qual (de cima para baixo) observamos uma maior relação entre as palavras *melhora*, *aluno*, *estudo* e *oficina*, conforme já mencionamos no parágrafo anterior. Também há a ligação mais tênue que se segue entre as palavras *oficina*, *melhorar* e *período* que estabelece uma relação com o contra turno, ou período parcial, como dizem. E por fim, com mais ênfase novamente, *período*, *integral* e *escola* que são os pontos-chaves na busca da melhoria educacional e objeto de nosso estudo.

Visão geral por análise de similitude das respostas

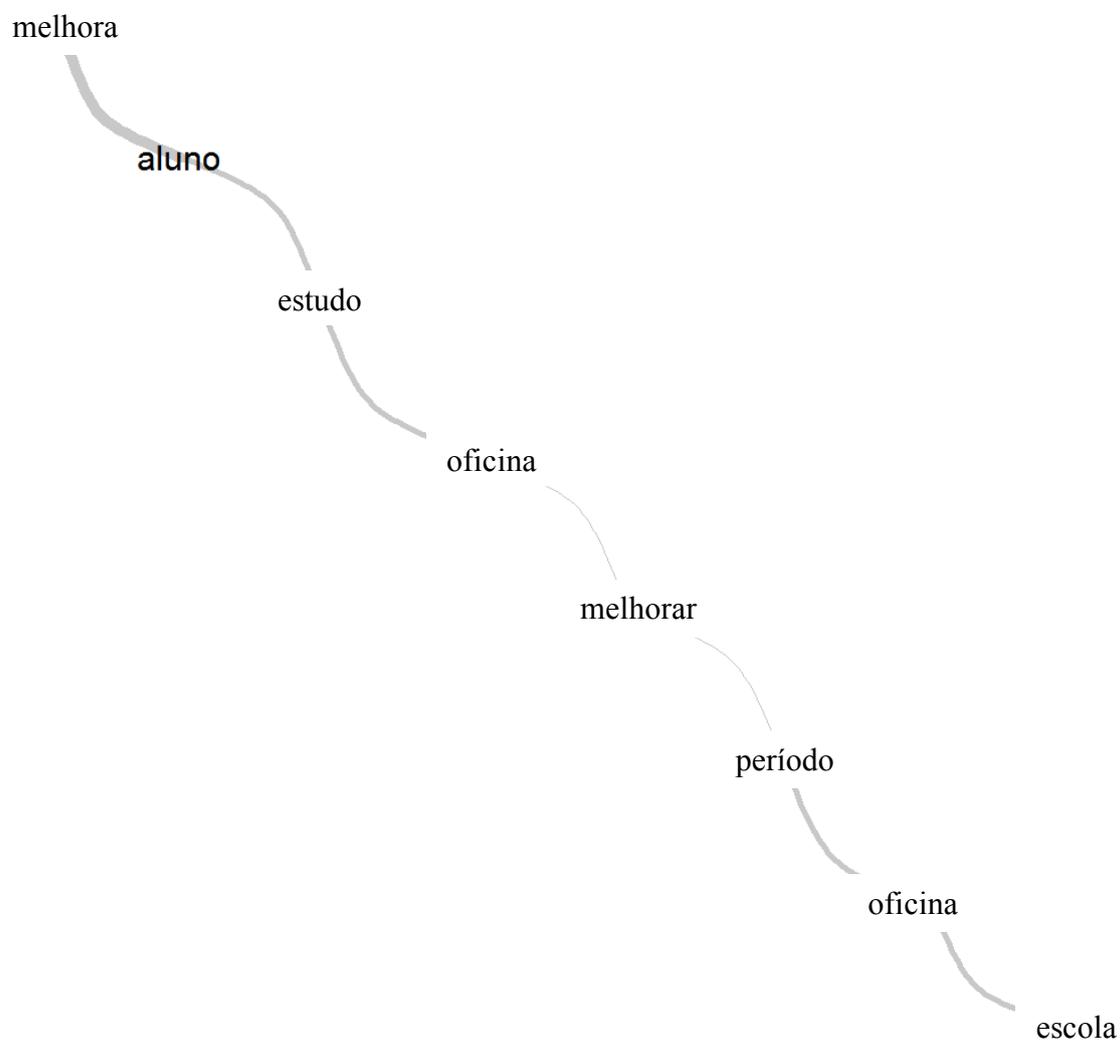


Figura 08: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre a influência positiva do período integral nas disciplinas da sala regular

Consoante ao exposto, citamos que no ano de 2012, foi publicada uma reportagem no Portal Brasil do Governo Federal intitulada “Educação em tempo integral melhora rendimento” e já naquela época, dados do Ministério da Educação comprovavam que os alunos de escolas que ofereciam educação em tempo integral (e faziam parte do programa “Mais Educação”) haviam obtido melhores rendimentos na Prova Brasil, para tal afirmação, compararam a evolução de grupos de escolas nas áreas de língua portuguesa e matemática nas edições da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011 (BRASIL, 2012).

A partir desta exposição, o fato relatado pelos gestores ao dizer que estão percebendo uma melhora gradativa no rendimento escolar de seus alunos vem ao encontro aos dados apresentados pela Prova Brasil.

Para melhor ilustrar o resultado do processo educativo na ETI sobre os alunos, destacamos a fala de Cavaliere (2007) quando a autora nos coloca que

o chamado “efeito escola”, que pode ser analisado em várias dimensões da realidade escolar, tais como tamanho da escola, turma, educador, tipo de gestão, recursos e tempo, entre outros, tem explicado grandes diferenças no desempenho de alunos. Dentre esses fatores, o tempo é um dos mais consistentes em pesquisas de vários matizes. Nesses estudos, o tempo de escola é medido e analisado de diversas formas, ou seja, ao longo do ano, da semana e do dia, na duração e distribuição das folgas e férias, no tempo efetivamente atribuído às atividades consideradas de “ensino”, no tempo para a execução autônoma de tarefas, no tempo mobilizado pela escola em atividades fora dela. Essas mesmas pesquisas demonstram que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa. De fato, em qualquer das dimensões a serem consideradas nas pesquisas sobre o “efeito escola”, nunca é possível estabelecer uma relação positiva ou negativa, automática. Ainda assim, observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que *a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos* (CAVALIERE, 2007 – grifo nosso, p. 1019).

E em consonância com esta discussão a respeito dos benefícios da permanência do aluno dentro do ambiente escolar, chegamos a um outro ponto que buscamos compreender nesta pesquisa: o ato de educar integralmente nas escolas de tempo integral.

4.4 A educação integral do ponto de vista da escola de tempo integral

A qualidade na educação é hoje uma pauta frequente na agenda nacional e entre as muitas concordâncias sobre esta questão educativa está o fato de que o tempo destinado ao ensino escolar está muito abaixo do que seria necessário para dar conta da formação de nossos alunos frente às exigências dos dias atuais (BRASIL, 2009). Esta expectativa vislumbra uma educação voltada à uma formação integral dos sujeitos.

Nesta perspectiva, a educação integral considera o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais (GATTI, 2013; GADOTTI, 2009). Considera-se que, apesar do predomínio de determinados aspectos em certos momentos de sua vida, o homem é uno, integral e não pode se constituir inteiramente senão pela junção de suas capacidades em plenitude. Isto requer uma prática educativa que contemple o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (YUS, 2002).

Essa concepção de educação integral desencadeia uma preocupação com a aprendizagem baseada em vivências e experiências e em prática educativa instigante e atualizada (DEWEY, 1959). Nesta perspectiva, deve-se partir de temas geradores e assim se busque o desenvolvimento de outras áreas/capacidades humanas. Neste caso, a arte, o meio ambiente, o lazer, o esporte, a saúde, a sexualidade, entre outros, podem ser explorados em busca de uma educação integral, uma vez que, constituem elementos que estabelecem conexão com outras necessidades dos alunos.

Destaca-se, principalmente nas escolas com esta modalidade educativa, a importância de uma metodologia participativa que envolva a vida prática, voltada para a solução de questões estimulam a vida cotidiana e que, assim, desencadeiam interesse e motivação nos alunos.

Frente ao exposto, nossa primeira questão direcionada aos educadores dentro desta temática, foi no sentido de saber se acreditavam oferecer aulas motivadoras aos seus alunos. A figura que se segue apresenta as respostas obtidas, na qual 78,3% concordaram com a pergunta; 11,7% concordaram plenamente, 6,7% assinalaram nem concordar e nem discordar, 1,7% dos sujeitos discordaram da questão, também 1,7% não a responderam e não houve ninguém que discordasse plenamente.

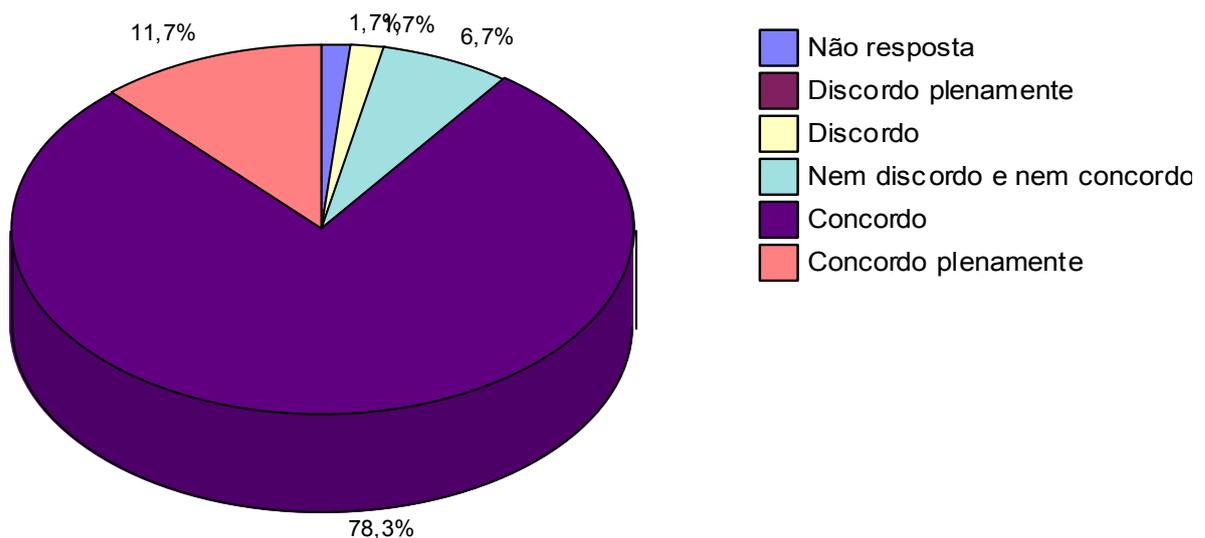


Figura 09: Frequência relativa de resposta dos educadores escolares sobre a oferta de aulas motivadoras aos seus alunos

De fato, é de suma importância explorar projetos escolares que motivem e desenvolvam a autonomia nos alunos, com o trabalho colaborativo em diversos ambientes de aprendizagem que procuram colocar o aluno como centro do processo de aprendizagem (KICHNER, 2011).

Ao educar dessa maneira, as ações buscam educar integralmente o sujeito. Isso se torna mais evidente quando a educação acontece em um espaço flexível que busque mediar a família, a escola e a comunidade visando ao desenvolvimento global da criança e a sua interação com o meio (BRASIL, 2007e).

Entender a educação integral sugere considerar o sujeito em sua condição multidimensional, não somente em sua dimensão cognitiva, mas também no reconhecimento de um aluno que é sujeito corpóreo, com sentimentos e inserido em um contexto de relações (GUARÁ, 2006).

Somando-se, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito que, segundo Maurício (2009a), anseia por novas aprendizagens, que vai além da satisfação de suas necessidades básicas e cognitivas, ele busca satisfação nas suas diversas esferas pessoais, tanto nas atividades de criação quanto no descobrimento das mais variadas instâncias.

A aprendizagem ocorre em diferentes contextos: na família, com os pares; em espaços informais e formais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser reconsiderada, de modo a perceber seus alunos como sujeitos integrais e considerando as suas vivências e aprendizagens anteriormente adquiridas (PEREIRA; VALE, 2013, GONÇALVES, 2006).

Em outras palavras, o que é proposto como conteúdo curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses dos alunos, seus valores, seus conhecimentos prévios e seu cotidiano. Nesse sentido, o que se coloca como desafiador, para educadores e alunos, pode se transformar em uma relação fecunda de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006).

Para dar sequência à nossa discussão, procuramos identificar qual o conceito de “educação integral” era compartilhado pelo grupo de educadores: primeiramente o que eles entendiam ser, depois uma pergunta aberta sobre o objetivo que esta educação estaria alcançando na Rede Municipal de Ensino e, finalmente, se eles acreditavam que uma educação integral do aluno pode influenciar na sociedade no futuro.

Sobre a definição de educação integral, parece-nos que os conceitos ainda não estão bem claros. Ou seja, ainda não há uma clara diferenciação entre os termos “educação integral” e “Escola em Tempo Integral”. Lembramos ainda que, nesta questão, o respondente poderia assinalar mais de uma alternativa.

Conforme podemos verificar na próxima figura, 42,4% dos respondentes avaliam que “educação integral” é aquela que visa a formação integral do aluno – corpo e mente; 32,6 % aponta que é aquela que deve integrar a escola, a família e a comunidade, sendo que este é um meio para se conseguir educar um aluno integralmente e não uma forma de educação em si. E finalmente, 19,6% dizem ser aquela em que o aluno permanece mais de 7 horas dentro do

ambiente escolar e esta é uma definição do que viria ser uma ETI. 5,4% dos sujeitos optaram por não responderem à questão.

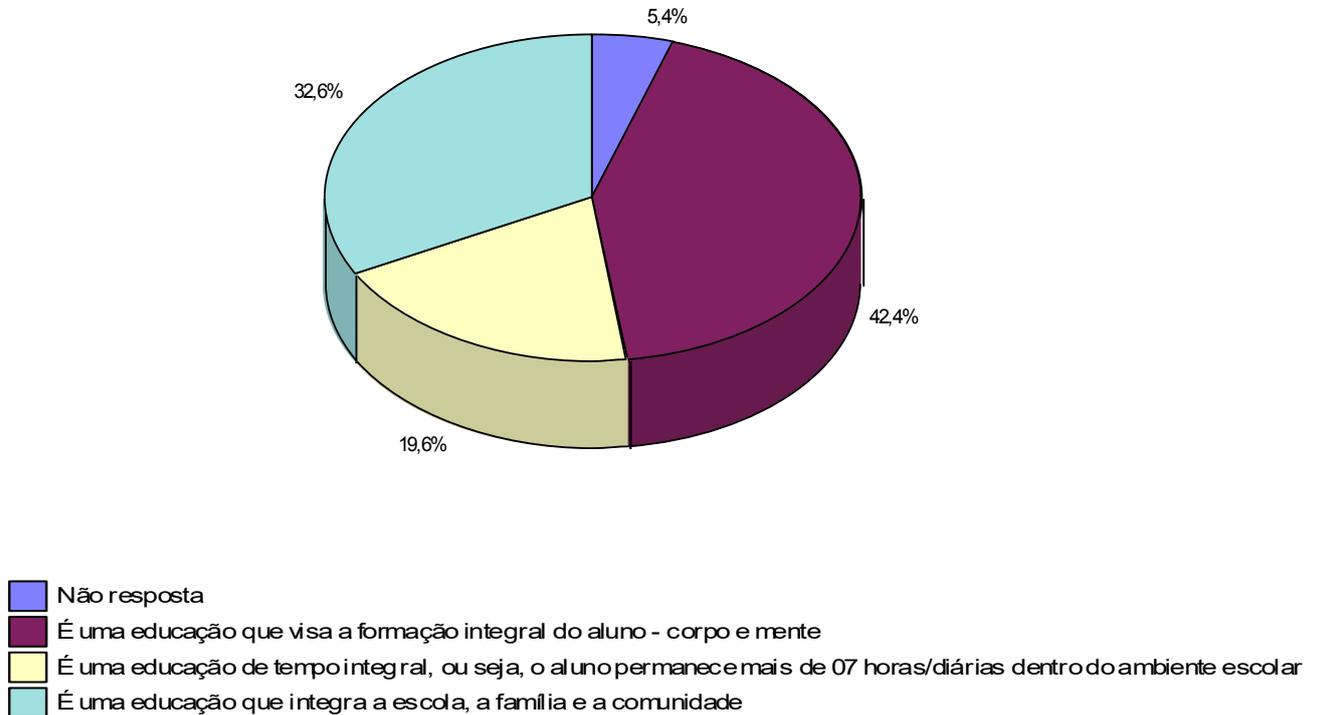


Figura 10: Frequência relativa de respostas sobre o que seria uma educação integral, segundo os educadores escolares

Nesta perspectiva, cabe-nos novamente ressaltar o que vimos discutindo no decorrer desta pesquisa: a estreita ligação entre ETI e educação integral que por ora, uma faz-se confundir com a outra. Ou seja, com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola abre-se um leque maior de possibilidades a fim de proporcionar uma educação que vise a formação vinculada à informação e que ofereça não apenas as disciplinas pedagógicas, mas atividades nas quais o aluno seja ativo e participante.

Somente na convivência longa, diária e ativa serão oportunizadas as condições coletivas para um convívio produtivo, com o suprimento das diferentes necessidades e respeito às diferenças culturais, dos próprios alunos e entre professores e alunos. (MAURÍCIO, 2009a)

De acordo com Anísio Teixeira (1959) que foi um dos pioneiros a defender a escola de tempo integral no Brasil no início do século XX, esta seria um

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que

vive. (...) Que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (1959, p. 79)

E como mencionamos, a próxima abordagem junto ao grupo de educadores escolares foi uma pergunta aberta na qual eles poderiam apontar o objetivo que está sendo alcançado frente a tudo o que foi exposto até o momento. Realmente, como forma de nos aprofundarmos em suas percepções sobre o tema.

Como se pode comprovar na figura de similitude logo a seguir, a partir da palavra **aluno** surgiu uma gama de ramificações, dentre as principais ideias apareceram:

- *Desenvolvimento, formação e cultura* do aluno, em um nível mais próximo do centro.
- *Ampliar os conhecimentos.*
- Oferecer atividades aos alunos enquanto os pais trabalham, um pouco mais distante, mas com destaque entre as palavras *pai* e *trabalhar*, pois essa é uma realidade muito presente nas escolas: os alunos ficam em período integral devido a este motivo.
- *Educação integral e regular* aparecem vinculadas uma a outra.
- E por fim, o que julgamos ser função da escola e com bastante destaque em *tirar as crianças das ruas.*

Visão geral por Análise de similitude das respostas

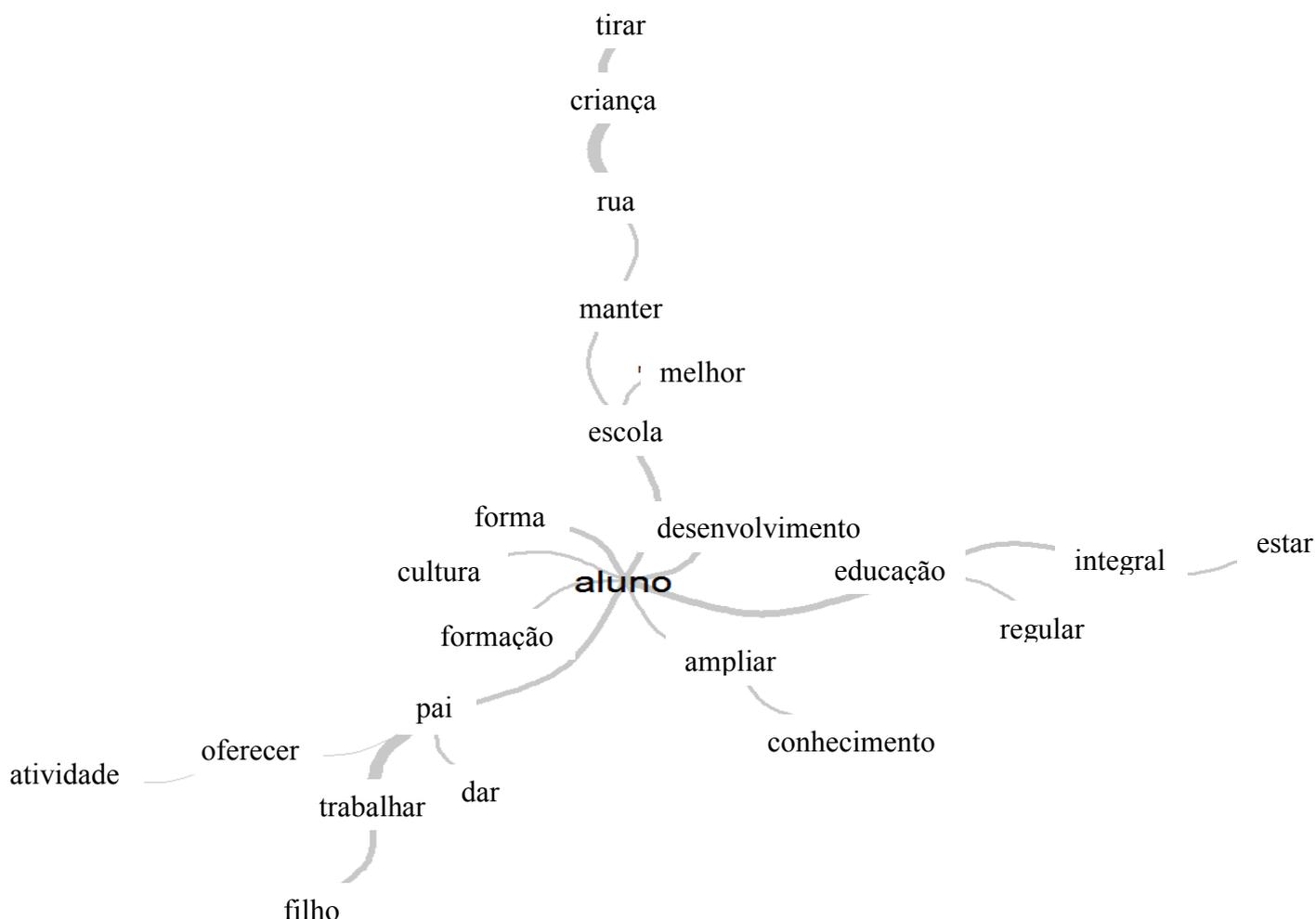


Figura 11: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos educadores escolares sobre os objetivos que vêm sendo alcançados pelas ETI

De acordo com os itens apresentados anteriormente, seguimos essa discussão reforçando a concepção de que a ETI tem se mostrado na realidade deste município como essencial ao processo de aprendizagem e se diferencia de um internato ou semi-internato na medida em que a justificativa sobre sua implantação é de caráter pedagógico: preocupada em oferecer uma educação integral que favoreça a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, entendida como uma parte vital do processo de aprendizagem e não como um adorno, tornando-se a escola um espaço social privilegiado para a formação de cidadãos (MAURÍCIO, 2003). Ou em outras palavras, conforme Withers e Ens (2011) colocam, percebemos um entendimento das ETI como um local de trabalho pedagógico, coeso em seus objetivos e atendimento, buscando

a inovação pedagógica em favor da qualidade do trabalho e do sucesso escolar dos sujeitos que neste espaço estão inseridos.

E por fim, quando questionamos a respeito da educação integral que vem sendo oferecida no dia a dia, ao longo destes anos da implantação e, agora, da implementação do Programa de ensino Integral nas unidades escolares de ensino fundamental desta cidade, se acreditavam que poderia vir a interferir na sociedade futuramente, obtivemos o seguinte retorno: 60,0% dos sujeitos concordaram, 21,7% concordaram plenamente, 11,7% responderam não concordar e nem discordar da questão, 5,0% discordaram e 1,7% não responderam à pergunta. A próxima figura explana de forma visual as respostas coletadas.

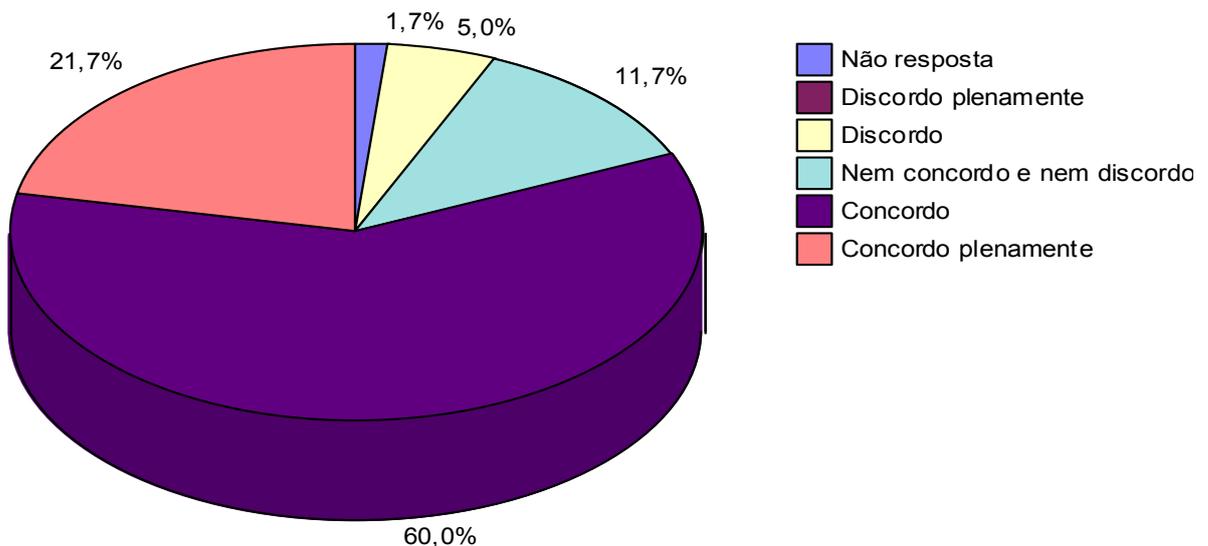


Figura 12: Frequência relativa das respostas dos educadores escolares sobre a educação integral ter a capacidade de mudar a sociedade futuramente

Reforçando o exposto pelos educadores, citamos Krolow e Casteleins (2009) que também acreditam nestes benefícios da educação integral, uma vez que, segundo os autores, é preciso acreditar que é possível se alcançar uma vida melhor, uma vida em que as boas relações humanas estejam presentes. É imprescindível compreender o que viria a ser “Humano” e que valores e comportamentos favorecem o surgimento de uma sociedade democrática em um futuro e, assim, uma escola fundamental de qualidade poderia ser capaz de ensinar bem os seus alunos e de ajudá-los a se tornarem críticos no meio em que vivem, uma vez que, esta (a escola) é um local privilegiado para praticar-se essas ações. E ainda, para estes mesmos autores e obra, seria necessário ter ótimos profissionais na área da educação a fim de que se pudesse capacitar os educandos a desempenharem bem o seu papel perante a sociedade pois quando se busca

qualidade na educação, torna-se requisito básico o conhecimento escolar vivenciado e a ETI exerce influência no desenvolvimento do educando para que este aprenda a responder de forma crítica e reflexiva às dificuldades encontradas (KROLOW; CASTELEINS, 2009).

