

interMeio

NÚMERO 50

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**Educação e(m)/de tempo integral:
concepções e modos de organização**

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Tabora de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.
Prof. Dr. José Carlos Morgado
Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga,
Portugal.
Profa. Dra. Mariëtte de Haan
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld
- Institute for the Study of Education and Development in
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands,
Holanda.
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra
Universidad Granada, Espanha.
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de
Documentación, Aulario María de Guzmán, Madrid, Espanha.

LISTA DOS PARECERISTAS - (VOLUME 25, NS. 49 E 50)

Adriana Aparecida Pinto (UFGD)
Alda Junqueira Marin (PUC - SP)
Alexandra Ayach Anache (UFMS)
Amélia Maria Araújo Mesquita (UFPA)
Carina Elizabeth Maciel (UFMS)
Eurize Caldas Pessanha (UFGD)
Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
Fabricio Aarao Freire Carvalho (UFPA)
Giselyton Odilon Rêgo da Rocha (UFPA)
Geovana Lunardi Mendes (UDESC)
Giselle Cristina Martins Real (UFGD)
Gizele de Souza (UFPR)
Jaime Francisco Parreira Cordeiro (USP)
Leandro Passarinho Reis Júnior (UFPA)
Luciana Cristina Pofirio (UFG)
Luiz Carlos Novaes (UNIFESP)

Manoel Câmara Rasslan (UFMS)
Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)
Marcus Medeiros Pereira (UFJF)
Margarita Victoria Rodríguez (UFMS)
Maria da Graça Setton (USP)
Maria Dilneia Espindola Fernandes (UFMS)
Nesdete Mesquita Correia (UFMS)
Oswaldo Ribeiro da Silva (UCDB)
Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR)
Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)
Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA)
Rosângela Gavioli Prieto (USP)
Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)
Vera Gaspar (UDESC)
Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)
ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)

Editoras Científicas Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Margarita Victoria Rodríguez

Doutora em Educação (UNICAMP)

margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Divisão da Editora UFMS

Tiragem

100 Exemplos

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995)- .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

Sumário

DOSSIÊ “EDUCAÇÃO E(M)/DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E MODOS DE ORGANIZAÇÃO”	
ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL: AS IDEIAS E O “MODELO” DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO Carlos Pires	15
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E MAIS TEMPO NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE BRASIL E ESPANHA Cláudia da Mota Darós Parente Luján Lázaro Herrero	31
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL / EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA Cintia Aurora Quaresma Cardoso Ney Cristina Monteiro de Oliveira	57
MARIA YEDDA LINHARES E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DIÁLOGO COM FRANCISCO CARLOS TEIXEIRA SILVA Sheila Cristina Monteiro Matos	79
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE GOVERNANÇA Debora Cristina Jeffrey Carolina Machado d’Ávila	101
FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIO DA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 2010, 2011 E 2012 Márcia Lucas de Oliveira Lúcia Velloso Maurício	119

ESTADO DA ARTE SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NO BRASIL (2007-2017) Maria Lucivânia Souza dos Santos Katharine Ninive Pinto Silva	139
O QUE É INTEGRAL: A EDUCAÇÃO OU O TEMPO? Ana Claudia Martins de Oliveira Jocyleia Santana dos Santos	161
ENSINO INTEGRAL: O COTIDIANO DO/NO/SOBRE UMA ESCOLA QUE ADERIU AO PROGRAMA Wagner Feitosa Avelino	185
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES: MODOS DE ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES Núbia Rosetti Nascimento Gomes Edson Pantaleão Alves	203