Seguindo esta mesma linha de pesquisa, questionamos os gestores sobre o que entendiam por educar integralmente o aluno. O grupo foi unânime em apontar ser a educação voltada à formação do aluno não apenas nos conteúdos curriculares, mas multidimensionalmente, que vise uma formação para a vida pessoal e em sociedade. A fim de melhor ilustrar o exposto, citaremos algumas frases ditas pelos respondentes.

É aquela que deve garantir o desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões (WCAJ)

Uma educação que não se limite aos conteúdos escolares, mas que contribua para a formação cidadã do aluno, ou seja, sua formação como um todo (LRAC).

Educação integral ao meu ver é aquela que desenvolve no aluno competências e habilidades que ele possa levar para sua vida fora da escola, despertar valores, buscar a sua própria história, reconhecimento da arte, cultura, esporte, leitura, etc. (AASS).

É aquela que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos nas suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, constituindo-se no coletivo entre alunos, famílias, educadores, gestores e comunidade local (RDG).

Entendo que a educação integral oferece oportunidades aos alunos que vão além dos conteúdos do currículo e procurando alcançar o pleno desenvolvimento do aluno melhorando a sociedade em que vivemos (GPGS)

Por esses dias li um texto sobre educação integral que citava um dito africano: “Para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”.. Eu acredito nisso... Não adianta uma equipe escolar comprometida se a família não se importa e vice-versa (BSF)

Frente às exposições, apresentamos estas respostas através de uma análise de similitude para que se torne mais clara a intensidade de correlação entre as palavras. Assim, podemos perceber a seguir que, as palavras *aluno*, *educação* e *integral* possuem uma forte ligação; já entre as palavras *aluno* e *desenvolvimento* a ligação torna-se de média intensidade; da palavra *desenvolvimento*, se seguem as palavras *garantir*, *físico*, *intelectual* e *emocional* o que nos remete ao fato de que o aluno deve ser entendido como um sujeito multidimensional e, por fim, as ligações mais fracas: da palavra *aluno* que liga-se a *cidadão*, *escola*, *período* e *social* e da palavra *educação*, vincula-se a palavra *formação*.

Visão geral por análise de similitude das respostas

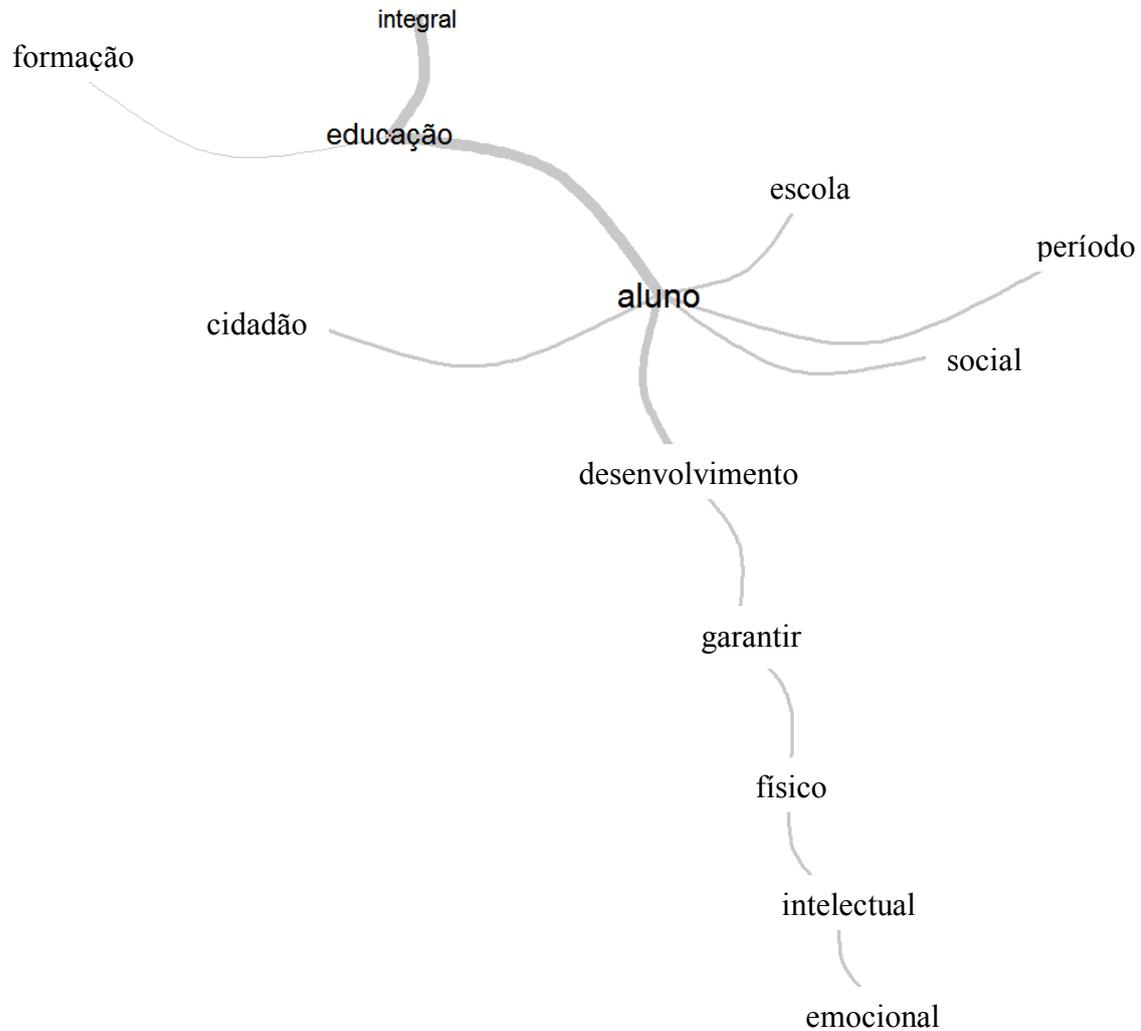


Figura 13: Análise de similitude das respostas obtidas dos gestores sobre o que seria educar integralmente os alunos

Para dar seguimento à esta discussão sobre este item, citamos uma citação de Urie Bronfenbrenner, de seu livro *Reconstruir o ninho* (1990) e que foi descrito na obra de Guará (2006). Para Bronfenbrenner, para que uma criança (ou adolescente) se desenvolva intelectual, emocional, social e moralmente, é preciso que participe progressivamente de atividades complexas, de modo regular, pelo período de toda sua formação, relacionando-se com várias pessoas e estabelecendo, com elas, vínculos emocionais e sociais (BRONFENBRENNER, 1990 citado por GUARÁ, 2006).

Assim, a partir das respostas obtidas dos educadores e dos gestores e exposto sobre a educação integral, podemos sistematizar a ideia do que seria “educar integralmente” como sendo a concepção de que a educação oferecida nas ETIs deve trazer o aluno como centro das preocupações e intenções do processo educativo. Absorve-se, para tal, a necessidade de se desenvolver integralmente as multidimensões do educando e não simplesmente suas faculdades cognitivas, em outras palavras, a tarefa prioritária da educação da atualidade é a formação do homem compreendido em sua totalidade.

Nesta perspectiva de se reconhecer o homem como um ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto que o envolve. Assim, a educação integral é aquela que deve ter como objetivo construir relações que favoreçam o aperfeiçoamento humano. Segundo Guará (2006), ao se considerar o desenvolvimento humano como princípio norteador, aponta-se para a necessidade privilegiar-se as potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Esta mesma autora e obra ainda nos coloca que esta conotação humanística da educação como formação integral aponta para relações educativas em que também o profissional da educação se desenvolva de modo pleno, para que possa compreender e dar sentido ao processo educativo, como condição para favorecer o desenvolvimento humano de seus alunos. Isso poderá sustentar uma prática pedagógica que compreenda o ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua especificidade e também em sua totalidade. A educação, como parte essencial no processo de humanização, que se constrói por meio de mediações, admite um papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

Para os gestores, a escola de tempo integral oferece uma educação integral aos educandos?

Este item apresentou variedade de respostas, desde retornos positivos, objetivos parcialmente alcançados até críticas ao atual modelo posto em prática e conscientização dos envolvidos no processo.

Nas escolas de zona urbana, 07 (sete) gestores apontaram que sim, a ETI oferece educação integral aos alunos, enquanto que, 02 (dois) gestores não concordaram com a questão e 01 (um) apontou que, em sua opinião, oferece parcialmente. Já nas escolas de zona rural, 02 (dois) gestores assentiram com a questão e os outros 02 (dois) gestores apontaram que a ETI oferece parcialmente uma educação integral aos alunos.

As respostas podem ser agrupadas, sucintamente, de tal modo:

Tabela 09: Resposta dos gestores sobre a ETI oferecer uma educação integral aos seus alunos.

	Sim	Não	Parcialmente
Zona urbana	7	2	1
Zona rural	2	0	2

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. A intensidade entre as palavras *sim* e *oferecer* é maior e aparece em destaque no centro da análise; aparecem também as palavras *não*, *ainda* e *muito* no sentido de estar atingindo parcialmente seus objetivos, mas ainda há muito o que se buscar e a verbete “só” que aparece nesta análise refere ao fato de a ETI não ser capaz de por si *só* dar conta da educação integral do alunado, segundo as falas dos entrevistados.

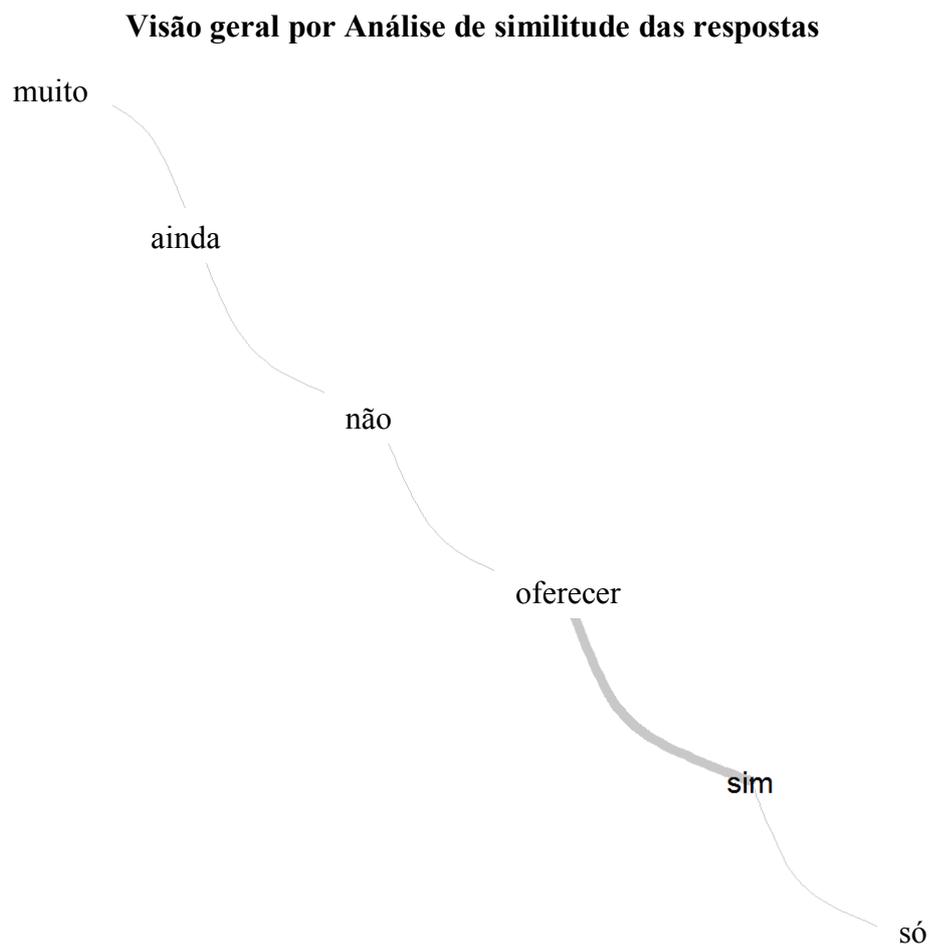


Figura 14: Análise de similitude das respostas obtidas dos gestores sobre a ETI oferecer EI aos seus alunos

Segundo Coelho (2004) e Cavaliere (2007), o fato de aumentar o tempo de permanência do aluno na escola não lhe garante uma educação de qualidade e nem educação integral. Contudo, uma maior duração do tempo letivo pode apresentar incidências positivas no rendimento dos alunos. A escola de tempo integral deve priorizar a qualidade do ensino aliada à quantidade do tempo diário, possibilitando à escola oferecer muito mais do que o aprender a ler, escrever e contar. (WITHERS; ENS, 2011).

Seguindo esta linha de raciocínio, uma ETI não se configura como uma educação que puramente expande o que já vem sendo oferecido, e sim em um acréscimo quantitativo e qualitativo de suas atividades. Conforme as proposições de Coelho (2012) e Gonçalves (2006), quantitativo em relação à oferta das oficinas em contra turno e para a construção de situações e atividades de caráter educativo e qualitativo em relação às oportunidades para que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, vivenciados e protagonizados por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que pode vir a refletir em uma melhora no desempenho observado nas salas de aulas regulares que discutiremos mais adiante.

Assim, como já conhecíamos as exigências da escola contemporânea e o que compreendiam os sujeitos-respondentes sobre os temas ETI e educação integral, nosso próximo passo na pesquisa foi em relação à organização o tempo de permanência desses alunos em ambiente escolar e também os espaços físicos que os acomodam, como forma de visar o desenvolvimento do educando, bem como as estratégias para se atingir os objetivos aos quais esta proposta de ensino se propõe.

Ressaltamos a importância de se discutir neste momento sobre o caráter educativo do tempo e do espaço escolares, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo visando o desenvolvimento dos alunos, consideram outros espaços educativos além da escola, mas nesta pesquisa estamos discutindo a estrutura e funcionamento das Escolas de Tempo Integral, propriamente ditas.

Iniciamos com a abordagem da questão do aproveitamento do tempo, mas para tal, apresentaremos uma breve análise a respeito do tempo dentro do ambiente escolar.

Assim, começamos este enfoque a partir do pressuposto de que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos tem como peça-chave o tempo em que este aluno permanece na escola, não apenas em relação às horas diárias, mas no que se refere aos anos de sua escolarização. Desse ponto de vista, o ensino escolar é um trabalho coletivo que acontece durante vários anos e conta com diversos profissionais que se revezam para realizar uma ação educativa sobre os alunos (TARDIF; LESSARD, 2009).

Os mesmos autores e obra ainda argumentam que se considera, portanto, o tempo escolar como agente do processo formador pois impõe, além dos conteúdos curriculares, normas independentes de variações individuais e aplicáveis a todos. Comporta, ainda uma dimensão histórica, uma vez que, acontecimentos anteriores determinam os acontecimentos atuais ou futuros. Outro grande fator a ser destacado em relação ao tempo escolar é o fato de que, muitas vezes, ele não acompanha o tempo de aprendizagem dos alunos e para sua devida adequação, entrará em ação o que vimos discutindo ao longo deste estudo - a avaliação e reflexão por parte do educador a fim de se amenizar esta discrepância entre “os tempos” a favor do processo de aprendizagem do aluno.

O tempo escolar e as questões pertinentes à ampliação da jornada escolar têm sido elementos de muitos debates no decorrer da história da educação. O tempo escolar é apontado como um fator plausível para a solução de problemas sociais e educacionais enfrentados no Brasil da atualidade (PARO et. al, 1988).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o tempo é um ponto importante na escola pois a vida escolar está constituída em função do tempo e se esse for aplicado de forma efetiva, por certo o trabalho escolar terá melhor rendimento (SANTOS, 2002).

Ainda segundo o mesmo autor e obra, isso significa que, em uma ETI, esse tempo precisa ser delineado, começando por estabelecer uma agenda, onde estejam registradas as prioridades dentro da escola, a partir de um processo coletivo de discussão com a comunidade escolar e local. A escola é um ambiente de relações e, concomitantemente, uma via de acesso do sujeito à cidadania, à autonomia e à criatividade. Assim, não há um fim em si mesma, sua disposição, portanto, necessita privilegiar, entre outras coisas, a pluralidade de experiências, culturas, ritmos e interesses, além de reconhecer a complexidade do seu aluno como ser humano em formação. Podemos entender então que o tempo escolar é um aspecto fundamental no processo de aprendizagem. De acordo com Pinto (2001), os investigadores da área educacional dizem-nos que existe uma relação estreita entre uma concepção de ensino e seu modo de organização temporal, para tanto, a dinâmica da aula, da semana letiva ou ano escolar deveria supor que o emprego adequado do tempo estaria considerado, que deveria ser feito um estudo relativo ao tempo que esta ou aquela aprendizagem exigem.

Compete à escola, portanto, além de garantir o acesso ao conhecimento, assegurar e validar o tempo em que o aluno permanece sob sua responsabilidade, favorecendo uma dinâmica que envolva o educando nas atividades propostas.

Nesse contexto, a ETI vem, por meio de sua proposta modificar expressivamente a organização escolar tradicional, propondo assegurar a formação integral de seus alunos, de

forma a se tornarem mais críticos e engajados nos problemas de seu tempo e de sua sociedade (BRASIL, 2008b, 2009; CAVALIERE, 2007; GADOTTI, 2000).

Ou seja, se entendermos a ETI nesta perspectiva, de mediadora para a construção e o exercício do conhecimento, alcançaremos uma educação para a cidadania, um aprendizado a partir da experiência, uma educação ofertada com a participação da comunidade escolar e local, na qual o aluno aprende em interação com seus pares, o que certamente será uma prática educativa com atividades diferentes da escola de tempo parcial. Retomamos a ideia de que essa dimensão social da ETI favorece uma educação para a democracia, uma vez que, é especificamente uma educação de qualidade socialmente reconhecida.

No que diz respeito ao tempo, vimos abordando no decorrer deste estudo também a necessidade de ampliação do mesmo para que se atenda às necessidades da escola envolvida nesse contexto (com educação integral), pois para se oferecer uma escola diferenciada da escola tradicional em um espaço de tempo pequeno se torna mais difícil. Não se pode entender que uma ETI tem por base “apenas” a ampliação do tempo, mas este parece ser uma condição necessária para o desenvolvimento de atividades diferenciadas das que vêm sendo ofertadas nas escolas regulares de apenas um turno. Vale ressaltar que a proposta das ETI e da formação integral dos alunos, busca uma inovação ao tradicional modelo das escolas públicas brasileiras, para tanto, a oferta de atividades diferenciadas deve buscar o rompimento da concepção de que a ETI seria “mais do mesmo”, ou seja, as mesmas atividades que são oferecidas em escolas de um único turno, mas agora com mais tempo para suas realizações.

Ainda no que se refere a organização do tempo escolar e das atividades, Bräkling (2014) aponta que para uma boa organização da aula, as atividades devem ser divididas entre atividades independentes (habituais/permanentes ou ocasionais) e sequências didáticas de atividades (que são aquelas organizadas dentro de um projeto ou contexto).

Reforçando o exposto, citamos Coelho (2009) que também entende a ETI desta mesma maneira, colocando apenas em outras palavras: a ETI possui grande subsídio para a formação do cidadão ativo. Ela apresenta aproximadamente oito horas de trabalho diárias, com um currículo diversificado no qual as atividades desenvolvidas são exploradas em outros espaços além das paredes da sala de aula.

Devemos considerar que a formulação de propostas de ETI suscitou, e ainda suscita, um intenso debate entre educadores e pesquisadores sobre diversos aspectos que a configuram, são feitos vários apontamentos, mas não há um consenso. E a ETI é bem isso mesmo, não há “receita pronta”, ela deve se configurar de acordo com a sua peculiaridade local, em atendimento aos anseios de seus alunos.

Nesse sentido, Silva (2006) destaca que a escola pública convencional, de tempo parcial, não consegue suprir as necessidades e os interesses das classes para as quais ela atende. E ainda neste sentido, expõe que, não é mais possível conceber uma educação de qualidade que se ofereça apenas para as disciplinas ditas “escolares” (Matemática, Português, História, etc.) e não leve a refletir sobre o mundo, as desigualdades sociais, os projetos políticos existentes; que não discuta sobre os direitos do cidadão como um todo, sobre violência, sobre pobreza, sobre discriminação; “não podemos mais ter uma escola desvinculada da realidade social vivida pelas crianças e pelos jovens que a frequentam” (SILVA, 2006, p. 1).

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de ETI corrobora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e de enriquecimento curriculares, superando a lógica de um mercado capitalista, no qual o que determina que a qualidade de acesso a determinados segmentos educacionais se define por quem pode pagar mais (GONÇALVES, 2006).

Uma ETI, ao expandir o tempo na escola, amplia também as possibilidades de se proporcionar uma educação diferenciada, mais completa. Assim, o tempo escolar, é percebido nessa totalidade como o período de vivências pedagógicas dos alunos no ambiente escolar. O tempo escolar é tido como o tempo pedagógico de aprendizagens expressivas para toda a vida (NAVARRO et al., 2004b).

Segundo os dados coletados em nossa pesquisa, as escolas seguem as orientações passadas pela Secretaria de Educação Municipal a este respeito (organização do tempo), os gestores relataram que os alunos são divididos por faixa etária e seguem um horário semelhante ao das aulas do ensino regular, ou seja, as turmas fazem rodízio entre as oficinas, cada aula tem a duração de 01 hora aproximadamente, têm horário para desjejum, almoço e lanche e esta rotina acontece todos os dias, o que difere de unidade (escolar) para unidade é a quantidade de oficinas oferecida diariamente.

Algumas das falas expostas a seguir trazem exemplos (relatados pelos gestores) desta organização temporal das ETI:

Todos os dias os alunos passam por todas as oficinas das quais dispomos, são agrupados por faixa etária e os horários das refeições também são definidos, certinho (MSVS).

Lanche da manhã, oficinas de teatro, música, dança, arte, esporte, estudos, almoço e lanche da tarde... tudo todos os dias (JAPBA).

As oficinas e refeições são organizadas respeitando a faixa etária das crianças e de modo que as crianças passem por todas as atividades oferecidas durante a semana e lanchem adequadamente em um período apropriado (LRAC).

As oficinas são organizadas em salas de aula com horários determinados assim como as salas regulares. As oficinas acontecem num espaço de 1 hora e depois troca-se de turma. As refeições também têm horários determinados e são organizados como a do ensino regular (ITMS).

As aulas são dispostas de acordo com o número de turmas eicineiros, geralmente duas aulas-atividades, intervalo para refeição e mais duas aulas (BSF).

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude (palavras de maior incidência) das respostas dadas a esta questão. Na qual, a palavra *oficina* aparece como ponto-chave e estabelece uma forte relação com a palavra *refeição* e esta com *organizar* – revelando que a organização do tempo escolar da ETI se dá, principalmente, a partir da dinâmica de organização entre oficinas, e refeições. Percebemos também uma ligação mais forte entre as palavras *oficina* e *almoço* e desta com *lanche*, reforçando o que acabamos de expor sobre as oficinas e a alimentação dos alunos. Um outro ponto de média intensidade está entre *faixa* e *etária*, que está diretamente relacionada à organização das turmas. E por fim, palavras, como período, regular, dividir, horário, turma e sala aparecem com menor intensidade e se referem ao fato de que como no ensino regular, as aulas são organizadas estabelecendo-se um horário, para cada turma e em cada sala, divididos igualmente.

Visão geral por análise de similitude das respostas

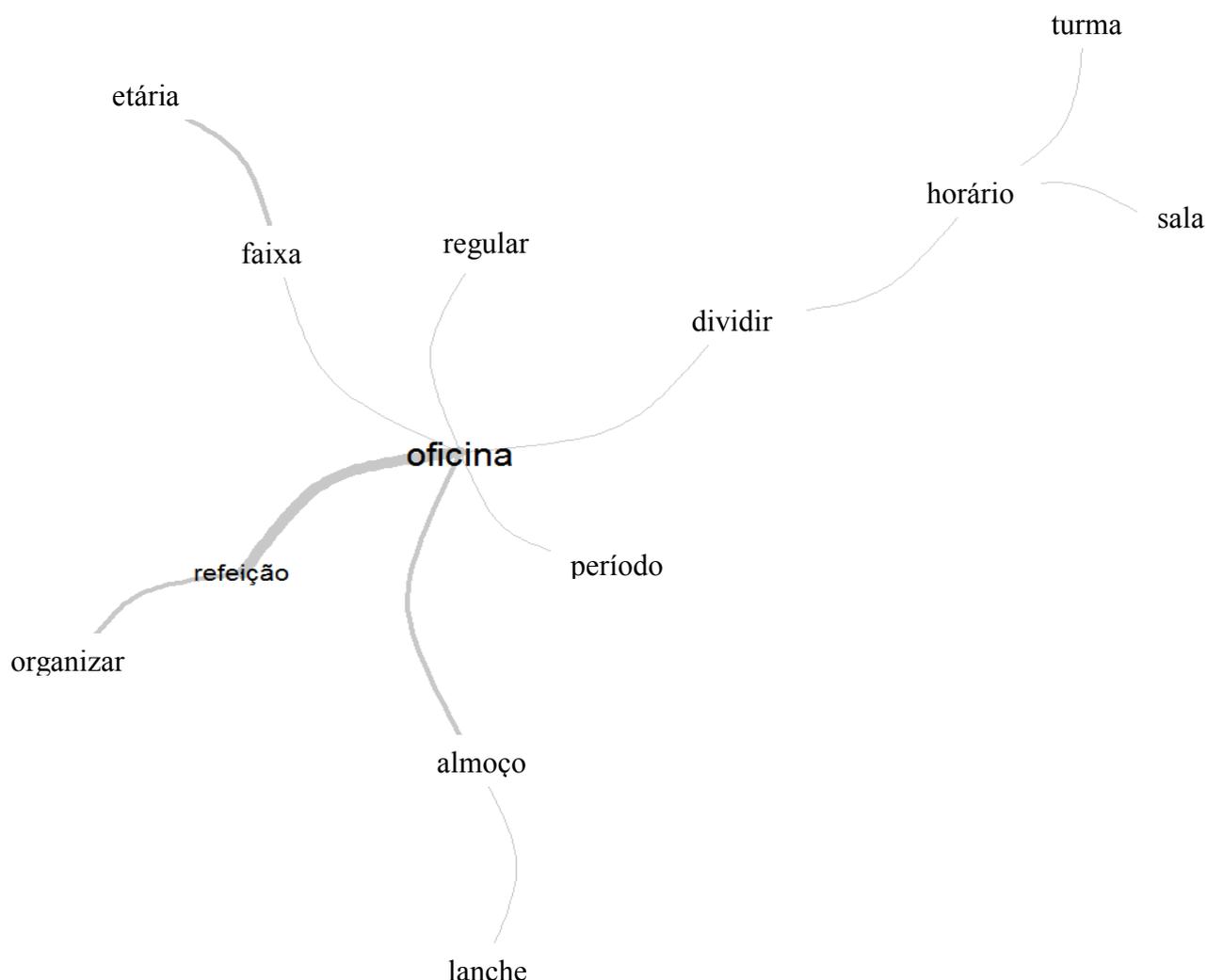


Figura 15: Análise de similitude das respostas obtidas dos gestores sobre os itens que compõem a rotina dos alunos

Segundo Gonçalves (2006), falar de uma escola de tempo integral demanda refletir sobre a questão do tempo — a ampliação da jornada escolar — e também sobre o espaço — posto aqui como o próprio espaço da escola, intimamente ligados um ao outro. Elementos esses que não são neutros em si, pelo contrário, são determinantes e determinados por uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. Assim, o tempo e o espaço escolares não fazem somente parte da estrutura organizativa da escola, mas estão estritamente ligados ao processo educativo.

E ainda, a construção e significação destes elementos do processo educativo se correlacionam à gestão da escola, na medida em que esta é responsável pela coordenação da rotina escolar, cabendo-lhe, portanto, a revisão cautelosa dos espaços e tempo a fim de que estes sejam redirecionados para beneficiar os processos educativos (DALRI; RIOS, 2014).

A questão da organização do espaço físico apontou pontos próximos e outros mais distantes nas falas dos gestores, assim sendo, serão explanados separadamente (urbano e rural).

Como ponto de concordância, está o fato de as oficinas acontecerem, geralmente, em salas de aulas que são adequadas ao fim que se propõe, sempre que possível.

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. As palavras *oficina* e *sala* possuem uma linha mais intensa o que sugere que a maioria das atividades realizadas pelas oficinas acontecem dentro do ambiente de sala para a *aula*; uma linha de tonalidade média aparece entre a palavra *oficina* e *espaço*, uma vez que, apontam que, quando possível, utilizam de outros espaços para a realização das oficinas, também, em linhas mais suaves parecem as palavras *acontecer*, *físico* e *pátio* sugerindo que outro espaço físico utilizado para as aulas acontecerem é o pátio da escola.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

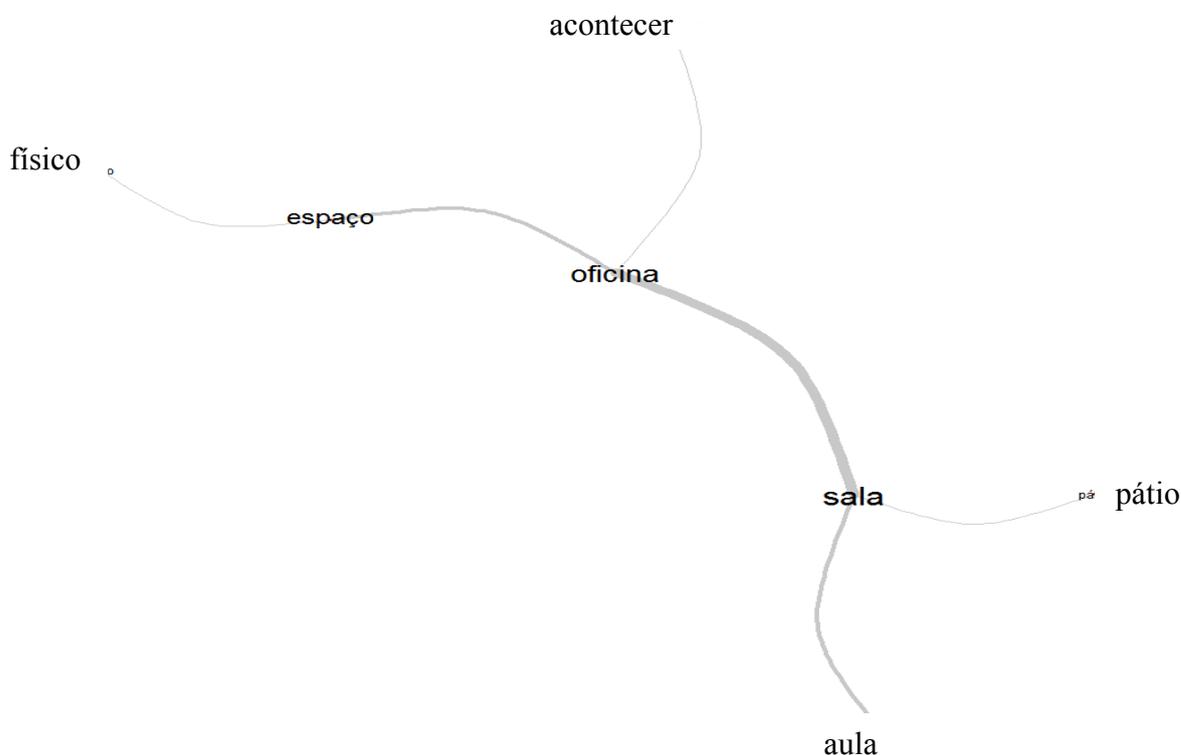


Figura 16: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre o local onde, geralmente, as aulas/oficinas acontecem

Neste ponto, apresentamos os relatos dos gestores das zonas urbana e rural pois apresentam singularidades específicas ao seu espaço.

Zona urbana

Apesar do termo “espaço físico” aparecer frequentemente como uma dificuldade, os gestores das escolas da zona urbana parecem conseguir trabalhar melhor com esta situação, buscando formas alternativas para amenizar o problema.

Disponibilizamos para o integral as salas de aula e locais de descanso ... áreas externas, arborizadas, por exemplo (JAPBA).

Na medida do possível, as crianças se alojam nas salas de aula, teatro e pátio no intervalo do almoço. As oficinas acontecem em salas específicas, ainda contamos com o Bosque com quiosque e duas quadras (uma coberta e uma descoberta) (LRAC).

Às vezes, temos que improvisar dada a falta de espaços físicos adequados (JCN).

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. As palavras *sala* e *oficina* apresentam uma maior relação, seguidas das palavras *aula* e *acontecer* o que sugere o local onde as aulas acontecem; uma linha suave aparece entre as palavras *oficina* e *físico* e deste para *espaço*, sugerindo o uso esporádico de outros espaços físicos.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

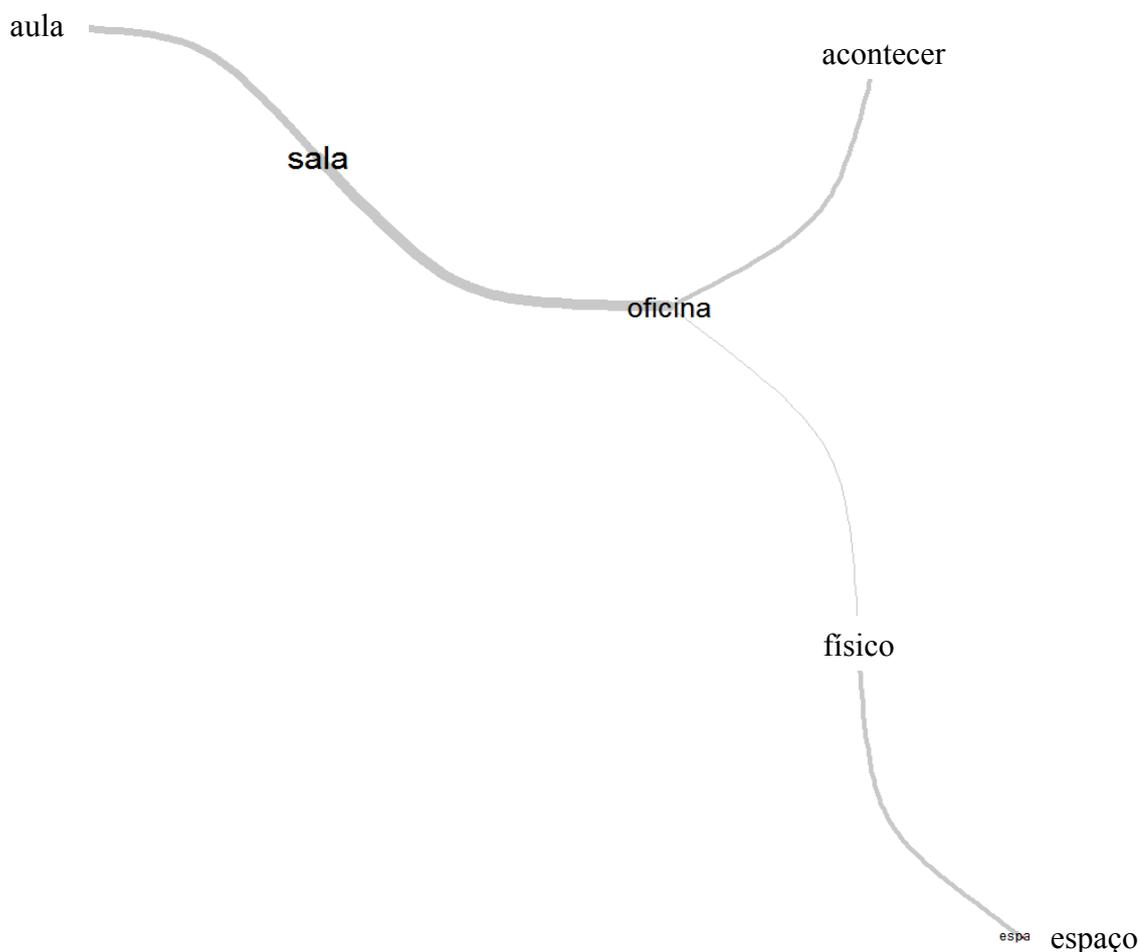


Figura 17: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de *zona urbana* sobre o local onde, geralmente, as aulas/oficinas acontecem.

Zona rural

Contudo, na zona rural, a improvisação de espaços torna-se mais difícil, vinculando as aulas/oficinas do período integral, quase que exclusivamente, às salas de aula.

Cada oficina tem a sua sala e espaço (GPGS).

Esse aspecto é o mais difícil, tomamos todos os espaços disponíveis, 02 salas, o pátio da escola, sala de informática que também é biblioteca (BSF).

Isso é complicado, os ambientes são divididos com várias atividades (por exemplo a oficina de esporte e dança dividem o mesmo espaço) (LMMS).

Nosso espaço é muito limitado, então todos os possíveis espaços precisam ser aproveitados (PCS).

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. Podemos perceber que as duas únicas palavras de maior peso nas falas coletadas foram *sala* e *espaço*, porém ligados por uma linha bem suave, o que sugere a dificuldade encontrada pelos gestores neste aspecto.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

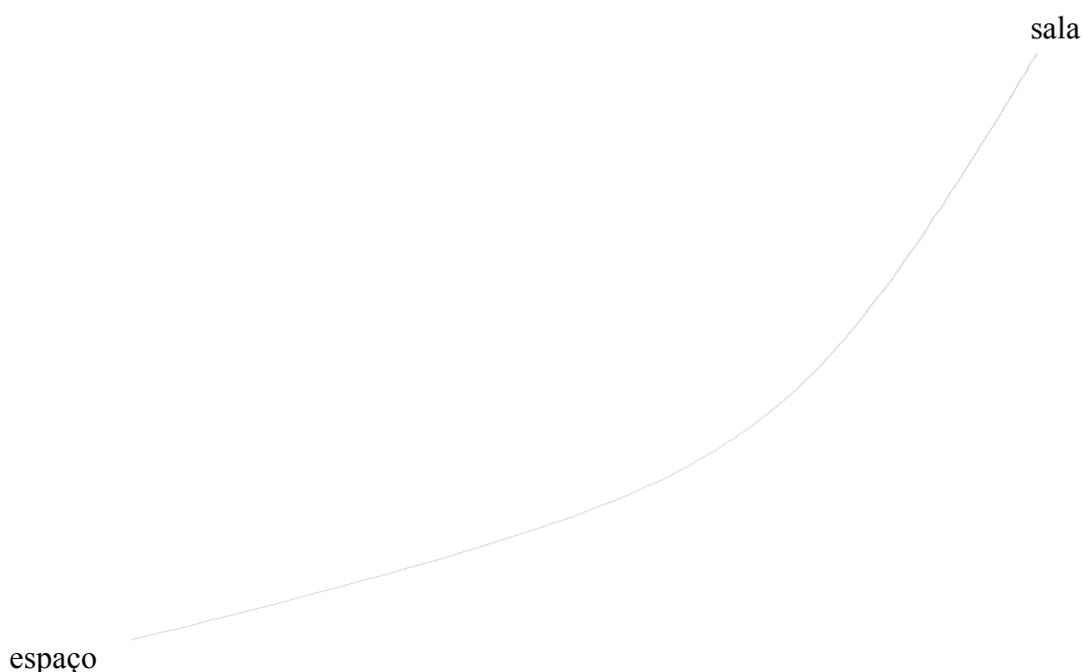


Figura 18: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de *zona rural* sobre o local onde, geralmente, as aulas/oficinas acontecem.

Neste ponto, só para finalizar este tema, retomaremos a discussão já iniciada anteriormente no que diz respeito ao uso dos espaços escolares, expondo as palavras de Santos e Aguiar (2015) quando as autoras nos colocam que a questão do espaço/instalações físicas podem causar uma interferência direta no processo ensino-aprendizagem, nos aspectos sociais e na qualidade do ensino oferecido. Pois, ainda segundo as autoras, hoje o que se presencia, muitas vezes, nas escolas são estruturas inadequadas à uma proposta de educação de qualidade, faltam refeitórios apropriados, quadras esportivas, teatros e auditórios (ou similares), banheiros, bibliotecas, salas de estudos, laboratórios devidamente equipados, vestiários, etc., inviabilizando um nível de educação que se pretenda oferecer aos educandos.

E, por fim, quando perguntamos aos educadores escolares sobre a utilização de espaços diversificados para suas aulas, 60,0% concordaram com a pergunta; 18,3% concordaram plenamente; 11,7% discordaram; 8,3% nem discordaram e nem concordaram e 1,7% não responderam à questão. Podemos perceber que cerca de 20% dos respondentes não confirmaram utilizar outros espaços físicos além da sala de aula, fato que pode estar estritamente ligado à fala dos gestores sobre a falta de espaço físico para desenvolvimento de atividades variadas e das oficinas. A figura a seguir traz a informações acima apresentadas:

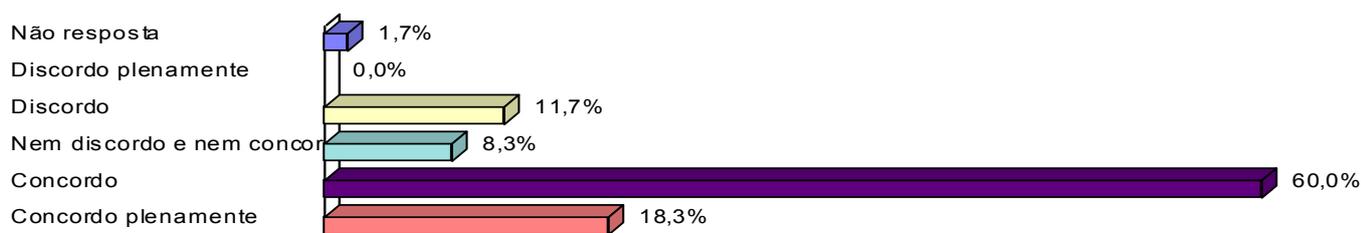


Figura 19: Frequência relativa de respostas dos educadores escolares sobre a afirmativa de se utilizar espaços diversificados para a realização das oficinas

4.5. O desenvolvimento do trabalho pedagógico

Neste contexto de ETI discutido até aqui, procuramos conhecer e analisar o profissional que está realizando esse trabalho educativo com os alunos, pois sua postura profissional fará toda a diferença para a efetivação positiva desta proposta de ensino na rede escolar alvo de nossa pesquisa.

Para tanto, apresentaremos agora um breve esboço do que se espera deste educador.

Os desafios que se enfrenta contemporaneamente na área educacional têm origem em desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais, por diferentes meios, em diferentes condições, bem como nas postulações que esses grupos colocam, reivindicando para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. Essas postulações passam pela educação, perpassam as escolas e colocam-se aos educadores e gestores (GATTI, 2013).

A mesma autora (op. cit.) ainda continua dizendo que a reivindicação social posta contemporaneamente é de um novo modelo em educação e baseia-se na demanda por uma escola justa e, para se ter uma escola justa, necessitamos de educadores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa – entendida como a que faz justiça social – é aquela que, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que trabalha

com as heterogeneidades, as respeita e leva à aprendizagens dinâmicas. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de maneira significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo modelo solicita cada vez mais que o profissional educador esteja preparado e disposto a desempenhar uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e perspectivas escolares.

Nesta perspectiva, temos como papel essencial da escola o de levar os alunos a aprender os conhecimentos já produzidos pela humanidade bem como, ao mesmo tempo, formá-los em valores para a vida humana. A ação escolar é específica, para tanto, requer procedimentos didáticos que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados.

A escola deve ser entendida como uma comunidade educativa, permitindo aos seus atores sociais estarem mobilizados em torno de um propósito em comum, bem como seria inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar. A participação dos pais e das comunidades na vida escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política, enquanto que a atividade dos profissionais da educação fundamenta-se em bases técnicas e científicas (Nóvoa, 1995).

Para Weisz (2006), o educador tem chegado hoje as escolas com a mesma defasagem que já acontecia lá na década de 1960. Ele acaba ganhando conhecimento e experiência, muitas vezes, de forma intuitiva, mas dependendo da forma com essas experiências acontecem, ele continua com a mesma falta de embasamento de antes, porém hoje as exigências da sociedade são outras comparando-se com as daquele tempo e o educador precisa buscar formas de resolver essa situação de defasagem. Ainda segundo esta mesma autora e obra,

cada vez mais, aponta-se que o ato de ensinar exige um perfil de um educador que reflete enquanto age, que possa tomar decisões com rapidez e mudar rapidamente o rumo de sua ação educativa, interpretar as respostas recebidas de seus alunos, corrigi-los e autocorrigir-se. A concepção que se tem de um educador hoje é o de alguém com condições de ser sujeito ativo de sua ação profissional. Assim, vai ficando ultrapassada aquela prática educacional na qual alguém pensava procedimentos técnicos, passava-os como um pacote para o educador, que entrava na classe e simplesmente os executava (WEISZ, 2006, p. 16).

Se faz necessário compreender que os profissionais educativos constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente, mas ainda é necessário acreditar na capacidade do aluno em aprender, possuir repertório profissional e possuir/valorizar aspectos da cultura geral. O núcleo do processo educativo é a formação do aluno: processo que se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais,

morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos (GATTI, 2013).

Em sua obra intitulada “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, Weisz (2006) traz algumas orientações de como deveria proceder o educador para que a aprendizagem se efetive dentro do ambiente escolar. Assim, segundo a autora, o educador escolar deve avaliar a sua prática pedagógica não apenas do seu ponto de vista, mas do ponto de vista do aluno, ele precisa buscar formas de facilitar o aprendizado dos alunos, principalmente daqueles que apresentam mais dificuldades. Ele deve buscar entender quais os caminhos que os alunos devem percorrer para chegar às aprendizagens pretendidas. A partir do momento em que o educador passar a trabalhar seguindo o pressuposto de que todos os alunos possuem algum conhecimento e partir disto para seguir com o aprendizado, ele se dará conta de que precisa, urgentemente, refletir sobre sua prática, que agir pela intuição já não lhe é cabível mais. Ele precisa apresentar aos alunos contradições, contradições no sentido de instigar os alunos a aprenderem, favorecer o conflito cognitivo nos educandos para que estes superem hipóteses já consolidadas e construam novos conhecimentos, sempre a partir de propostas didáticas e intervenções do educador. Quando mencionamos a questão da contradição, nos referimos a utilização adequada de situações de aprendizagem, ou seja, reconhecemos a ação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, propondo uma prática educativa que produza situações em que o aluno precise se empenhar para realizar a tarefa proposta.

Explicando melhor o que sugerimos como situações de aprendizagem ou situações-problemas neste contexto de educação integral, podemos dizer que são situações em que o aluno deve mobilizar seus conhecimentos a fim de chegar a conclusões não previamente determinadas, ou seja, as quais não chegaria apenas pela busca direta em conhecimentos em sua memória (WEISZ, 2006)

Para aprender a aprender, o aprendiz precisa primeiro dominar certos conhecimentos, como a pesquisa, por exemplo, e para tal, precisa ter flexibilidade e autonomia. Como vimos discutindo, não é o simples fato de propor atividades diversificadas que fará a diferença nas ETI, mas a maneira como são propostas, a forma com o educador conduz a sua aula e estimula os seus alunos. Os alunos terão autonomia pedagógica de fato, quando tiverem conhecimento suficiente para discernir sobre o que merece ser aprendido e delinear suas próprias estratégias para se alcançar novos conhecimentos. De acordo com Weisz (2006, p. 52), “a escola não pode contar com o que não ensina” e seguindo esta linha de raciocínio, na mesma obra (p. 36) a autora ainda coloca que, “cada vez mais se recupera a ideia de que existe uma formação geral que é condição para a aprendizagem permanente”.

Neste ponto, surge nossa primeira questão aos educadores da ETI sobre sua prática cotidiana, sobre o desenvolvimento da autonomia em seus alunos. Conforme poderemos comprovar a seguir, 66,7% dos sujeitos concordaram com a questão; 26,7% concordaram plenamente; 5,0% não concordaram e nem discordaram, ninguém discordou da questão levantada e 1,7% preferiram não responder.

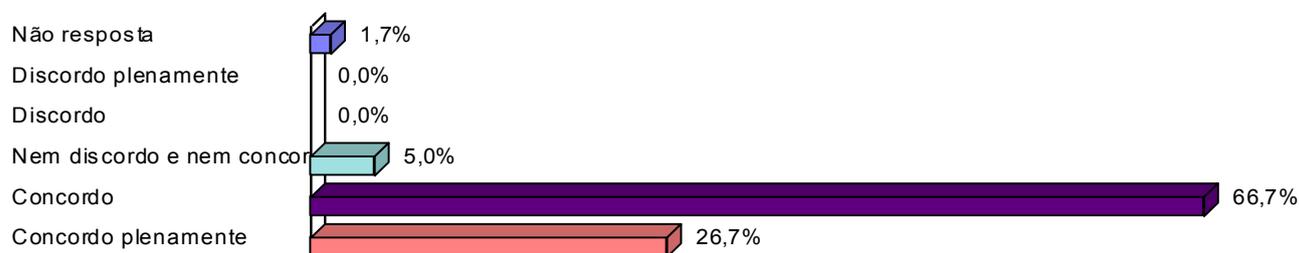


Figura 20 : Frequência relativa de respostas dos educadores escolares sobre a autonomia de seus alunos

Segundo Gadotti (2016), o aluno aprende somente quando se torna sujeito de sua própria aprendizagem. E para que isso ocorra, ele precisa participar das decisões que dizem respeito aos projetos que são desenvolvidos na escola e que, conseqüentemente, envolvem a sua vida pois não há educação e aprendizagem sem o sujeito da ação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico.

Contudo, será difícil para o educador adotar esta postura instigadora, motivadora para seus alunos se ele não tiver uma base que fundamente a sua prática e lembrando-se durante todo o tempo que ele apresenta uma visão dos conteúdos de acordo com a sua óptica de adulto e que a criança ou adolescente tem um outro ângulo de visão (WEISZ, 2006).

Se o educador não analisar a maneira de pensar sobre a atividade proposta, cairá naquela falácia tradicional: o educador finge que ensina e o aluno finge que aprende, como numa brincadeira de “cabra-cega” (WEISZ, 2006).

Essa equalização das oportunidades de aprendizagem das crianças que chegam, como já vimos, é tarefa da escola, e, diante dela, a escola precisa refletir sobre suas práticas. Porque, dependendo de como as desenvolve, pode estigmatizar as crianças, prejudicando sua autoestima e dificultando, com isso, seu envolvimento com a situações de aprendizagem. É algo que acontece em muitas escolas por meio de atitudes sutis, muitas vezes inconscientes e que, mesmo de maneira involuntária, prejudicam o sucesso escolar dos alunos. [...] Não é uma pedagogia compensatória que defendo ao dizer que a escola tem um papel equalizador das oportunidades de aprendizagem. [...] Todas as crianças têm direito a isto, porque é condição de inserção social. Ter essa clareza faz toda a diferença quando estamos comprometidos com uma educação escolar equalizadora (WEISZ, 2006, p. 49-50).

Ainda no que se refere ao convívio social, ressalta-se que a interação entre os alunos não é justificável apenas por ser comum no meio escolar, mas necessária para a troca de experiências e informações entre os alunos.

Com base no que foi exposto até esse momento, pode-se perceber que a ETI possui algumas características fundamentais, em outras palavras, se mostra sendo uma escola que busca educar a partir da experiência vivenciada, a integração com a comunidade e almejando alcançar os preceitos de democracia e com qualidade, como destaca Yus (2002).

4.6 Educar a partir de experiências vivenciadas na prática

Educar, neste ponto de vista demanda planejamento e reconhecimento de que “a experiência foi a base da aprendizagem desde o aparecimento do primeiro ser humano na terra” (YUS, 2002, p. 91).

A aprendizagem pela experiência oferece uma proximidade com uma educação efetiva e com o aprendizado de longo prazo, visto que, favorece uma leitura crítica do mundo real desenvolvida na escola.

O aprendizado a partir da experiência tem como alicerce a experimentação e o descobrimento o que beneficia a construção de um saber útil e pertinente para os sujeitos. Nesse sentido, a prática educativa deve analisar o meio em que o aluno vive para, a partir daí, estabelecer analogias que contribuam para o entendimento do aluno.

Sendo a escola um ponto onde ocorre o encontro de saberes, estes, ao se fundirem cooperam para a construção do conhecimento.

Vale expor que, na escola, o respeito e a valorização do saber dos alunos, a integração e a ampliação desse referido saber constituem o cerne e o propósito da educação básica (NAVARRO et al., 2004a). E a ETI é propícia a valorizar o saber neste aspecto.

Assim, entende-se que ao processo de ensino e aprendizagem é resultado da incidência e da confrontação de diferentes saberes em um mesmo ambiente e a ETI favorece o confronto destes saberes (a lembrar – cognitivo, afetivo, psicológico, de convívio social, ...) e busca integrá-los estimulando nos sujeitos o sentimento de pertença e com certeza de maneira prazerosa, pois convivem com as diferenças, respeitando-as e promovendo o conhecimento. Dessa forma, “o saber é construído no cotidiano das pessoas, e essa relação é impulsionada na relação pedagógica” (NAVARRO et al., 2004a, p.52).

A ETI é aquela que favorece situações em que os alunos possam perceber que os diversos saberes advindos de diversas experiências se enriquecem e se multiplicam ao se confrontarem, visto que, as diferenças são respeitadas e coexistem em um mesmo espaço.

Sendo assim, a ETI fundi saberes e promove a aprendizagem sem exclusão entendendo que “o conhecimento é um processo em construção, que acontece no encontro/confronto de saberes, uma vez que, o encontro dos saberes é o núcleo do processo de aprendizagem” (NAVARRO et al., 2004a, p. 56).

Diante disso, a ETI deve se basear no compartilhamento, na democracia e na construção coletiva, na qualidade, garantindo não só o acesso, mas a permanência do educando na escola pública (NAVARRO et al., 2004a).

4.6.1 Educar integralmente consiste em se fazer intervenções formativas

Quando o educador desconsidera o esforço de seu aluno sem lhe fazer pensar sobre a atividade proposta, acaba desvalorizando o empenho do aluno e desmotivando-o. Faz-se necessário que haja uma correção informativa que instrumentalize o aluno a superar suas dificuldades.

Os educadores devem abrir espaço para o debate e não corrigir imediatamente ou apontar o erro no que o aluno diz, devem retomar com argumentos o raciocínio desenvolvido pelo aluno e a partir de aí construir-se hipóteses (KAUFMAN; PERELMAN, 1999).

Nesse ponto, introduziremos um outro conceito de grande importância nesta proposta de ação educativa voltada à formação integral dos alunos – é a avaliação formativa ou processual que é feita durante o processo de aprendizagem e servirá para nortear o trabalho do educador possibilitando-o saber se seus alunos estão aprendendo com as situações-problemas propostas, estas avaliações servirão, assim, como indicadores que sustentarão a sua intervenção.

Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não (WEISZ, 2006, p. 95). Em outras palavras, há situações em que, por não ter compreendido conceitualmente um determinado conteúdo, por exemplo, o seguimento das aprendizagens do aluno pode ficar comprometido. Nesse caso, avaliando-se onde está a dificuldade que impede a aluno de avançar em seus conhecimentos, o educador escolar pode ajudá-lo com atividades e intervenções especificamente planejadas para a superação do que está sendo obstáculo (WEISZ, 2006, p. 106).

Ainda segundo Weisz (2006), um desempenho insatisfatório também pode estar ligado ao fato da baixa autoestima, assim, o educador deve, sobretudo, acreditar no potencial do aluno, acreditar que ele pode aprender e transmitir essa confiança ao educando.

Shulman (2014) discute sobre a importância das relações entre educador e educando e, coloca que, embora existam muitas descrições de educadores eficazes, a maioria delas concentra-se no que se refere à gestão da sala de aula; gestão aqui entendida não apenas na gestão dos alunos em sala, mas também na gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula.

Quando questionamos os educadores escolares especificamente sobre sua gestão de sala de aula, por exemplo, sobre seus procedimentos no que se refere a alunos com um mal rendimento/desempenho, obtivemos as seguintes respostas: 52% tenta descobrir a dificuldade do aluno e auxiliá-lo; 31,4% solicita ajuda de outros profissionais da escola; 12,7% busca o auxílio da família para resolver o problema e 3,9% não responderam a questão.

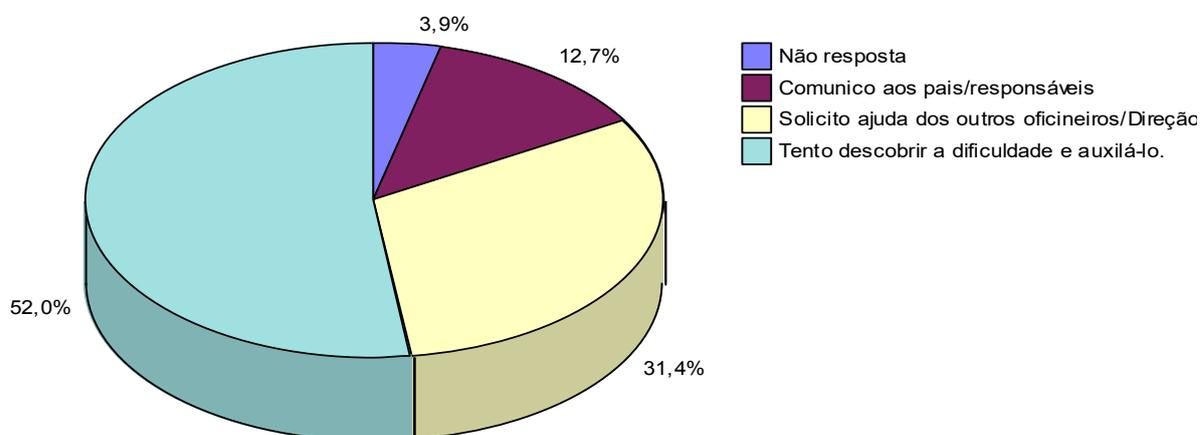


Figura 21: Frequência Relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre seus posicionamentos frente a problemas de aprendizagem dos alunos

Assim sendo, de acordo com Weisz (2006), o educador deve responder de maneira flexível à dificuldade e ao caráter do conteúdo, às peculiaridades dos alunos e aos objetivos aos quais se propõe, visto que, não há maior prejuízo para os alunos com mau desempenho do que educadores que não creem em suas capacidades, pois isso enfatiza a imagem de fracassados que, certamente, eles já trazem consigo. Reforça também, para todos do grupo, “uma imagem negativa desses alunos, e não é difícil prever as consequências desastrosas para o convívio social da classe” (WEISZ, 2006, p. 107). Ainda segundo esta mesma autora e obra, o mau

desempenho/comportamento dos alunos pode ser fruto de diferentes circunstâncias ou razões, que precisam ser consideradas quando se pensa a intervenção pedagógica.

No tocante a disciplina (conduta/comportamento) dos alunos, não sentimos diferença entre as falas dos gestores de zona urbana e rural, os problemas narrados são similares. Houve relatos de que esta não difere dos alunos do período regular; os gestores não enfrentam grandes problemas e os casos específicos e pontuais são resolvidos assim que surgem. Houve também o apontamento de problemas de indisciplina no intervalo do almoço quando os alunos ficam com os auxiliares de integral e não com os oficinairos. Para amenizar os casos que aparecem e ao mesmo tempo conscientizar os alunos, uma alternativa apontada é o trabalho com projetos.

Temos problema com disciplina durante o período de almoço, até as 13 horas mais ou menos, pois nesse período os alunos ficam com auxiliares do integral (ITMS).

A maioria de nossos alunos são bons e tem um comportamento adequado, mas há casos isolados que precisam de um acompanhamento mais sistemático... (AASS).

Por ser integral, a disciplina é algo que precisa ser conversado o tempo todo com a equipe e com os alunos. No geral, os alunos do integral tendem a ser mais agitado devido ao tempo que ficam na escola, mas tudo tem que ser muito bem planejado e respeitado por todos os funcionários e alunos (CPCB).

Os alunos são disciplinados e as regras de conduta são construídas coletivamente para envolve-los e conscientizá-los (GPGS).

A figura a seguir mostra a análise de similitude entre as respostas dos gestores, ressaltando uma linha mais intensa entre *aluno* e *problema* e mais tênue ligando à palavra *caso*, demonstrando que são poucos alunos com problemas comportamentais, o que ocorre são casos esporádicos; há também uma ligação expressiva entre as palavras *integral* e *disciplina*, pois este é um projeto de trabalho permanente com os *alunos*.

Visão geral por análise de similitude das respostas

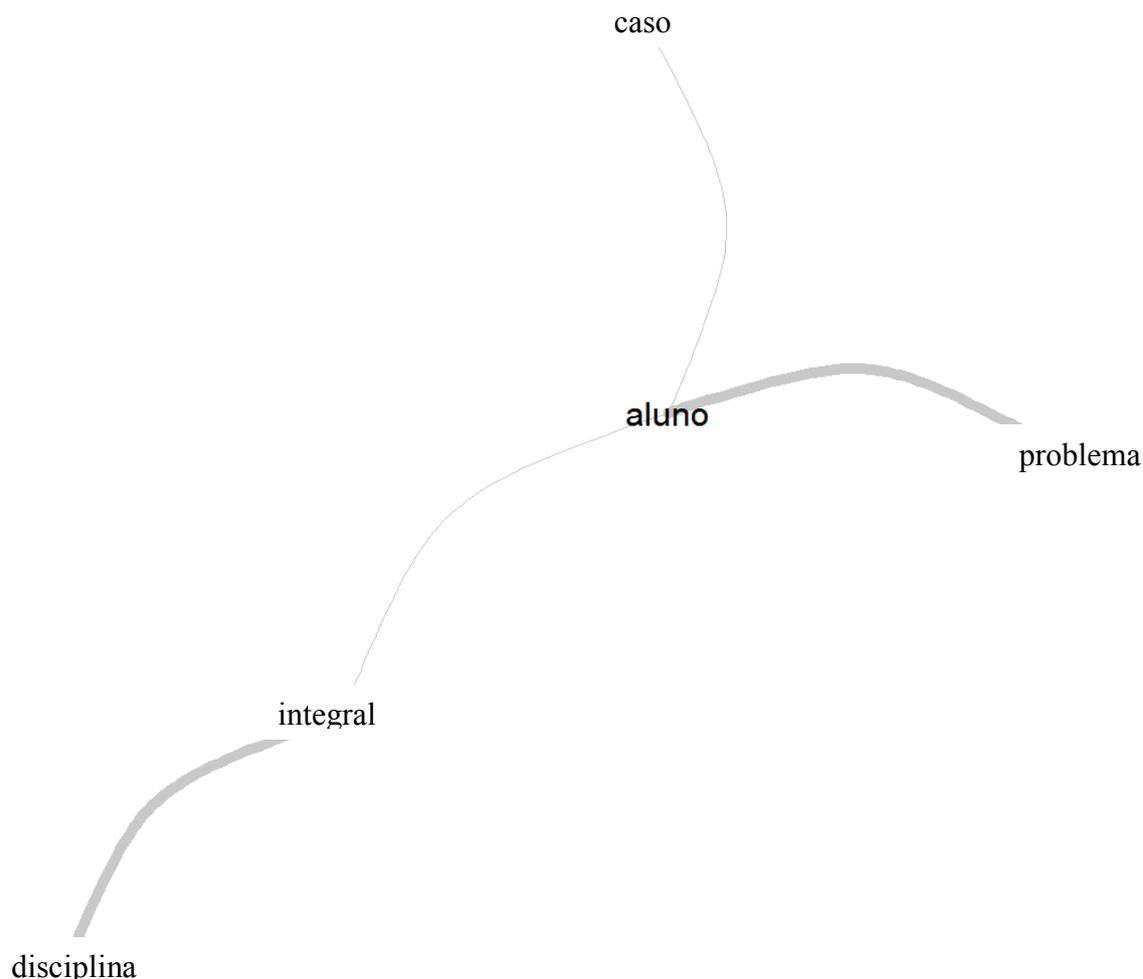


Figura 22: Análise de similitude obtida das respostas dos gestores quando relatam sobre os problemas disciplinares dos alunos atendidos em período integral

Segundo Carvalho et. al. (2016), a indisciplina na escola é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, alterando em termos de características, formas, fatores e contextos associados. A indisciplina é um acontecimento complexo, que se manifesta de múltiplos modos e graus de intensidade, com gênese em diversos elementos que podem ser de ordem social, familiar, pessoal ou mesmo escolar. Assim, defende que intervir na indisciplina é um trabalho coletivo da escola e da comunidade e, para tal, conforme exposto também pelos gestores escolares entrevistados, a importância dos projetos de intervenção educativa na resolução de problemas concretos do cotidiano escolar se faz cada vez mais oportuno.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima e minimizar situações de indisciplina e violência em seu interior. Trata-se, pois, a partir da identificação do problema, buscar soluções compatíveis com a

situação atual e garantir o envolvimento de todos na implementação destas soluções (CARVALHO et. al, 2016).

Para os educadores escolares, quando perguntamos se os alunos estavam mais disciplinados em se comparando com o início no período integral, obtivemos as seguintes devolutivas: 50% concordaram com a questão; 23,3% concordaram plenamente; 16,7% nem discordaram e nem concordaram; 6,7% discordaram; 1,7% discordaram plenamente e também 1,7% não responderam a questão.

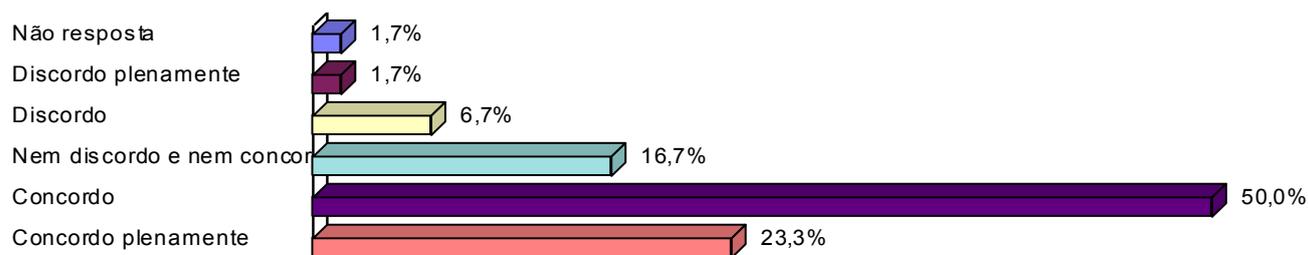


Figura 23: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre a melhoria da disciplina dos alunos ao frequentarem a ETI

E ainda no tocante a questão da disciplina/indisciplina, um fato que nos chamou atenção foi o relato de alguns gestores que justificaram que os “casos” pontuais de indisciplina acontecem quando os alunos estão em horário de almoço e não nas oficinas, pois, neste ponto, a indisciplina pode estar correlacionada à ociosidade e deverá ser reavaliada novamente pela equipe gestora.

Afinal, manter os alunos sempre ocupados com atividades que lhes interessam e que exijam concentração pode ser um fator fundamental para evitar a indisciplina. Prevendo a dosagem, o nível de dificuldade e a duração de cada atividade proposta, evita-se o excesso ou a ociosidade dos alunos (OLIVEIRA, 2009).

Assim, seguindo esta nossa discussão sobre a prática educativa, podemos entender que esta é uma prática complexa e contextualizada, e desta forma, não há como se apresentar “receitas prontas” para ser aplicadas a qualquer grupo de alunos: “o educador, dentro de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado” (WEISZ, 2006, p. 54). “Seu papel será de observador das ações dos alunos, acolhendo e problematizando suas produções, intervindo sempre que julgar necessário. O processo de ensino deverá dialogar com o de aprendizagem” (WEISZ, 2006, p. 65).

Neste contexto, podemos entender que uma forma de trabalho isolada, no qual o educador desenvolve seu trabalho apenas no âmbito da sala de aula, sem troca entre os pares, seu compartilhar suas experiências, mostra-se cada vez mais inadequado. Os educadores devem estar engajados em um projeto educativo compartilhado por toda a comunidade escolar.

A expressão reflexão sobre a prática nos remete diretamente ao mestre Paulo Freire. Foi ele quem, no que se refere à educação, pôs essa ideia em circulação. Sob esse nome geral, diferentes práticas foram desenvolvidas desde meados dos anos de 1960. Práticas que vão desde a troca de ideias e sugestões de atividades entre educadores à produção de relatos reflexivos sobre a prática realizada em classe, até o que temos chamado de tematização da prática. (WEISZ, 2006, p. 123).

Os educadores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica como nas suas experiências com a prática, no relacionamento com seus pares e com o contexto das redes de ensino. Vão mais do que aprender técnicas e procedimentos, mas uma integração do modo de agir e pensar com o cruzamento de conhecimentos, métodos de trabalho, intenções, valores, cultura escolar, etc. (GATTI, 2016)

Chamamos de saberes-experienciais aqueles conhecimentos que são adquiridos através da experiência e compõem a base da sua competência, por se originarem da prática cotidiana e serem por ela corroborados, adquirem um caráter de excelência profissional dentro de sua profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000). Em outras palavras, é um conjugado de saberes adquiridos, atualizados e necessários no âmbito da prática profissional e que não derivam das instituições de formações nem dos currículos; estes saberes não estão sistematizados em teorias, ou seja, são saberes práticos e que formam um conjunto de representações a partir das quais os educadores compreendem, interpretam e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p. 48-49).

O educador é o principal agente das interações que acontecem dentro de sala de aula, uma vez que, estas interações exigem não apenas um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre a prática, mas a capacidade de atuarem como sujeitos, atores e também em serem pessoas em interação com outras pessoas. E ainda, estas interações acontecem em um determinado meio, ao qual o educador deve conhecer e ir mais além, se adaptar a ele.

De acordo com Mello (2000), a formação inicial ou básica é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do educador. E ainda mais, pois a lei orienta que o educador desenvolva em seus alunos a capacidade de aprender a aprender e de relacionar a teoria à prática; mas como poderá ele realizar essa proeza se foi preparado em um curso no

qual o objeto de conhecimento de ensino (teoria) foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?

Os resultados das ações desenvolvidas dentro de sala de aula são previsíveis apenas em partes pois o contexto em que acontecem é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação exata. Assim sendo, ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem uma ação mais pertinente e eficaz possível.

Ensinar é uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor. Mas ensinar é também uma atividade altamente indeterminada ou altamente determinada por fatores que escapam ao controle de quem ensina. O projeto educativo e a ação cotidiana, a intenção e o resultado na sala de aula, na escola, no sistema e na política educacional sempre guardarão alguma distância, maior ou menor. Ensinar, portanto, exige aprender a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso sem deixar destruir-se por ele (MELLO, 2000, p. 104)

Portanto, cabe reforçar neste momento que o papel da escola é buscar meios para que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem e o que vivem, ou seja, deverá criar pontes e não abismos. Devemos abrir a escola para o mundo e fazer dela o seu ponto de partida. Nunca o ponto de chegada. (WEISZ, 2006).

A escola que vimos analisando em nossa pesquisa teórica e empírica e discutindo neste estudo é um ambiente que respeita as desigualdades, tanto no que se refere à forma de aprender como uma formação do aluno voltada não apenas ao cognitivo, mas como um ser multidimensional que ele o é.

Nessa linha de discussão, apontamos a questão da reflexão sobre a prática pois o educador precisará ter subsídios para que possa refletir com efetividade sobre sua prática para encontrar os meios mais favoráveis e produtivos de intervir no aprendizado dos alunos.

De acordo com Weisz (2006), nos últimos anos vimos observando um aumento expressivo das discussões sobre formação continuada de educadores e uma oferta cada vez maior de ações voltadas à formação em serviço, tanto nas redes públicas quanto nas particulares de ensino. O que está atrás disso não é a ideia de que o educador não tem competência para fazer o seu trabalho, mas uma mudança na compreensão do seu papel.

Pensa-se na formação continuada como atitude fundamental para o exercício do profissional educador no intuito de se estimular a busca constante pelo conhecimento e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Assim sendo, a formação continuada pode

acontecer não só em Universidades ou Centros de estudos, mas em qualquer ambiente que seja fecundo à discussão e vinculação entre teoria e práticas pelo educador e seus pares (DASSOLER; LIMA, 2012).

A visão de educador que predomina hoje é a de um profissional que desenvolve uma prática complexa e representante de uma junção de conhecimentos de diferentes naturezas. Não é um mero transmissor, mas um elo entre os saberes e seus alunos, assim sendo, ele precisa ser capaz de criar e/ou adaptar as situações de aprendizagem de forma que sejam adequados aos educandos reais, cujo percurso de aprendizagem precisa-se conhecer (MELLO, 2000).

Nas palavras de Tardif (2002), compreende-se que a relação de educadores com o saber consiste em um saber plural pois a prática educativa integra diferentes saberes, formado pelos conhecimentos adquiridos em sua formação, os saberes disciplinares ou curriculares e experiência.

De acordo com Nóvoa (1992), há a necessidade de se pensar a formação dos educadores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente. Deve relacionar-se a formação de professores com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia.

O mesmo autor e obra ainda aponta que para uma adequada formação é preciso que se tenha como foco o desenvolvimento profissional, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Para tal, exige disponibilidade a enfrentar desafios e na busca pelo conhecimento.

Gatti (2016) nos ressalta que a reflexão profissional é aquela que leva o educador a entender a própria ação e explicar o motivo pelo qual tomou determinada decisão, mobilizando conhecimentos e competências para tal. A reflexão faz o intercâmbio entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial/básica e o exercício da profissão.

Assim, ainda segundo Gatti (2016) como profissional competente, entende-se ser aquele capaz de compreender, aplicar e julgar a relevância, relacionar conteúdos básicos e saber fazer a transposição didática do mesmo para situações de ensino e aprendizagem, o que inclui além da gerência de sala de aula, mais discernimento para decidir quais conteúdos devem ser ensinados, em que sequência e com que tipo de tratamento.

E ainda, segundo a mesma autora e obra, um educador competente é capaz de problematizar um caso da prática profissional; de mobilizar em seu repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para resolver tal situação; de explicar como e o porquê de suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de transferência da experiência (prática) para outros momentos; de fazer previsões, extrapolações

ou mesmo generalizações a partir de sua experiência, registrá-las e compartilhá-las com seus pares. Finalmente, é importante citar que a profissionalização do educador depende de sua competência em fazer ponderações, realizar avaliações e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos cotidianos, e de sua competência em gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional por meio de um processo de formação continuada.

Nesse sentido, definimos o que viria ser o ato de educar segundo Mello (2000), lembrando que, o ato de educar não é o mesmo que ensinar, mas fazer o aluno aprender, assim supõe-se dizer que,

para que o educador seja competente nesta função, é importante dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Esse domínio deve estar na aplicação dos princípios de aprendizagem na sala de aula; na compreensão das dificuldades dos alunos e no trabalho a partir disso; na contextualização do ensino de acordo com as representações e os conhecimentos espontâneos dos alunos; do envolvimento dos alunos na própria aprendizagem. [...] A competência docente requer também mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças, como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula. (MELLO, 2000, p. 105-106)

A formação inicial do educador será sempre insuficiente para o desempenho de sua função frente aos alunos, mesmo que seja um profissional formado nas escolas de melhor conceituação. Ou seja, “mesmo que a formação inicial se transforme, não abolirá a exigência de um trabalho permanente de estudo e reflexão” (WEISZ, 2006, p. 118).

Frente ao exposto, sobre a relação desempenho e prática, perguntamos aos educadores como descrevem suas práticas atualmente. A figura a seguir explana a coleta das respostas à esta questão, na qual 46,7% apontaram estar suficientes em quantidade e qualidade; 30,0% ser insuficiente em quantidade, porém suficiente quanto à qualidade; 10,0% relataram insuficiência em quantidade e qualidade; 6,7% suficiência em quantidade, porém deixa a desejar quanto à qualidade e 6,7% preferiram não responder à questão.

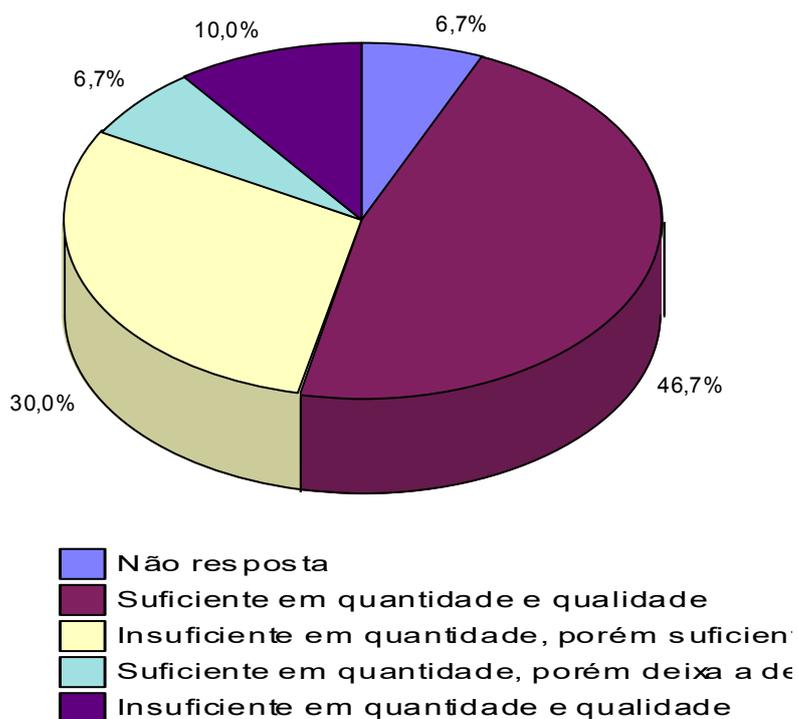


Figura 24: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares avaliando a qualidade de suas práticas pedagógicas

Segundo os objetivos de uma ETI e de educação integral, e conforme vimos discutindo, as práticas pedagógicas que se realizam na escola de tempo integral deverão estar de acordo com a constituição complexa do ser humano, de forma globalizada. A intervenção didática no processo de aprendizagem, vista como facilitadora, deve buscar a mediação de saberes escolares e comunitários, favorecendo vivências de ensino/aprendizagem em que os conhecimentos são contextualizados e buscando-se a aplicabilidade destes em situações significativas de aprendizagem para o aluno (PEREIRA; VALE, 2013).

Sobre a profissionalização do ensino, trazemos algumas pontuações feitas por Shulman (2014) sobre o assunto. Segundo este autor e obra, a discussão relacionada à base de conhecimento necessária à profissão raramente especifica o caráter desses conhecimentos necessários, ou seja, não diz o que educadores deveriam saber, fazer, entender ou dizer que tornasse o ensino algo mais do que uma forma de trabalho individual, quanto mais ser considerado entre as profissões que requerem formação acadêmica. Os defensores de uma reforma na formação docente sugerem que deveriam haver mais requisitos para a formação destes profissionais da educação e que os períodos de aprendizado deveriam ser maiores, para que algo realmente substancial fosse aprendido.

Em linhas gerais, Shulman (op. cit.) também nos explica sobre o ato de educar:

Um educador sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um educador pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou/e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber; os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. [...] Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender. [...] O ensino conclui com uma nova compreensão tanto do professor como do aluno. Embora seja certamente uma concepção essencial do ensino, ela também é uma concepção incompleta (SHULMAN, 2014, p. 205-206)

Ainda segundo Shulman (2014), se pudéssemos elencar os conhecimentos necessários aos educadores, no mínimo, deveriam incluir o conhecimento do conteúdo, um conhecimento pedagógico geral - no que se refere às estratégias de gerenciamento e organização de sala de aula, conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimento dos contextos educacionais e, finalmente, mas não menos importante, o conhecimento dos fins, propósitos e valores. Entre as categorias acima citadas, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que exige mais atenção porque está diretamente ligado ao ato de ensinar.

Para que tais bases de conhecimentos sejam adquiridas pelo educador, quatro fontes são essenciais: a formação acadêmica na área de conhecimento ou disciplina, a fim de que possam se apropriar da bibliografia, estudos e produções acadêmicas acumuladas na área de conhecimento; estruturas e materiais educacionais – no que se refere ao funcionamento das organizações e instituições; formação acadêmica na área da educação – para que esteja a par das pesquisas, resultados e métodos da pesquisa empírica nas áreas de ensino; e a sabedoria da prática – é a própria sabedoria adquirida com a prática, as experiências que guiam o trabalho dos educadores tidos como competentes (SHULMAN, 2014).

E por fim, a ação de ensinar começa com o ato de razão do educador, continua com o processo de raciocínio, culmina em ações para transmitir, extrair, envolver ou atrair, e em seguida sofre muita reflexão até o processo de começar de novo. A reflexão feita de forma profunda requer tanto uma análise sobre as ações como o ambiente e os condicionantes em seu entorno. Em outras palavras, a compreensão da prática profissional do educador requer uma interação vigorosa com as ideias, espera-se que também os alunos interajam ativamente com as ideias. Com efeito, os educadores tidos como exemplares apresentam posturas de forma a provocar os processos construtivos em seus alunos e não os tornar dependentes do educador e nem estimular a imitação adulatória (SHULMAN, 2014).

Frente ao exposto por Shulman (op. cit.), podemos sintetizar o trabalho docente da seguinte forma:

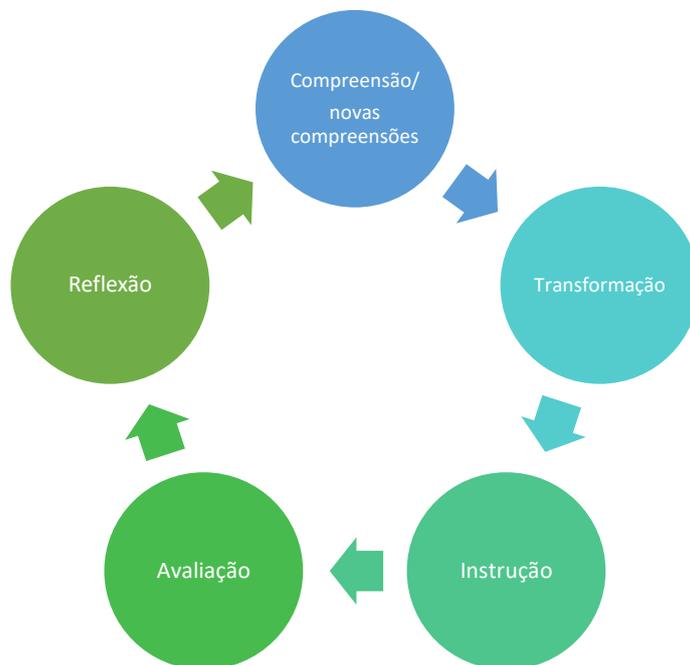


Figura 25: Etapas do trabalho docente, segundo Shulman (2014)

Nesta perspectiva, seguindo o exposto por este autor e obra, entendemos cada uma destas etapas conforme se segue:

- Compreensão seria compreender de várias maneiras aquilo que se propõe a ensinar, bem como saber articulá-la em diversos contextos.
- Transformação no sentido de adequar as situações de aprendizagem aos alunos, que vai desde a preparação sobre o que será ensinado, a representação que será trabalhada com o aluno, a seleção instrucional do material/estratégias que serão utilizadas para que se alcance os objetivos de aprendizagem e a adaptação, propriamente dita, à clientela de alunos (faixa etária, contexto, etc.).
- A instrução seria o ato de ensinar, apresentar, explicar e interagir. A avaliação requer um conhecimento aprofundado sobre o conteúdo trabalho e dos processos de aprendizagem, mais do que ater-se aos registros formais, a avaliação acontece sobre o próprio processo de ensino, as aulas e os materiais empregados; a avaliação subsidiará a reflexão.

- A reflexão é o momento em que o educador volta o seu olhar para o processo de ensino-aprendizagem que acabou de acontecer e por meio da análise de sua prática ele (o educador) aprende com a experiência; neste momento, a análise pode ser feita a partir de registros escritos, gravações ou apenas da memória. É o momento de se cruzar os dados do que foi aprendido pelos alunos e os objetivos iniciais propostos.
- Chegando assim, a uma nova compreensão dos propósitos, dos conteúdos, dos alunos e também dos processos didáticos.

Colocamos aqui uma ordem sequencial de acontecimentos, mas não significa que estes sejam todos obrigatórios ou fixos, contudo salienta-se a necessidade de o educador ser capaz de desenvolver todos estes processos quando necessário e se a apropriação dessas etapas não foi possível durante sua formação inicial, deve ser garantida em sua formação continuada.

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes ligados à prática educativa são temporais, pois exigem dos profissionais conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas em contato com determinadas situações que acontecem ao longo da carreira profissional.

Neste sentido, a respeito das experiências profissionais, indagamos aos educadores sobre suas experiências anteriores à ETI, como profissionais em sua área de atuação.

A figura a seguir traz o conjunto das respostas coletadas, no qual 75% dos sujeitos apontaram já ter experiência e 25% discordaram da questão. Contudo, ressalta-se que, a partir da análise do edital de contratação destes profissionais terceirizados, o qual já mencionamos no item 2.5 desta pesquisa, os profissionais interessados nas vagas deveriam comprovar experiência de, no mínimo, 6 meses na função.

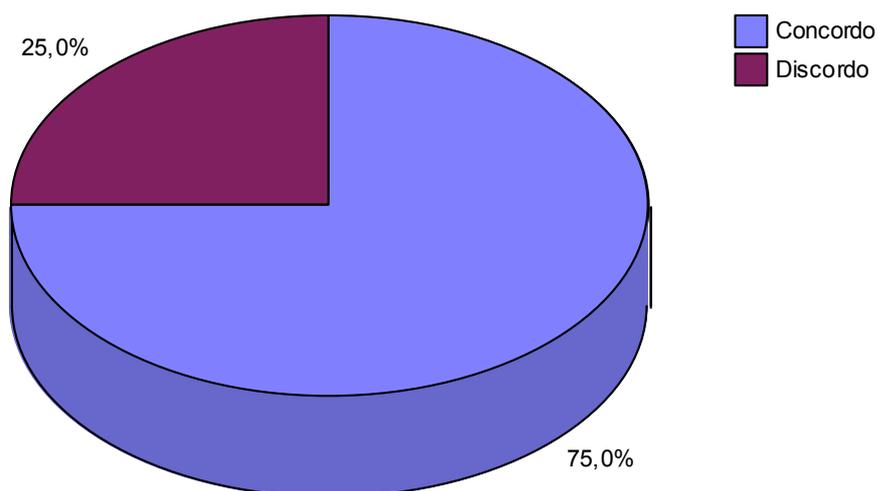


Figura 26: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre a afirmativa de se possuir experiência profissional na área de atuação/oficina

Com a evolução da carreira, geralmente acontece um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências profissionais. Assim sendo, enfatizamos novamente a questão da produtiva troca de experiência entre os pares.

Ainda, há de se refletir sobre o fato de que uma sequência de experiências não pode ser revertida; não há como se voltar ao ponto de partida para que tudo recomece. (TARDIF; RAYMOND, 2000)

Tendo em vista que a implantação da ETI na cidade onde realizamos nossa pesquisa é fato relativamente recente (aproximadamente 5 anos), podemos enquadrar o desempenho dos profissionais como em início de carreira, não desconsiderando suas experiências profissionais anteriores, mas na atual função de oficinairos. Sobre os profissionais em início de carreira, Tardif (2002) coloca que é nesta fase que os educadores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental.

A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os educadores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2002, p. 51)

Contudo, é através das relações com os pares, do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos educadores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas são discutidas a ponto de se transformarem em discurso de experiência capaz de formar e informar outro educador ou mesmo fornecer uma resposta às

suas dúvidas imediatas. As reuniões pedagógicas são locais privilegiados para a troca de experiências e apesar de não serem vistas como uma obrigação ou responsabilidade do educador, estas trocas tendem a ser bem vistas pelos mesmos.

4.7 O programa/currículo das escolas de tempo integral

A ETI, abrangida nesta pesquisa, é aquela onde são ofertadas atividades diversificadas, destacando a cultura popular e local, atividades de lazer, esportes, artes, etc. Ou seja, uma ETI não é tão-somente uma escola com maior carga horária de aulas. É uma escola que oferece atividades complementares, contando com um grupo de educadores diferentes daqueles que ministram as aulas das disciplinas tradicionais. É aquela em que, com o aumento do tempo escolar, se desenvolvam atividades esportivas, curriculares, culturais, artísticas, além de preparar o aluno para o mundo do trabalho (COELHO, 2004).

Nesse tipo de escola, os educadores escolares precisam ter tempo específico para o planejamento das atividades, bem como para refletirem acerca de sua prática profissional. Esse planejamento deve priorizar uma prática educativa que avance no espaço/tempo da sala de aula formalmente constituída até os dias atuais, devem voltar-se para a junção entre saberes, habilidades e conhecimentos, ao passo que contempla outros segmentos da formação humana como a arte, o esporte, dentre outros já citados.

Assim, uma ETI precisa ter um currículo que promova espaços para o exercício da democracia, possibilitando a participação engajada e comprometida de todos os atores escolares, a divulgação e respeito ao pluralismo existente no grupo e o exercício da autonomia (da escola e dos sujeitos sociais) (GRACINDO, 2004).

Sobre a construção do currículo do Programa de Ensino Integral do município pesquisado, houve divergência de respostas quanto à participação dos educadores escolares em sua elaboração. Conforme podemos verificar na próxima figura, 28,3% concordaram ter participado de sua elaboração; 26,7% discordaram da questão; 21,7% nem concordaram e nem discordaram; 15% discordaram plenamente e 3,3% preferiram não responder à questão.

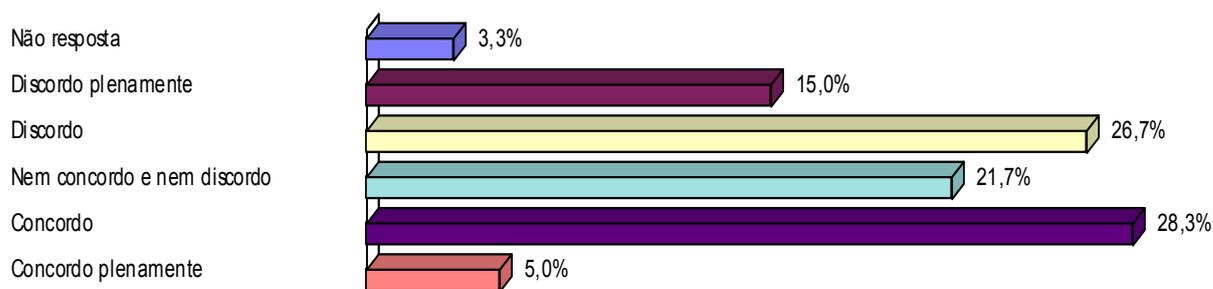


Figura 27: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre a afirmativa de se ter participado da elaboração do currículo das oficinas

Cavaliere (2007) é contrária a este procedimento como aqui foi descrito pelos educadores escolares, uma vez que, coloca que a construção *coletiva* de uma proposta pedagógica/currículo para as ETI que considere as funções desta instituição para a sociedade, que se fortaleça com as atividades oferecidas e que ofereça com condições adequadas para os alunos e profissionais da educação, poderá representar um crescimento efetivo na qualidade do trabalho educativo. (grifo nosso)

Navarro et al. (2004b) afirmam que a

escola precisa estar atenta à organização significativa do trabalho pedagógico. Por isso, a organização curricular deve ser pautada numa visão do conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, que possibilite o estabelecimento de relações recíprocas entre vivências, conteúdos e realidade”. Nesta dimensão, uma escola de tempo integral, reconhece que não há só uma forma de ensinar ou um único processo de transmissão de conhecimentos, mas uma integralização de experiências e conhecimentos que podem articular e dar sentido ao processo educativo (Navarro et al., 2004b, p.45).

Bräkling (2014) nos fala sobre a organização das atividades e do tempo que devem sempre considerar a organização do currículo em forma de espiral pois os alunos devem retomar conteúdos quando assim for necessário, a natureza de cada conteúdo e suas características/necessidades e a adequação conteúdo/tempo disponível para que as atividades sejam trabalhadas apropriadamente.

4.8 A qualidade do ensino

Outro tópico abordado durante esta pesquisa, foi no que se refere à qualidade na educação. Lembrando que, 16,7% dos educadores relataram que suas práticas eram insuficientes em qualidade (figura 24), buscamos suas concepções a este respeito.

Assim, a partir da análise dos resultados obtidos, podemos compreender que a qualidade é um termo bastante empregado como juízo crítico para se avaliar as condições, características, processos, objetivos e práticas educacionais. Nesta perspectiva, podemos entender que a qualidade da educação é um juízo de valor que manifesta as necessidades sociais que são geridas pela *práxis* humana em um determinado contexto social, a partir das inúmeras situações vivenciadas por sujeitos concretos.

Assim sendo, para se mensurar a qualidade no que se refere à área educacional, é preciso considerar que este não é um tema estritamente técnico, onde estabelecimentos de ensino prestam serviços de méritos particulares e depois tentam quantificar sua prática através de indicadores desconexos da sua realidade imediata.

Para que as escolas concretizem seu trabalho com validade para a sociedade, faz-se necessário que seja revista a concepção de “qualidade educacional”, pois será preciso que se edifique uma noção de qualidade baseada em valores sociais e não apenas em aquisição de conteúdos curriculares.

Tendo em vista que a educação é um direito social, ressaltamos a necessidade da escola, em específico as de reponsabilidade do poder público que é o nosso *lócus* de pesquisa, na formação do cidadão. Sendo, portanto, a escola um direito social do indivíduo garantido pela Constituição Federal como já dito anteriormente, deve-se garantir a oferta de uma escola de qualidade e não apenas assegurar a permanência de seus alunos – o aluno apenas estar dentro do ambiente escolar não lhe garantirá melhores resultados em seu desenvolvimento pessoal ou profissional.

Seguindo esta linha de raciocínio,

um novo discurso sobre qualidade deve inserir-se na democratização do direito à educação. Isto implica dizer que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela oferecido. Ou seja, não há democratização educacional sem igualdade no acesso e também não existirá sem a igualdade na qualidade oferecida a todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não implica em se “baixar o nível de todos”. Supõe, ao invés disso, “elevá-lo” transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita esse direito, não o mercado. (GENTILI, 2002, p. 176).

Com efeito, a ETI gratuita para todos, onde verdadeiramente a educação tenha conexões com a vida concreta dos alunos, torna-se o carro-chefe para a garantia da educação como direito.

De acordo com Hora (2002), a escola que tem essa finalidade trabalha com uma concepção de educação que propõe

não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador de sua realidade social e imediata, favorecendo, portanto, o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade de crítica que o leve a participar ativamente do processo sócio, político, cultural e educacional (HORA, 2002, p. 56).

Assim, uma prática educativa preocupada com o aspecto social deve ser constituída por partes que se articulam. Quando as partes se afastam, a escola corre o risco de se desviar dos seus reais objetivos, ou seja, primar por uma educação de qualidade (dentro dos parâmetros que vem sendo discutido neste estudo).

Faz-se essencial uma perspectiva democrática no interior da ETI que, por meio de sua gestão escolar, consiga promover uma participação de seus atores sociais, promovendo o respeito pelos anseios da comunidade, interesses da coletividade, sentimentos de pertença, voz ativa, dentre outros. O gestor escolar que trabalhe de forma democrática busca incentivar a participação de todos os seus atores escolares.

Favorecer o desenvolvimento do ser humano para o exercício da cidadania envolve a consideração que o homem é um ser ativo em sua educação, não um mero expectador, mas consciente de seus direitos e deveres enquanto cidadão, sendo também apto a intervir nas decisões que lhe dizem respeito e expressar suas ideias.

O acesso à educação, que é tida como bem universal nem sempre é oferecida de forma igual a todos os sujeitos numa sociedade, o nível econômico tende a fazer diferença neste momento e, pois, nem todos conseguem ter acesso à educação de qualidade. Em uma sociedade marcada pela desigualdade, não há probabilidade de se atingir nenhum nível de igualdade se não se construir uma consciência coletiva (GHANEM, 2004).

Quando nos utilizamos do termo igualdade, faz-se no sentido da oferta de oportunidades e não no sentido de se tentar homogeneizar o grupo de alunos.

É imperativo que a escola adote uma postura democrática clara, na qual todos os seus atores possam enxergar com facilidade os objetivos e metas que se pretende alcançar. A educação escolar não pode ser entendida como prestação de serviço à comunidade, deve ser percebida como um direito do cidadão.

Em outras palavras, a qualidade não retém em si mesma, um conjunto de critérios que a defina; percebe-se que ela é o reflexo de uma concepção de mundo e de sociedade, baseada na busca da formação de um indivíduo que seja compatível com as exigências postas por esta mesma sociedade. A partir de então é que a escola procura desenvolver conhecimentos,

habilidades e atitudes que irão definir o modo através do qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. (GRACINDO, 1997, p.15-16).

Essa qualidade implica em uma dedicação de todos os envolvidos com o processo educativo, ou seja, não basta apenas a implementação e o fornecimento de subsídios pelos poderes públicos para que uma política pública do porte da ETI se efetive e com a qualidade social que se almeja.

Sobre tal afirmação, Gracindo (2005) assegura que a qualidade na educação, com essa definição, procura formar os sujeitos socialmente falando. Para tal, procura desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes que nortearão a forma pela qual os sujeitos se relacionarão com a sociedade, consigo mesmo e com a natureza futuramente. Posto assim, a qualidade social da educação pretendida está profundamente ligada à modificação da realidade e não à sua conservação.

Assim sendo, percebemos que a educação escolar, se entendida como uma educação emancipadora, deve ser pluralista - por admitir e respeitar as diferenças; humanista - por ter o aluno como foco do processo educativo; e política – por formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade (GRACINDO, 2005).

Diante do exposto, é fundamental a escola estar em acordo mútuo com a comunidade, a fim de que possa conhecer os alunos e suas aspirações para a constituição de aprendizagens significativas para seus educandos. Para tal, é imprescindível o planejamento dos espaços disponíveis para seu aproveitamento efetivo.

Sintetizando o que vimos discutindo ao longo deste capítulo, qualquer progresso na área educacional dependerá de uma ação educativa engajada na expectativa de constituir um projeto pedagógico/currículo denso que venha de encontro às necessidades da população atendida e os aspectos pedagógicos necessário e que, ao mesmo tempo, seja flexível e rico em conhecimentos/conteúdos que apresentem significância aos alunos.

Consoante a esta discussão sobre qualidade, fomos buscar junto aos educadores o que seria uma educação de boa qualidade e a projeção destes temas a longo prazo na vida do aluno e na sociedade.

Sobre o fato de a escola oferecer uma boa educação aos seus alunos, 63,3% concordaram com a questão; 18,3% não concordaram e nem discordaram; 15% concordaram plenamente; 1,7% discordaram e também 1,7% não quiseram responder a questão.

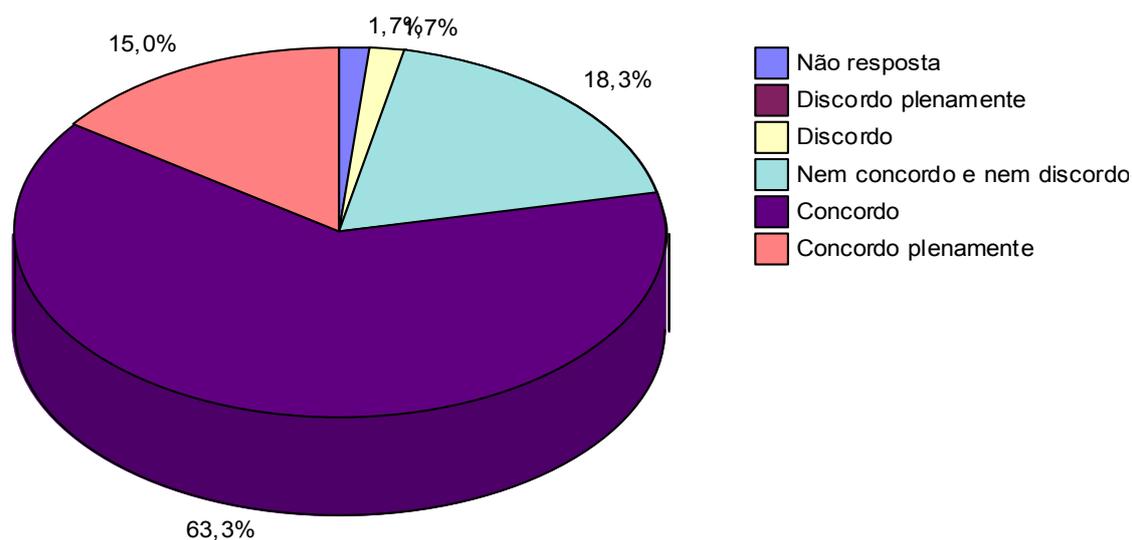


Figura 28: Frequência Relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre a Unidade Escolar em que atuam, se oferecem uma educação de “boa” qualidade

Assim, continuamos a desenvolver este tema indagando o que seria “indispensável” ter em uma escola para que ela pudesse oferecer uma educação de “boa qualidade”. Obtivemos as seguintes respostas: para 13,5% seria a existência de materiais para uso dos profissionais da escola; para 13,2% seria possuir espaços adequados; para 11,5% seria oferecer uma alimentação adequada; para 10,8% seriam famílias interessadas na vida escolar dos alunos; para 8,7% seria ter uma equipe escolar comprometida e competente; para 8,3% seria existir um clima de respeito e confiança; para 6,9% seria atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos; para 6,6% seria ser inclusiva e democrática; também para 6,6% seria oferecer aulas instigantes e motivadoras; para 5,6% seria ter bons funcionários; para 4,9% seria oferecer capacitações/formações; para 2,1% seria possuir sala de informática, vídeo e biblioteca; para 0,7% seria ter alunos uniformizados; para 0,3% seria um aluno permanecer na escola por mais de 7 horas por dia e também 0,3% preferiram não responder à questão, como podemos observar na figura abaixo.

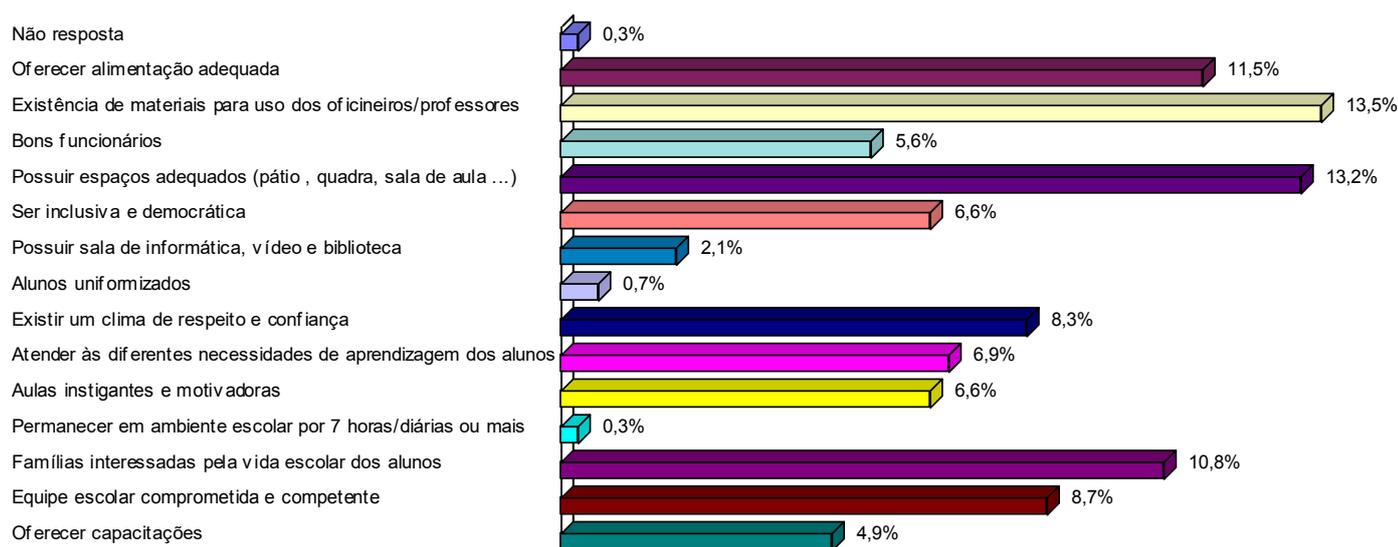


Figura 29: Frequência Relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre quais seriam os aspectos necessários para uma educação de “boa” qualidade

Destacamos neste momento o item “equipe escolar comprometida e competente” que ficou entre os 5 itens mais apontados. Sobre o comprometimento da equipe, Arroyo (1988) aponta que um horário mais extenso de um educador escolar em uma mesma escola contribui para um maior envolvimento e constituição de um sistema de ensino mais bem definido e com um corpo de profissionais mais consistente.

E nesta perspectiva sobre os fatores de uma escola de “boa qualidade”, foram questionados sobre os fatores que favoreciam e os que não favoreciam o desenvolvimento de suas práticas nas unidades escolares onde trabalham.

A próxima figura aponta a coleta de dados sobre fatores que favorecem a sua atuação. Deste modo, 38,3% apontaram ser a integração entre os membros da equipe escolar; 31,3% apontaram ambientes adequados; 26,1% apontaram ser a existência de recursos materiais; 2,6% apontaram ser a participação das famílias na rotina escolar e 1,7% preferiram não responder à questão.

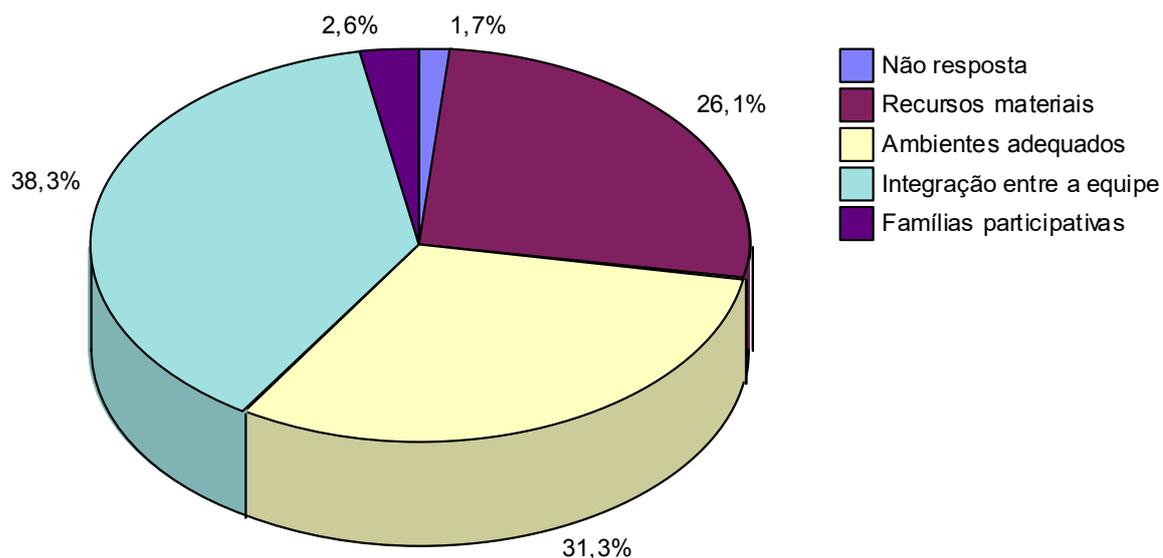


Figura 30: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre fatores que favorecem o processo educativo.

Sobre os fatores que não favoreciam suas práticas, obtivemos as seguintes respostas: 40,9% apontam a ausência das famílias como principal problema; 17% apontam a quantidade de alunos por turmas; também 17% apontam ser a falta de recursos materiais; 12,5% apontam ambientes inadequados para a realização das aulas; 6,8% apontam ser a falta de integração entre a equipe e 5,7% preferiram não responder à questão.

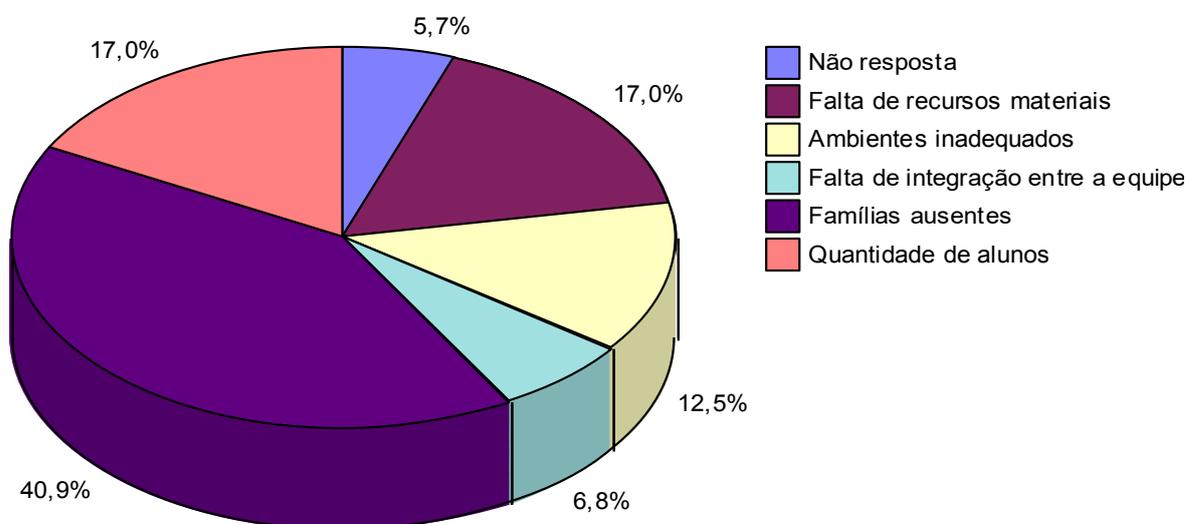


Figura 31: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre os fatores que desfavorecem o processo educativo.

Sobre tais relatos, Cavaliere e Coelho (2013) colocam que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação não são específicas no caso das escolas de tempo integral, mas os problemas estruturais, neste regime, são mais difíceis de serem contornados e, quando não impossibilitam de todo a realização da proposta, frequentemente transformam essas escolas em instituições muito problemáticas, embora, também, muito mobilizadas na busca de soluções.

A mesma temática sobre qualidade foi direcionada aos gestores, a primeira questão a este grupo versava sobre suas opiniões no que seria ter qualidade na educação.

Houve um consenso nas respostas à esta questão. A concepção destes gestores a respeito de “educação de qualidade” consiste em ter espaços, materiais adequados a oferecer aos alunos; profissionais competentes e capacitados e que visem a formação integral de seu aluno, com atividades pertinente e que enfoquem suas necessidades reais.

Seguem algumas das falas coletadas para melhor elucidar o exposto:

Bom, acredito que seria os alunos estarem em um ambiente propício para que se desenvolvam plenamente, ou seja, com espaços, atividades e materiais pedagógicos adequados e professores comprometidos e capacitados com o processo de ensino e aprendizagem (MSVS).

Promover a formação do educando em todas as suas especificidades (WCAJ).

Proporcionar o bem-estar e atividades estimulantes aos alunos (JAPBA).

Ter espaço adequado, material de apoio adequado e profissionais qualificados (LRAC).

Seria ter uma educação com tempo integral, bons professores, espaços adequados (ITMS).

Professores mais qualificados, mais bem remunerados e com formação contínua (AASS).

É importante saber como se ensina e como o aluno aprende, de forma funcional. O afeto, o interesse, a ausência de medo são ingredientes para uma educação de qualidade (RDG).

Oferecer oportunidade e ter acesso a uma aprendizagem real de acordo com as necessidades (LMMS).

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. Podemos perceber que as palavras *professor*, *espaço*, *adequado* e *material* aparecem com a mesma intensidade na linha que as correlacionam, que sugere uma preocupação com a maneira com que acontecem as aulas, seus subsídios; relacionadas à palavra *aluno*, temos

ensino e aprendizagem em linhas de tonalidades médias, o que demonstra que segundo seus entendimentos, para uma boa educação o ensino e a aprendizagem devem estar ligados ao aluno e, de forma mais tênue, as linhas que ligam *formação, integral, educação e fornecer* que também se ligam à palavra aluno e demonstra que a qualidade na educação está diretamente vinculado ao ato de fornecer uma educação integral aos alunos.

Visão geral por análise de similitude das respostas

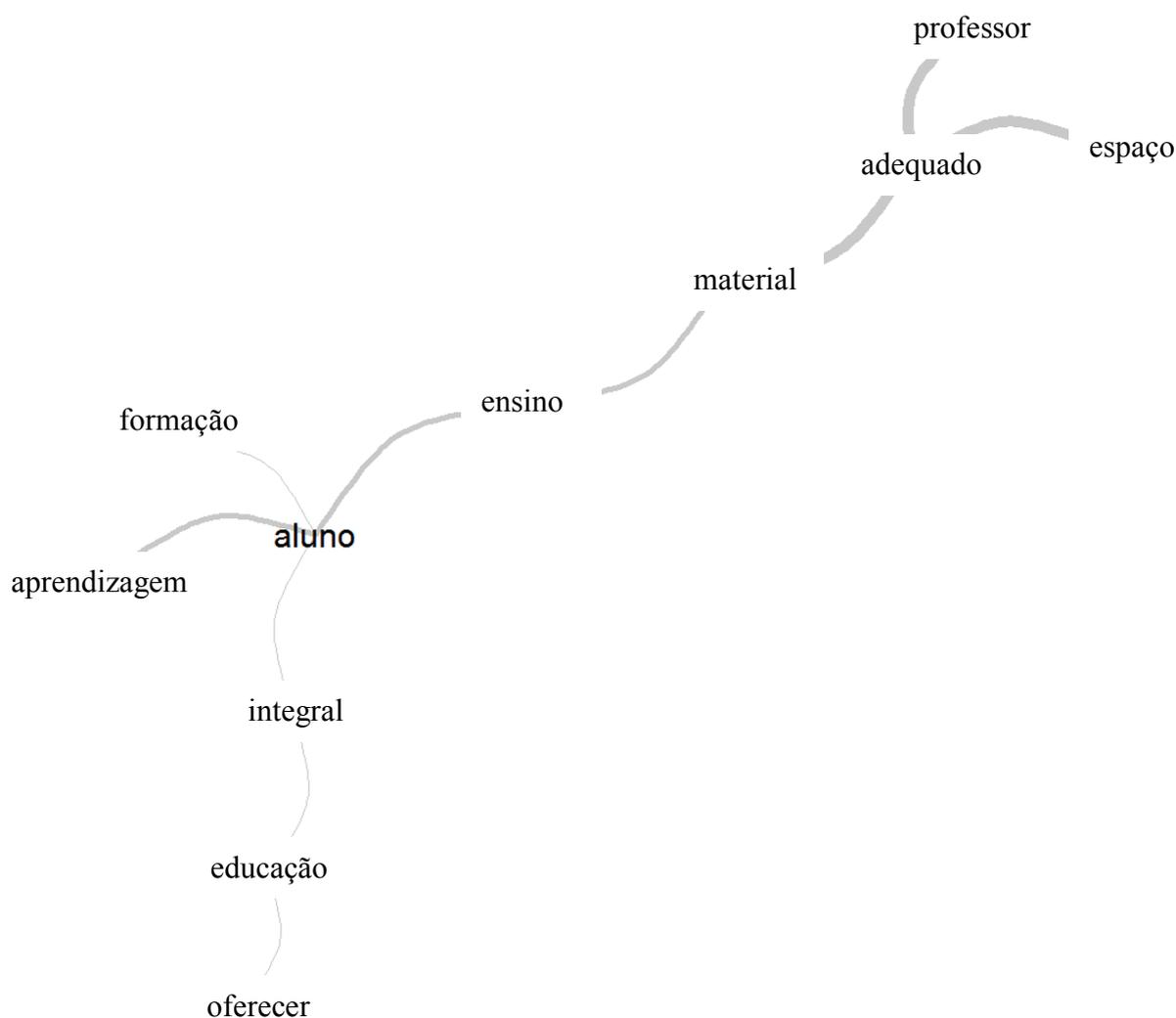


Figura 32: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores escolares sobre o que seria oferecer uma educação de “boa” qualidade

Essa concepção dos gestores é reforçada por Cavaliere (2002) quando a autora coloca que uma das bases da compreensão sobre a educação integral é, justamente, esta predisposição de reconhecer os educandos como indivíduos multidimensionais.

E completando esta afirmação, citamos Santos e Aguiar (2015) quando as autoras expõem que se faz necessário que os alunos não só aprendam a ler e a escrever, mas, principalmente, devemos formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol de seus direitos, para viver em democracia e sabendo exercer a sua cidadania.

Assim, nossa próxima abordagem com os gestores foi no sentido de saber se a ETI tem as características que eles apontaram para uma escola de qualidade.

Nesta questão, as opiniões foram bem diferentes, tanto entre os gestores das escolas de zona urbana entre si quanto entre os gestores de zona rural.

Podemos sintetizar suas respostas (excluindo-se as justificativas), como se segue:

Tabela 10: Resposta dos gestores sobre a questão das ETI possuírem as características de uma escola de boa qualidade.

	Sim	Não	Parcialmente
Zona urbana	4	2	4
Zona rural	3	1	0

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise de suas falas, a expressão “de uma maneira geral” apareceu com frequência, fato que se justifica tendo em vista que a implementação [em massa] das escolas de tempo integral na rede analisada tem aproximadamente 05 anos e considerando os pontos favoráveis e desfavoráveis que vimos discutindo ao longo desta pesquisa.

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. Percebe-se que, as únicas duas palavras que esteve presente em mais falas foi *maneira* e *geral*, conforme justificamos no parágrafo anterior.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

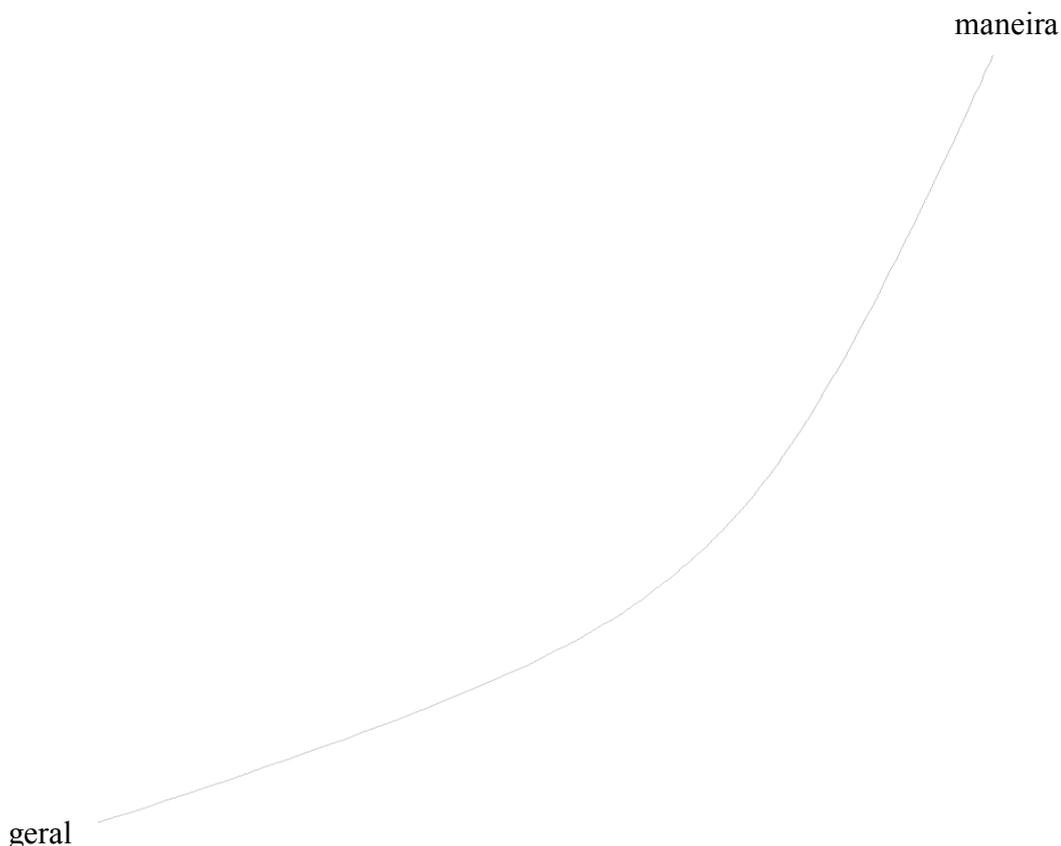


Figura 33: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores escolares sobre a ETI possuir as características de uma escola de “boa” qualidade

Cavaliere (2007) nos relata sobre os objetivos de uma escola de período integral ao dizer que, caso se pondere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas esteja a cargo da escola, o tempo integral pode ser um bom aliado, desde que as escolas tenham as condições necessárias para que em seu interior aconteçam experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares, toda uma infraestrutura precisa ser disposta do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. E ainda, em uma escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são intensificadas e adquirem uma conotação educativa.

Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo

integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (CAVALIERE, 2007, p. 1023)

E fechando essa temática em relação às boas práticas na escola, questionamos os educadores se para eles a escola estaria melhor hoje em dia do que quando era oferecida apenas em período parcial, para tanto, poderiam considerar suas experiências passadas enquanto aluno.

Podemos tabular os dados coletados da seguinte maneira: 31,7% não discordaram e nem concordaram com a questão, igualmente 31,7% concordaram, 13,3% dos sujeitos concordaram plenamente, 10% discordaram, 10% discordaram plenamente e 3,3% preferiram não responder.

A figura a seguir traz de forma ilustrativa os tais dados.

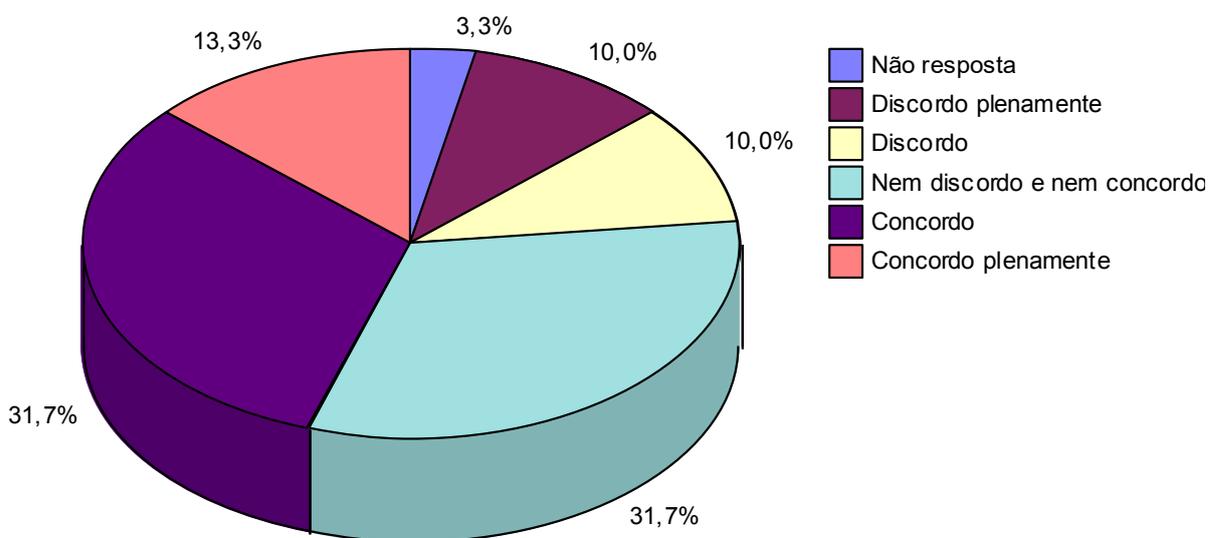


Figura 34: Frequência relativa de respostas obtidas sobre a afirmação de que a ETI ser melhor do que a de período parcial, segundo os educadores escolares

Tais dados nos levam a reforçar novamente o que vimos discutindo ao longo desta pesquisa, que as exigências da sociedade contemporânea são por uma escola pública de qualidade e a adequação da escola a um novo formato estrutural que eduque o aluno integralmente já é percebida no interior das escolas e seus primeiros efeitos já começam a ser sentidos por quem está diretamente ligado à área (CAVALIERE, 2007; GADOTTI, 2000; GATTI, 2013).

Ainda seguindo a linha de discussão sobre a influência das ETI, buscamos junto aos educadores escolares informações a respeito dos alunos que ali permanecem por 07 horas/diárias ou mais, conforme prevê a legislação.

A primeira questão nesta temática abordava se, do ponto de vista destes sujeitos, a permanência do aluno em período integral poderia melhorar a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A figura que se segue exibe a porcentagem das respostas coletadas neste item. No qual 60% concordaram com a questão; 25% concordaram plenamente; 11,7% nem discordaram e nem concordaram; 1,7% discordaram e também 1,7% preferiram não responder.

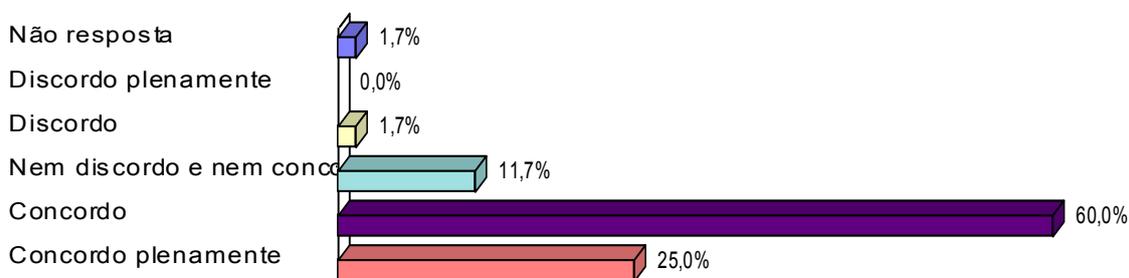


Figura 35: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares a respeito do período integral influenciar positivamente o horário regular

Dado este que se torna justificável ao analisarmos o que foi exposto por Coelho (1996), Gadotti (2009) e Brasil (2007d), quando colocam que um dos critérios para se melhorar a educação oferecida aos alunos dos dias atuais seria aumentar o tempo de permanência destes em ambiente escolar, permanência esta vista não apenas em relação a tempo/horas diárias, mas no sentido da oferta de atividades diversificadas e que tragam enriquecimento social, cultural e pessoal à formação dos educandos.

4.9 A satisfação dos alunos com a proposta

Neste ponto, também houve unanimidade nas respostas entre os gestores que apontaram de forma positiva a esta questão. Relatos de aumento de procura por vagas é um dos dados substanciais que eles possuem, contudo justificam que uma incrementação seria aconselhável e também já passa a ser solicitada por alguns alunos.

A ocorrência da palavra “acreditar” na figura apresentada a seguir acontece tendo em vista que apenas 01 (um) gestor aponta ter feito pesquisa de opinião entre seus alunos, os demais fazem seus relatos a partir de suas percepções a respeito da realidade que presenciam em suas Unidades Escolares no dia a dia. As palavras em destaque são *estar*, *perceber* e *aluno*, justificando que percebem que os alunos estão satisfeitos de estarem ali.

Visão geral por análise de similitude das respostas

acreditar

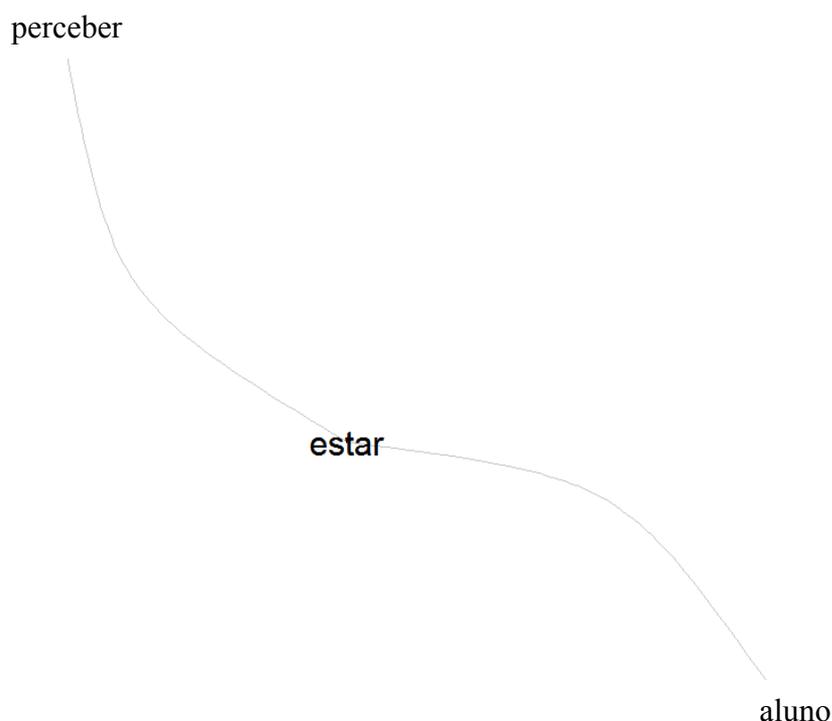


Figura 36: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre a afirmação dos alunos estarem satisfeitos com a proposta apresentada pelas ETI

Sobre a importância da satisfação do aluno em ambiente escolar, Dourado et. al (2007) e Dourado e Oliveira (2009) explicam que o contentamento e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem são fatores de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e sucesso deste aluno na escola. Isso, no entanto, começa na escolha da unidade escolar. Essa escolha tem relação direta com a visão que os pais, alunos e a comunidade, em geral, têm a respeito da escola.

Há que se desejar estudar naquela escola em particular, tendo em vista, na maioria das vezes, as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso. A escola de boa qualidade é

valorada, muitas vezes, pelo fato dos alunos gostarem da escola [...] e se empenharem no processo de aprendizagem (DOURADO et. al, 2007, p. 23).

O modo como os alunos aprendem pode interferir na escolha pela escola, ou seja, significa dizer que, a proposta pedagógica da escola, a maneira como planeja e desenvolve as suas aulas e as atividades educativas (dentro e fora da escola) devem se tornar atraentes e envolventes à visão da comunidade, para tanto, o trabalho de profissionais deve utilizar-se de estratégias e recursos pedagógicos que sejam adequados aos conteúdos e às características dos alunos.

Pode-se dizer que são unidades escolares com efetiva qualidade aquelas em que os educandos reconhecem e valorizam o trabalho educativo e, também, por essa razão, se envolvem mais no processo de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Assim sendo, a expectativa de sucesso seja dos alunos, dos pais ou da comunidade escolar, em geral, pode, portanto, ser considerada fator importante para o desempenho escolar.

4.9.1 A permanência do aluno na escola *versus* evasão escolar

Nesta pergunta, foi unânime o fato relatado de não haver grande evasão dos alunos do período integral. As respostas apresentaram similaridade, mas contando com singularidades e estratégias específicas que vem sendo desenvolvidas por cada unidade escolar, conforme exemplos a seguir:

A evasão de alunos do período integral é pequena, justamente pelo trabalho que os nossos oficinairos realizam (MSVS).

Aqui na nossa escola não ocorre evasão do período integral (WCAJ).

As atividades do período integral são apresentadas aos pais e comunidade nas festas da escola (JAPBA).

Conscientização dos alunos quanto a importância da frequência, devido a isso temos pouca evasão no período integral (JCN).

A equipe vem se reunindo para propiciar atividades mais atrativas e contextualizadas. Quando o aluno evade o procuramos para realizar uma pesquisa junto aos pais e identificar os motivos que geraram a evasão (AASS).

O trabalho é a conscientização da importância do desenvolvimento do aluno de maneira integral. Não temos alto índice de evasão destes, porém alguns pais alegam que não estão trabalhando, apesar de não ser condição para matriculá-los (RDG).

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. No qual podemos perceber a palavra *evasão* bem ao centro, ligada de maneira mais intensa à palavra *aluno* e desta surgem *realizar* e *interesses*, sugerindo que a ETI busca atender aos desejos pedagógicos de seus alunos, o que evita a evasão. Percebemos também que a palavra *evasão* está ligada de maneira mais sutil à palavra *pais* e esta à *atividades*, o que nos dá a entender que, quando alguns alunos saem do período integral é porque os pais tem outras atividades em vista para seus filhos. E também ligada à palavra *evasão* de maneira mais expressiva se encontra *integral*, *período*, *oficina*, *escola* e *estar* – que tem relação ao primeiro item aqui abordado, o período integral busca diversificar suas oficinas para incentivar ali a permanência de seus alunos.

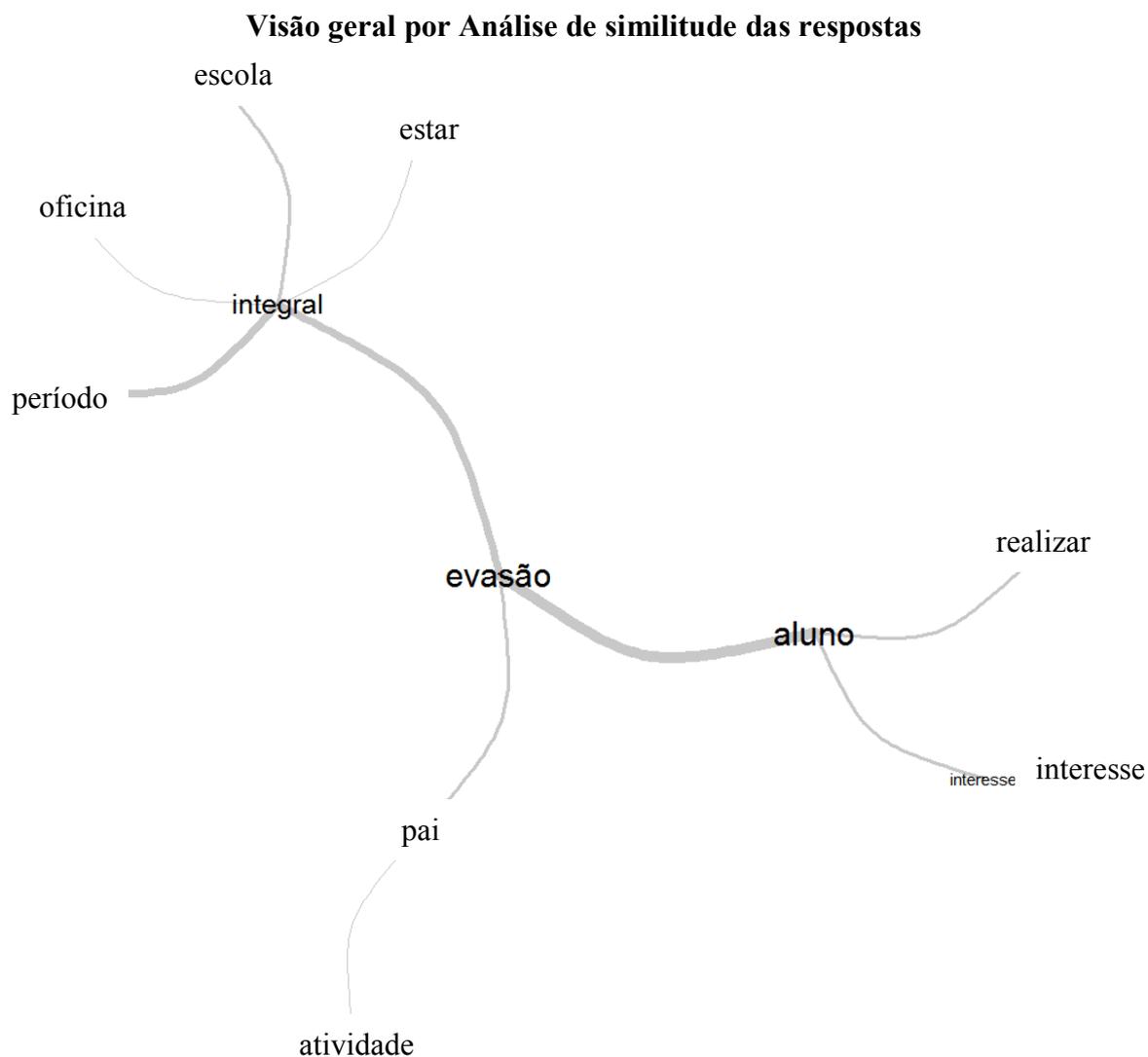


Figura 37: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral

Zona urbana

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a questão da evasão do período integral. No qual a palavra *integral* está ligada de forma mais intensa a *período* e *evasão* e de forma mais sutis aparecem ligadas as palavras *pai*, *oficina*, *escola*, *aluno* e *estar*, ou seja, nas falas dos gestores das escolas de zona urbana, observou-se relatos sobre o trabalho e a diversificação desenvolvidos pelos educadores e o trabalho de conscientização que é feito com a comunidade e os pais, principalmente.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

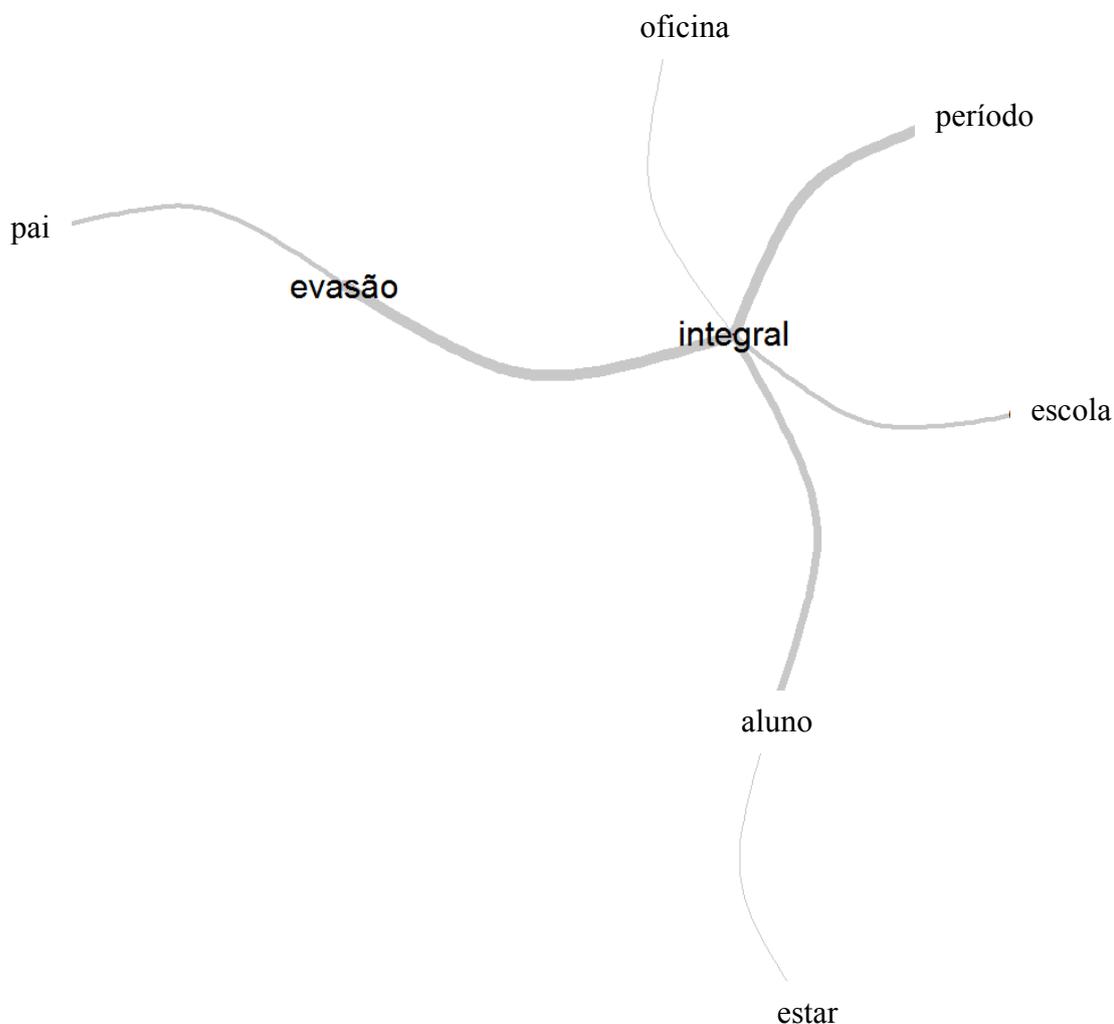


Figura 38: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de *zona urbana* sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral

Zona rural

O foco das respostas dos gestores escolares da zona rural consiste em desenvolver o interesse dos alunos pelo que é trabalhado no horário integral, o uso de projetos é um dos alicerces para tal.

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. As duas palavras de maior incidência nas falas deste grupo foram *interesse* e *aluno*, apontando o foco de trabalho deles contra a evasão escolar.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

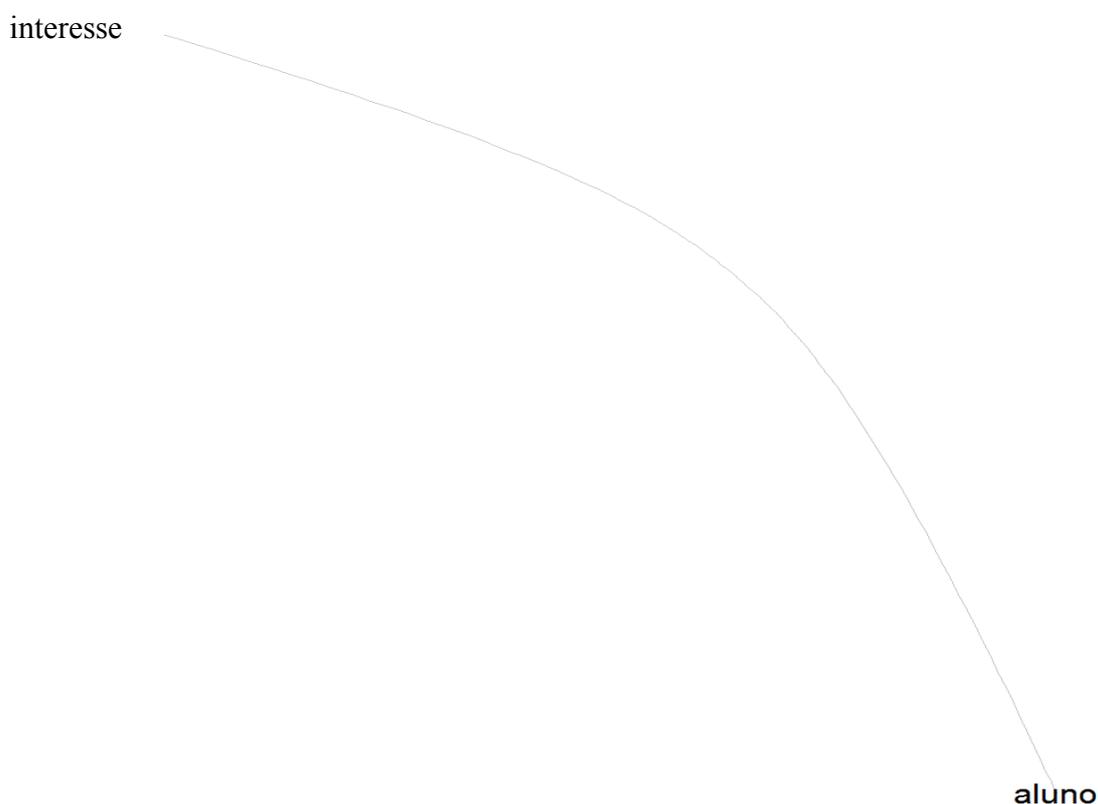


Figura 39: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de *zona rural* sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral

Para delinear as falas dos gestores no que diz respeito a importância do trabalho voltado aos alunos e pais, citamos a recomendação feita por Moura (2010) que coloca que a concepção de educação integral é aquela que enfatiza a oferta de atividades diversificadas e articuladas entre escola, família e comunidade. E ainda, de acordo com Coelho (2004) e Moura (2010), a rede pública de ensino funcionando em período integral tem o privilégio de poder oferecer aos

seus alunos uma educação integral, mas para tal, deve ser capaz de responder às demandas daqueles que ali estão, através de um constante processo de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado e inserido na comunidade que a cerca. E outras palavras, educar é centrar-se na formação integral aluno para que ele se reconheça no seu meio social. Isso significa dizer, que a educação deve ser centrada no coletivo dos próprios sujeitos em formação e expressar seus interesses e necessidades.

Sabendo-se que o aluno não é um ser desconexo de um contexto social, assim como a escola também não o é, as relações que se estabelecem devem se estender além dos espaços escolares.

Seguindo essa linha de raciocínio, o processo de aprendizagem do aluno pode ser entendido de uma forma cooperativa, em outras palavras, de acordo com Freire (2002, p.68), ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Assim sendo, a prática educativa deve buscar a colaboração, o respeito e outras atitudes e valores que favoreçam o bom convívio do sujeito em sociedade. Para isso, faz-se necessário que a ETI seja democrática, onde os alunos possam viver de fato o exercício de seus direitos e deveres e uma alternativa para essa efetivação seria a comunidade interna e local se relacionando harmoniosamente. Assim, mediar a gestão democrática na escola demanda oferecer espaços participativos para a edificação de uma educação de qualidade.

4.10 Participação da comunidade local/responsáveis no cotidiano escolar

Nesta questão, houve variação nas justificativas as quais se alternaram entre positivas e negativas: desde tentativas frustradas de incentivar a participação dos responsáveis na escola, distância residência/escola e pais que trabalham até comunidades participantes e o desenvolvimento/apresentação de atividades de oficinas (como dança, teatro e arte) que cativam os pais a estarem frequentando o espaço escolar.

Excetuando-se as justificativas relatadas pelos gestores, podemos tabular, resumidamente, as respostas da seguinte maneira (sendo “sim” para uma participação ativa e “não” para uma participação pequena ou inexistente da comunidade escolar na rotina da escola):

Tabela 11: Respostas dos gestores sobre a questão da participação da comunidade local/responsáveis pelos alunos no cotidiano escolar.

A comunidade local participa do cotidiano escolar		
	Sim	Não
Zona urbana	7	3
Zona rural	2	2

Fonte: Dados coletados na pesquisa

No que se refere à relação escola-comunidade, Cavaliere (2007) coloca que uma maior permanência dos alunos na escola vem sendo determinada pela demanda dos adultos que precisam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos pequenos, ou seja, por necessidades externas ao contexto pedagógico, propriamente dito. Assim sendo, os responsáveis pelos alunos são os elementos da comunidade que estão de fato mais interessados na escola e isso não pode deixar de ser considerado quando se pretende favorecer o relacionamento com a comunidade (MENDONÇA et. al, 2013).

Mas, infelizmente, parte desta desvalorização dos pais em relação à escola se dá pois

a visão predominante que a sociedade tem de escola de período integral é a de cunho assistencialista, como sendo destinada aos desprivilegiados e que, para tanto, deve suprir as deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e na qual o mais importante não é o conhecimento, mas sim a ocupação do tempo e a socialização. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que na rua (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Contudo, em qualquer escola, as atividades de zelo pelo bem-estar dos alunos não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam rotuladas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico eficiente e consolidado capaz de inseri-las em um contexto mais amplo de ações formativas, educacionais e culturais (CAVALIERE; COELHO, 2013). Fato que talvez possa vir a justificar a diferenciação de tratamento de determinadas comunidades locais em relação à escola de seus bairros e que nos foi possível comprovar através dos relatos dos gestores.

4.11 Educar exige a convicção de que a mudança é possível

E por fim, para fecharmos esta análise sobre as ETI e fundamentados na frase de Freire (1996) que nomeia este item, perguntamos aos gestores como era sua a visão de escola de tempo

integral antes de ser gestor de uma delas, a fim de identificarmos se houve alterações em suas concepções sobre tal proposta de ensino e os principais desafios enfrentados cotidianamente.

Podemos sintetizar o exposto pelos gestores corroborando com Castro e Lopes (2011) quando as autoras citam trechos das Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: tempo e qualidade (São Paulo, 2006) e resumem o funcionamento das Escolas de Tempo Integral dizendo que consiste na

ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais [...], com uma nova organização curricular que propõe a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com procedimentos metodológicos inovadores [...], as oficinas curriculares, que desenvolverão atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas e conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos [...] (CASTRO; LOPES, 2011; SÃO PAULO, 2006).

E assim, indagamos se houve mudança em sua concepção sobre as ETI depois que passou a vivenciar o cotidiano delas.

Referente a este ponto, somente 01 (um) gestor de escola de zona urbana relatou que “sempre fui gestor de escola integral. [...] Não, para mim estão a mesma coisa” (WCAJ), os demais apontaram que houve mudança positiva em sua concepção a respeito deste tipo de escola.

Sobre os gestores escolares de zona rural, 02 (dois) relataram não ter mudado de opinião, porém já possuíam ideias positivas sobre o tema

Sempre considerei a escola de tempo integral um ótimo programa, desde que bem estruturado e com profissionais preparados para exercer as funções. [...] Não, as minhas considerações continuam as mesmas (BSF).

Ser uma boa oportunidade de ampliar o tempo e qualidade do ensino aos alunos. [...] Penso da mesma forma, mas não vejo todas as coisas realmente acontecendo (PCS).

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. Onde as palavras *sim*, *para* e *melhor* aparecem próximas, ao passo que, juntamente com a palavra *não* aparece a palavra *mas* justificando que não houve mudança em suas percepções pois o trabalho da ETI já era visto de forma positiva.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

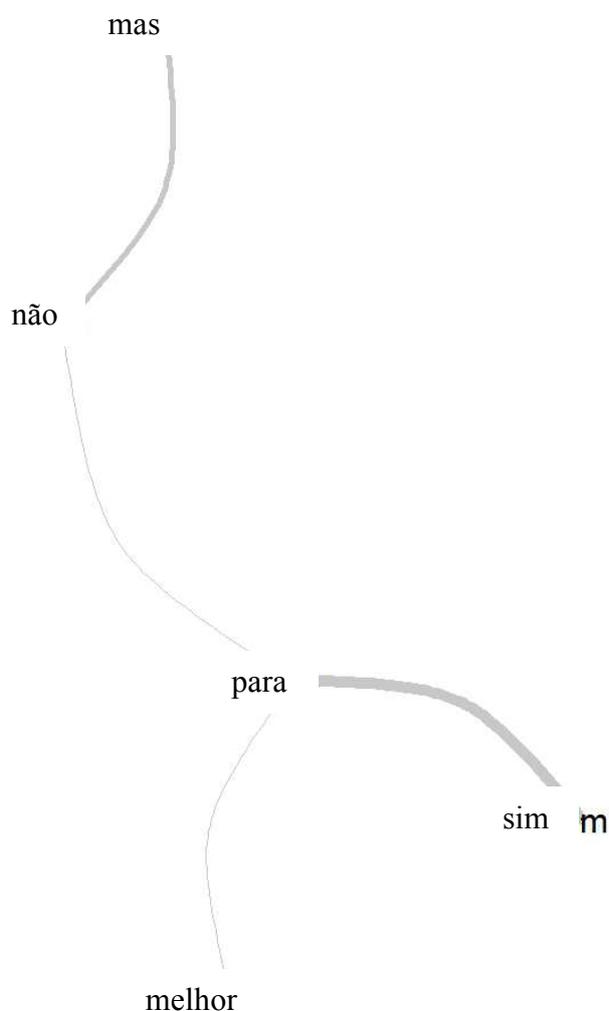


Figura 40: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre estarem modificando suas concepções sobre a ETI depois de estar vivenciando a sua rotina

4.11.1 Os principais desafios enfrentados cotidianamente

Os gestores foram unânimes em apontar que os principais desafios encontrados nas ETI são dificuldades que, muitas vezes, estão presentes também no turno regular, os principais apontamentos fizeram menção à ausência de estrutura/espço físico para acomodar os alunos adequadamente, orientação aos educadores escolares que (com frequência) demonstram uma prática inadequada e a preocupação em oferecer uma educação de qualidade para a formação integral do aluno. Relatos de indisciplina e falta de apoio dos familiares dos alunos também apareceram, mais com uma incidência menor.

Seguem alguns relatos dos gestores que nos permitem perceber com mais clareza as dificuldades encontradas pelos mesmos:

(O principal desafio), acredito que seja oferecer uma educação de qualidade mesmo, contribuir para a formação do aluno (WCAJ).

Falta de materiais, de espaço físico melhor, calor e frio excessivos devidos às construções. As crianças ficam mais cansadas (LRAC).

Os principais desafios são: excesso de alunos, falta de espaço físico e problemas com disciplinas gerados principalmente no horário de almoço (ITMS).

Falta de espaços físicos adequados para desenvolverem as atividades e excesso de alunos por turmas (JCN).

Indisciplina, com certeza... falta de apoio dos pais, falta de monitores e oficinairos mais capacitados também (AASS).

A estrutura predial (RDG).

A equipe de profissionais tem que ter muita responsabilidade e amar o que faz (CPCB).

São vários os desafios, os que se sobressaem nos dias atuais são a falta de estrutura física das escolas e a ausência de didática nas ações dos oficinairos (BSF).

A figura a seguir apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. Conforme podemos observar, as palavras *falta* e *físico* estão fortemente ligadas, sendo que *físico* refere-se ao *espaço* e *estrutura*. A palavra *aluno* aparece em uma linha bem tênue mostrando que este é um desafio quase que insignificante à proposta da ETI e, por fim, a palavra *oficineiros* (que conforme já registramos no início deste capítulo refere ao profissional educador que trabalha com os alunos) também já apresenta uma ligação mais significativa ao eixo dos desafios cotidianos.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

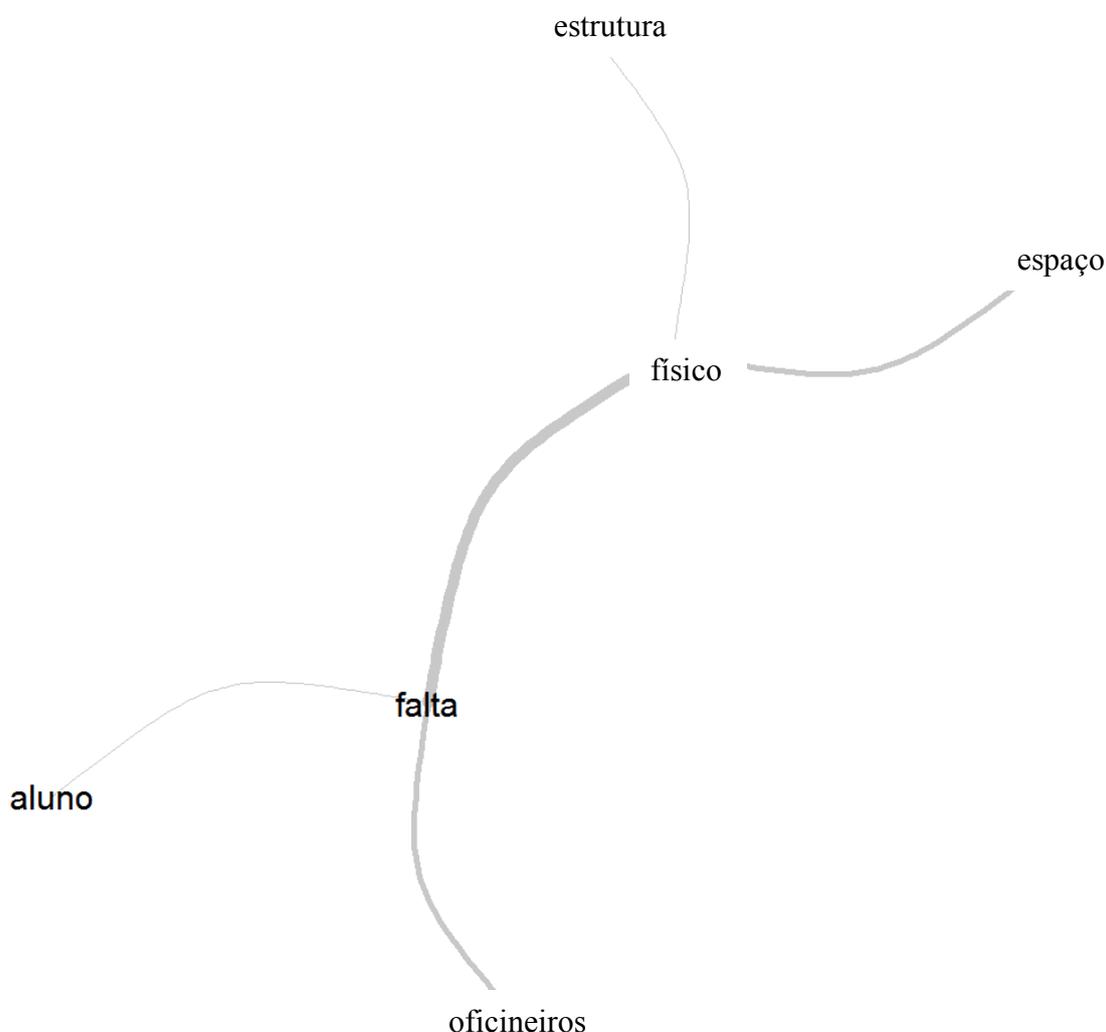


Figura 41: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre os principais desafios enfrentados cotidianamente nas ETI

E novamente lançamos mão das Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: tempo e qualidade (São Paulo, 2006) para justificar essas preocupações e dificuldades relatadas pelos gestores. O referido documento traz em seu corpo a afirmação de que expandir o tempo de permanência do alunado na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para concretizar a formação integral, desenvolvendo os potenciais humanos em seus diversos aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Esse acréscimo permite a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere ao conhecimento como a convivência social, favorecendo os

quatro pilares da educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A concepção de educação integral demonstra a exigência, a pressão e a luta constantes pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade (SÃO PAULO, 2006, p. 8).

Nesta perspectiva, o tempo de dedicação dos profissionais envolvidos neste processo educativo segue como importante fator para que, nesse maior tempo para o ensino, possam acolher inteiramente os alunos nas suas diversas expectativas e dificuldades na medida em que, com condições de trabalho mais propícias se expande a presença educativa destes profissionais e conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades e aptidões dos alunos.

E, em consequência desse maior tempo de dedicação à educação, a equipe escolar pode expandir as possibilidades para o cumprimento do currículo, com enriquecimento e diversificação das abordagens pedagógicas (SÃO PAULO, 2006).

Assim, a partir da análise de tal documento e dos anseios demonstrados pelos gestores, podemos delinear as características fundamentais para a escola de tempo integral da atualidade como sendo: 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do aluno, preparando-os para realizar seu projeto de vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura adequada ao atendimento a que se propõe e; 4) com profissionais comprometidos, capacitados e em regime de dedicação à unidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo traz algumas considerações realizadas após atingirmos os objetivos aos quais este estudo se propôs. Não nos cabe trazer, neste momento, conclusões ou apontamentos finais do trabalho, uma vez que, ainda há muito o que se pesquisar e analisar sobre a implementação das escolas de tempo integral, independente da esfera administrativa em que esta ocorra. Ao longo desta pesquisa, muitos dos questionamentos iniciais foram respondidos e outros surgindo durante o seu desenvolvimento. Em outras palavras, não podemos dizer que as considerações aqui apresentadas sejam conclusivas ou mesmo permitam finalizar as discussões sobre o tema, pelo contrário, admitimos, ainda, as limitações às quais esta pesquisa foi submetida, seja em relação a abrangência/tempo, seja em relação às capacidades pessoais e cognitivas da pesquisadora.

Enfim, a presente pesquisa pretendeu analisar como os atores escolares envolvidos (gestores e educadores escolares) percebem as possibilidades e limitações da ETI, na Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista.

Assim, investigar o funcionamento do Programa de Ensino Integral como acima citado foi o foco principal desse trabalho e, para conhecermos a realidade da ETI, estabelecemos três eixos analíticos, sendo eles: analisar como tal Programa vem acontecendo na prática, ou seja, sua rotina e seus pontos favoráveis e desfavoráveis à sua implementação, segundo os atores escolares definidos como sujeitos-respondentes de nossa pesquisa. E em consonância a esta finalidade, procuramos verificar como a educação integral vem sendo trabalhada nas ETI e, por consequência, as percepções dos atores escolares como sujeitos-ativos no Programa de Ensino Integral.

No que se refere à implementação e ao funcionamento do Programa de Ensino pesquisado, os alunos possuem uma jornada ampliada de 09/10 horas de atividades diárias. O uso do tempo se divide entre as aulas da sala regular e as oficinas oferecidas em período integral, com os devidos horários para as refeições diárias que são oferecidas a todos os alunos. Evidenciou-se também que as oficinas são oferecidas quase totalmente dentro dos espaços a elas destinados e, também sendo esta, uma dificuldade posta por educadores escolares e gestores – a administração do espaço físico que, muitas vezes, se apresenta incondizente ao Programa.

Os educadores escolares que participaram de nossa pesquisa apresentaram, através de seus relatos, críticas sobre a forma como o currículo para o programa foi elaborado, havendo pouca participação destes sujeitos. Não foi possível identificar se há cursos de formação

continuada para estes profissionais ou, em caso positivo, com que frequência acontecem. Percebemos que, na rotina semanal, não há um período destinado à troca de experiências entre os pares, para compartilhamento de ideias ou alinhamento do currículo.

Como um Programa ainda com poucos anos de efetiva atividade, a escola de tempo integral no município pesquisado apresenta pontos favoráveis como a satisfação dos alunos com o Programa, a participação da comunidade local nas atividades propostas e a baixa evasão de alunos se fazem mais expressivos que os que desfavorecem a sua implementação.

No decorrer de nossa pesquisa e a partir da análise dos dados coletados, nos foi possível atingir o próximo eixo que nos propomos a investigar: como a educação integral vem sendo trabalhada com os alunos das ETI. Pelos relatos dos educadores escolares e dos gestores, nos foi possível perceber que há essa preocupação com a formação integral do aluno, em procurar adequar os projetos e propostas aos seus interesses, desenvolver autonomia e apresentar atividades que possam ser consideradas como experiências vivenciadas e não meramente a apresentação de conteúdos programáticos.

Conforme já explicitamos no corpo desta pesquisa, é exatamente esta postura dos educadores escolares que se espera do profissional que trabalha em uma ETI, ou seja, que a ampliação do tempo escolar seja mais do que aumento de jornada, mas que torne possível uma formação mais completa dos educandos, uma formação humana, voltada para o desenvolvimento cognitivo, psicológico, social, físico e emocional dos alunos.

E nesta conjuntura descrita até este momento, das dificuldades encontradas com o espaço físico, mas com o comprometimento dos atores escolares de se educar integralmente os alunos, chegamos ao nosso terceiro eixo analítico: como os atores pesquisados se percebem como sujeitos ativos no Programa de Ensino Integral do município?

Os educadores escolares pesquisados, cada um em sua oficina e contexto, procuram propor experiências significativas aos seus alunos. Ao analisar seus relatos, surgiram informações de que mesmo não tendo experiência profissional, em alguns casos, ou curso de formação continuada em que fosse possível minimizar as dificuldades cotidianas (de sala de aula) encontradas, estes sujeitos acreditam em seu trabalho, acreditam que podem fazer a diferença na vida de seus alunos.

Um fato importante a ser posto neste momento, é que no início de nossa pesquisa (em 2015), muitos educadores escolares apontavam a ETI no município como “carro-chefe de campanha política” ou “depósito de alunos”, mas no decorrer desses dois anos em que estivemos pesquisando várias Unidades Escolares e com o amadurecimento do Programa de Ensino Integral no município, esta visão da proposta foi sendo modificada; ou seja, houve uma

modificação na concepção que tinham sobre o Programa. Alguns relatos dos educadores escolares apontavam que eles próprios desvalorizavam o trabalho que desempenhavam, mas atualmente, os dados finais de nossa pesquisa apontaram relatos de suficiência em qualidade e quantidade.

Assim, ao final da análise dos dados coletados, nos foi possível concluir que a escola pública de tempo integral pode ser um local privilegiado para a construção da educação integral de seus alunos, contudo, ampliar o tempo de permanência dos educados em ambiente escolar não garante tal educação, além de viabilizar uma adequação de espaços-físicos, se faz necessário que os educadores escolares tenham uma melhor fundamentação teórica de suas práticas, para que possam agir não meramente baseados em erros/acertos, mas de forma pautada em referenciais acadêmicos.

Finalmente, é importante ressaltar que esta pesquisa buscou analisar a educação integral enquanto possibilidade de formação integral do homem, percebido em seus aspectos multidimensionais, que tem na escola a centralidade do processo educativo pautado na relação ensino-aprendizagem. Educação esta que pode ser enriquecida pela integração com outros setores da sociedade, a citar, a saúde, a cultura e o esporte, além de organizações que trabalham na articulação educação-proteção social. Mais especificamente, esta pesquisa evidenciou a importância de a educação integral ocorrer de forma integrada. Evidenciamos e valorizamos, em função das possibilidades de enriquecimento os aspectos cognitivo, cultural e social, dentre outros, o fato de a escola oferecer à criança e ao adolescente outras possibilidades e dimensões educacionais e sociais relacionadas ao território e à cidade.

O FUNDEB ao distribuir recursos por aluno matriculado na educação básica em tempo integral (re)colocou esta temática nas arenas de discussões das instâncias subnacionais. No entanto, a ausência de uma legislação detalhada sobre a educação em tempo integral, poderá contribuir para que crianças e adolescentes se constituam foco de uma multiplicidade de experiências na área, as quais poderão colocar em risco o futuro da educação em tempo integral no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, nº 65, p. 03-10, mai. 1988

AZEVEDO, F. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

BRÄKLING, K. L. Modalidades Organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal. In: **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas**. Professor Alfabetização - 1º Ano. 4ª Ed. São Paulo, 2014. (284 – 301).

BRANDÃO, Z. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação e Sociedade**, n.32, 1989, p. 116-129.

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

_____. **Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.172**. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 11.494/07**. Brasília: 2007a.

_____. **Lei nº 13.005/14**. Brasília: 2014.

_____. **Decreto 6.253/07**. Brasília: 2007b

_____. **Decreto 6.094/07**. Brasília: 2007c

_____. **Portaria Interministerial 17**, de 24/04/07. 2007d.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: MEC, 2007e

_____. **Manual de Orientação do Fundeb**. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Plano Nacional de educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2008b

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Educação em tempo integral melhora rendimento**. Brasília, 2012. Disponível em: <www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/escolas-com-tempo-integral-tem-forte-evolucao-no-desempenho>. Acesso em: 14/11/2016.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARVALHO, M.; ROSÁRIO, V.; CERQUEIRA, M.; MARTINS, M.; MAGALHÃES, J. Indisciplina na escola: exemplo de um projeto integrado e sustentado de intervenção. **Caderno Desafios**, janeiro/16.

CASTRO, M. H. G. Tecendo redes para educação integral. In: **Seminário nacional tecendo redes para educação integral**. Mesa Redonda: Tecendo redes para educação integral - o desenvolvimento local e a comunicação como forças educativas. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, p. 76-86, 2006.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Ensaio. **Avaliação de políticas públicas da educação**. Rio de Janeiro, v. 19, nº 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, nº 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, nº 80, p. 51-63, abr. 2009

_____. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1205-1222, out/dez, 2014.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 147-174, jul/ 2013

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: Moll, J. (org). **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72 – 81.

CHAVES, M. W. A. A educação integral e o sistema Platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30. Universidade do Rio de Janeiro, s/n.

COELHO, L. M. C. C. Escola Pública e horário Integral e Qualidade de Ensino. **Ensaio**, v. 11, nº 4, 1996, p. 121-128.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **Anped**, GT 13, Caxambu/MG, 2004.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 45, p. 73-89, jul/set 2012

_____ (org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

COSTA, M. A. Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão. Tese de doutorado – Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

COSTA, N. G. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In: MOLL, J (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

DALRI, M. X. C.; RIOS, M. P. G. Gestão Escolar na escola de tempo integral: Concepção dos gestores. **Congresso Ibero-americano IV**, GT_1, ANPAE, 2014, p. 01-15.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9, 2012.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, 2007, p. 21-32.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 201-215, mai/ago. 2009.

_____ ; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília (DF), v. 24, nº 22, p. 05-34, 2007.

FLORESTA, Leila. Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em" cempius. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VIII, nº 8, p. 121-134, 2007.

FONTANELLA, B. J. B.; LUCHESI, B. M.; SAIDEL, M. G. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R.; MELO, D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, nº 27, fev.2011, p. 389-394.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, v. 14, nº 02, abr/jun 2000, p. 03-11.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, cap. 01, p. 21-42, 2009

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2016.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012.

GARCIA, R. CIEPs - a paixão deslocada. Proposta, nº 52. Rio de Janeiro: Fase, 1992, p. 11-12. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

_____. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, 2016.

GENTILLI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHANEN, E. **Educação, escola e democracia no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2004

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: Moll, J. (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 105.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, nº 2 – educação integral – 2º semestre/2006.

GRACINDO, R. V. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos e velhos problemas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 13, nº 1, p. 07-18, jan/jun. 1997.

_____. Projeto Político Pedagógico: Retrato da escola em movimento. In: ABICALIL, C. A. (et. al.) **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

_____. Conselho Escolar e educação com qualidade social. **TV Escola, Rio de Janeiro: Programa Salto para o Futuro**, 2005.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno Cenpec**, n. 02, p. 15-24, 2006

_____. Educação integral – articulação de projetos e espaços de aprendizagem, 2007. In: MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica da LDB ao PDE**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios de participação coletiva**. São Paulo: Cortez, 2002.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo – 2008/2010**.

KAUFMAN, A. M.; PERELMAN, F. El resumen en el ámbito escolar. **Lectura y vida**, v. 20, n. 4, p. 6-18, 1999.

KIRCHNER, E. A. Educação em tempo integral. **I Seminário de Estratégias e ações Multidisciplinares**. IV Colóquio Internacional de Educação, Diversidade e Ação Pedagógica, v.1, nº 1, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2011

KROLOW, A. C. M.; CASTELEINS, V. L. Contra turno: um espaço de desafio para a educação do futuro. **IX Congresso Nacional – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009, p. 3857-3871.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONARDOS, A. C. Avaliação do desempenho de alunos de CIEPs e de escola convencional: comparando o desenvolvimento de pensamento crítico. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Capes/UFRJ, 1991. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

LIMA, V. CIEPs: a reinvenção da escola pública? Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Niterói: UFF, 1988. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

LOBO JR. CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Niterói: UFF, 1988. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MARTINS, A. M. S. A pedagogia libertária e a educação integral. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas–História, Sociedade e Educação no Brasil: história, educação e transformação: tendências e perspectivas**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, v. 30, 2009.

MAURÍCIO, L. V. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. **Anped**, GT nº 13, 26ª Reunião, p.1. Out. 2003.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**. nº 27, p. 40-56, set./dez. 2004

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, nº 80, p. 15-31, abr./2009a.

_____. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009b.

MAURÍCIO, L. V. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 84-100, 2016.

_____; SILVA, I. Avaliação externa 1993 e 1994. Carta 15: O novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995, p. 193-219. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MENDONÇA, M. P. C, LOBATO, I. M, FARIA, C. B. R. Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. **Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, nº 02, p. 42-52, mai/ago 2013

MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, 2007, p. 01-16. In: MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica da LDB ao PDE**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 18 ed., Petrópolis: Vozes, 2009.

_____; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. de Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, nº 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, n 51, ago/out 2009.

_____. O PNE e a educação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 08, nº 15, p. 269-381, jul./dez. 2014.

_____ (org). **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____; LECLERC, G. F. E. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. C. (org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MORAES, J. D. Educação integral: notas sobre Charles Fourier, Saint-Simon e Pierre-Joseph Proudhon. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no 64, p. 191-200, set/2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000

MOURA, M. G. C. **Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos**. Universidade Federal do Piauí, 2010.

NAVARRO, I. P.; WITTMANN, L. C.; DOURADO, L. F.; AGUIAR, M. A. S.; GRACINDO, R. V. Conselho Escolar e Aprendizagem na Escola (caderno 2). In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, MEC, 2004a.

_____. Conselho Escolar e Aproveitamento significativo do tempo pedagógico (caderno 4). In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, MEC, 2004b.

NÓVOA, A. (coord) Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

_____. Para uma análise das instituições escolares. **As organizações escolares em análise**, v. 3, p. 13-43, 1995.

OLIVEIRA, C. A. **CIEPs: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola. Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.

OLIVEIRA, M. I. Fatores psicossociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Linhas Críticas**, v. 14, nº 27, p. 289-305, jul/dez. 2009.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In.: MOLL, Jacqueline (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 189-206, 2012

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PARO, V. H.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e dos problemas sociais. **Caderno de Pesquisa**, nº 65, p. 11-20, mai. 1988

PEREIRA, M. P. T.; VALE, F. F. **Educação integral e integrada – novos tempos, espaços e oportunidades educativas**. Universidade Federal do Amapá, 2013

PERISSÉ, V. L. S. Análise da evasão de alunos de um CIEPs de segundo segmento do Primeiro Grau para escolas de horário parcial. Dissertação de Mestrado. Faculdade de

Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PINTO, J. M. S. **O tempo e a aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar**. Porto: Portugal: edições ASA, 2001.

REINHARDT, R. D. Parceria entre a Escola e a Comunidade na Perspectiva da Gestão Solidária. **Boletim da saúde**, Porto Alegre, vol. 21, nº2, jul/dez. 2007.

RIBEIRO, D. **Testemunho**, São Paulo: Siciliano, 1997.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, F. M.; AGUIAR, A. P. O. Uma visão panorâmica do sucesso Escolar em escolas de tempo integral: um olhar sobre os fatores extra e intraescolares. Revista **Com Censo**, 2ª edição, ago/2015, p. 58-69.

SANTOS, S. V. Reflexões sobre a ampliação da jornada escolar a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024. In: SILVA, R. R. D. (org.) **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SÃO PAULO. **Diretrizes Curriculares da escola de tempo integral**: tempo e qualidade. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, nº 2, p. 196-229, dez. 2014.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 148-155, 2006.

SILVA, D. A. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 87-102, 2011.

SILVA, Y. R. O. C. **A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs** (Rio de Janeiro). 2006

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2009.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

WIKIPEDIA. Sphinx software. Wikipedia, 2017. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sphinx_Software>. Acesso em: 22/07/2017

WITHERS, S. W.; ENS, R. T. Representações sociais do trabalho do pedagogo na escola em tempo integral. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 06, n. 02, p. 223-234, jul./dez. 2011

XAVIER, L. N. Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense (1975-1995). Um Estudo em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 115-116. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE I



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –063 /2015

Taubaté, 24 de novembro de 2015

Prezado (a) Senhor (a)



Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante os anos de 2015 e 2016, intitulado “**A Educação Integral: a prática nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Taubaté**”. O estudo será realizado com gestores, monitores/oficineiros, alunos e seus responsáveis das escolas que oferecem a Educação Integral, da Rede Municipal da cidade de Taubaté, sob a orientação do Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Nesta pesquisa pretendemos identificar os pontos fortes e frágeis da implementação da Educação Integral nas Escola Públicas, sob o olhar de diferentes membros da comunidade escolar que estão intimamente envolvidos. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionários, entrevistas, observação direta, análise de documentos, acervo fotográfico e relatórios oficiais. Com esse método visamos obter informações e aprofundamento no estudo sobre o tema, seja para gerar consenso teórico-prático, seja para explicitar convergências. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará para análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657 ou com RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ, telefone (12) 99205-7292, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação

Ilma. Sra.

Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

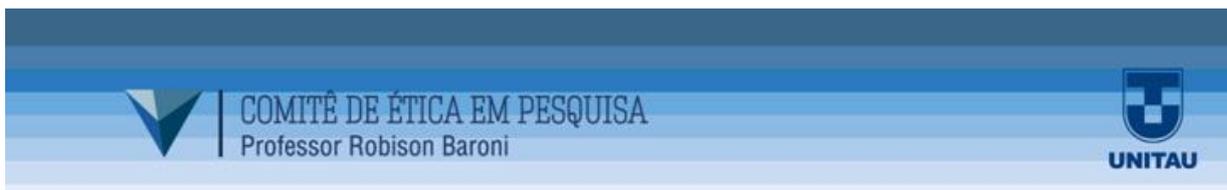
Secretaria da Educação de Taubaté

Endereço: Rua Itanhaem, 37 – Jardim Russi – Taubaté/SP

De acordo

Prof. Edna M. Querido de O. Chamon
Secretaria de Educação
30/11/2015

APÊNDICE II



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“A educação integral e a prática nas escolas de Ensino Fundamental de tempo integral da Rede Municipal de Taubaté”**. Nesta pesquisa pretendemos “investigar a estrutura, a organização e o funcionamento do Programa de Ensino Integral do município de Taubaté/SP”.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **“preenchimento de questionário ou concessão de entrevista, ambos enfocando o Programa de Ensino Integral do município de Taubaté/SP”**.

icipar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

NOME DO PESQUISADOR: Rafaela Cristina Ribeiro da Luz

TELEFONE: (12) 99205-7292 (inclusive ligações à cobrar)

E-MAIL: rafaelacluz@gmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“A EDUCAÇÃO INTEGRAL: a prática nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Taubaté”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, ____ de _____ de 20 ____.

Rafaela Cristina Ribeiro da Luz
Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO DOS OFICINEIROS

Local e data: _____

- 1) Em qual oficina você trabalha? _____

- 2) Você já possuía experiência como docente/oficineiros.
 Concordo Discordo

- 3) Atua nesta escola por opção.
 Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

- 4) Recebeu capacitação para trabalhar com a educação integral.
 Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

- 5) Esta capacitação tinha qual objetivo? Assinale uma ou mais opções de acordo com a sua opinião:
 Discutir a metodologia que deveria ser utilizada no processo ensino-aprendizagem
 proporcionar/discutir a fundamentação do projeto de educação integral
 proporcionar/discutir avaliação sobre a prática
 outra: _____

- 6) Você avalia que modificou sua prática pedagógica a partir desta capacitação.
 Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

- 7) Você participou da elaboração da Proposta de Trabalho para esta oficina.
 Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

- 8) Com a experiência, você mudou sua forma de pensar sobre a educação integral.
 Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

- 9) Acredita que, agora, sua prática é:
 suficiente em quantidade e qualidade.
 insuficiente em quantidade, porém suficiente quanto à qualidade.
 suficiente em quantidade, porém deixam a desejar quanto à qualidade.
 insuficiente em quantidade e qualidade.

10) Já leu ou pesquisou sobre estas experiências de educação integral? Assinale uma ou mais opções de acordo com sua opinião.

- Não li nada a respeito
 Escolas-Parque ou Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs)
 Programa de Ensino Integral, do Estado de São Paulo
 Outro: _____

11) Você considera que esta escola proporciona uma boa educação.

- Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

12) Acredita que esta escola poderá modificar a comunidade na qual se insere.

- Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

Em quais aspectos? econômico social cultural

13) Em relação à educação integral, acredita que ele poderá modificar a sociedade em que vivemos.

- Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

Em quais aspectos? econômicos social cultural

14) Você acredita que com a permanência do aluno em período integral haverá melhoria de aprendizagem dos conteúdos de sala de aula.

- Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

15) De acordo com a sua experiência pessoal enquanto aluno, você acredita que a escola é hoje melhor do que quando ela oferecia ensino em tempo parcial.

- Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

16) Assinale abaixo cinco fatores que você acha que são indispensáveis para uma escola proporcione boa educação.

- oferecer alimentação adequada
 existência de materiais para uso dosicineiros/professores
 bons funcionários
 possuir espaços adequados (pátio, quadra, sala de aula ...)
 ser inclusiva e democrática
 possuir sala de informática, vídeo e biblioteca
 alunos uniformizados
 existir um clima de respeito e confiança
 atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos
 aulas instigantes e motivadoras

- permanecer nela por 7 horas ou mais
- família interessada
- equipe comprometida e competente
- oferecer capacitações
- outro: _____

18) Assinale alguns fatores que, nesta escola, **favorecem** sua atuação:

- recursos materiais
- ambientes adequados
- integração entre a equipe
- famílias participativas
- outro: _____

19) Assinale alguns fatores que, nesta escola, **não favorecem** sua atuação:

- falta de recursos materiais
- ambientes inadequados
- falta de integração entre a equipe
- famílias ausentes
- outro: _____

20) Por que você acha que a escola de tempo integral foi criada? Assinale uma ou mais opções de acordo com a sua opinião:

- para afastar os jovens da violência e das drogas
- para oferecer uma educação de melhor qualidade às crianças
- para oferecer uma alternativa saudável às crianças que, em seu contra turno escolar, não tinham o que fazer ou aonde ir.
- outro: _____

21) Quando um aluno não tem bom rendimento nas aulas o que é feito? Assinale uma ou mais opções de acordo com a sua opinião:

- comunico aos pais
- solicito ajuda dos outrosicineiros
- tento descobrir a dificuldade e auxiliar
- outro: _____

22) Você avalia suas aulas como motivadoras.

- Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

23) Você desenvolve a autonomia de seus alunos.

- Discordo plenamente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

24) Você acredita que o trabalho das oficinas ajuda a melhorar a aprendizagem das matérias curriculares.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

25) Os alunos, hoje, estão mais disciplinados do que quando você iniciou seus trabalhos com eles.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

26) Você utiliza outros espaços, além do que é destinado à sua oficina (sala de aula, por exemplo), para desenvolver suas atividades com os alunos.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo e nem discordo Concordo Concordo plenamente

27) O que você entende por educação integral? Assinale uma ou mais opções de acordo com a sua opinião:

é uma educação que visa a formação integral do aluno – corpo e mente

é uma educação de tempo integral, ou seja, o aluno permanece mais de 07 horas por dia dentro do ambiente escolar.

é uma educação que integra a escola, a família e a comunidade

outro: _____

28) Em seu ponto de vista, qual o maior objetivo que a educação integral está alcançando?

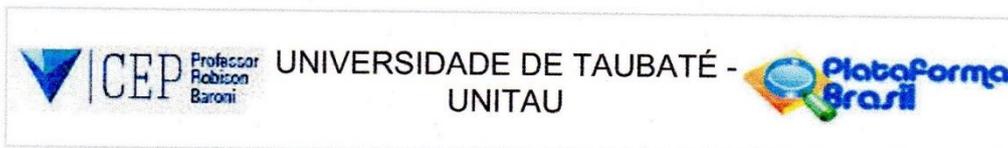
APÊNDICE IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA

1. Identificação e formação
<ul style="list-style-type: none"> • Nome • Idade • Formação • Tempo de magistério • Tempo de experiência na escola • Tempo de experiência na função
2. A escola de tempo integral
<ul style="list-style-type: none"> • Para você, o que seria oferecer aos alunos uma educação de boa qualidade? • A escola de tempo integral, de uma maneira geral, tem essas características? • Você acredita que a escola de tempo integral pode influenciar positivamente a sociedade? • A escola de tempo integral oferece uma educação integral aos alunos?
3. O gestor da escola de tempo integral
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de ser gestor de escola de tempo integral, qual era a sua visão a respeito delas? • E hoje, houve mudança em sua concepção? • Quais os principais desafios enfrentados cotidianamente?
4. A organização da escola de tempo integral
<ul style="list-style-type: none"> • Como você organiza o tempo em que a criança está na escola? Oficinas, refeições ... • E a organização do espaço físico? • Qual o trabalho vem sendo realizado para garantir a permanência dos alunos em período integral? O que você tem a nos dizer sobre a evasão do período integral? • Aqui nesta escola, você consegue desenvolver um trabalho que envolva a comunidade?
5. O processo ensino-aprendizagem na escola de tempo integral
<ul style="list-style-type: none"> • Você já conseguiu identificar se houve diferença no aprendizado dos alunos após a implantação da escola em período integral nesta escola? • E em relação à disciplina, o que você nos relata? • Você acredita que seus alunos estão satisfeitos com o período integral, com o que é oferecido e com a maneira que acontece?
6. Objetivos propostos
<ul style="list-style-type: none"> • O que você entende por educação integral?

ANEXO

ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Integral: a prática nas escolas de Ensino Fundamental na Rede de Municipal de /SP

Pesquisador: RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51585215.3.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.365.425

Apresentação do Projeto:

A pesquisa buscará analisar como vem acontecendo a implementação das Escolas de Tempo Integral e a Educação Integral nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino da cidade de /SP, de acordo com a perspectiva dos atores escolares envolvidos com este processo.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a estrutura, a organização e o funcionamento do Programa de Ensino Integral do município de

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, os sujeitos-respondentes têm assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Benefícios:

Os sujeitos-respondentes não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Serão esclarecidos (as) em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para participar ou recusar-se. Poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.365.425

momento. A participação será voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que são atendidos (as) pelo pesquisador que irá tratar as suas identidades com padrões profissionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa terá como objetivo investigar a Educação em Tempo Integral, tanto na área urbana quanto área rural da cidade de /SP. Buscaremos compreender como a Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental vem oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de seus alunos enquanto sujeitos em condições multidimensionais – não apenas na sua dimensão cognitiva, mas afetiva, social e física. Destaca-se que,

entende-se por Escola em Tempo Integral aquela que fundamenta suas ações, seja na ampliação na jornada escolar, seja no entrosamento da escola com outros espaços públicos educativos, em atividades que fortaleçam a identidade dos alunos em situações que extrapolem os espaços de sala de aula e ofereçam oportunidades educativas diversas. No que diz respeito ao método, será realizada uma pesquisa exploratória e descritiva,

com abordagem quantitativa e qualitativa, na qual serão analisados registros fotográficos, entrevistas e questionários com perguntas abertas e fechadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos solicitados foram anexados.

Recomendações:

Os documentos solicitados foram anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os documentos solicitados foram anexados.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/12/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_631948.pdf	03/12/2015 15:20:51		Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.365.425

Outros	De_acordo_secretaria_de_educacao.pdf	03/12/2015 15:20:19	RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	versao_para_entrega.docx	02/12/2015 10:07:59	RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Sec_de_Educacao.pdf	02/12/2015 10:06:25	RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	02/12/2015 10:04:05	RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/12/2015 11:44:46	RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	24/11/2015 12:52:33	RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	24/11/2015 12:52:19	RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 14 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br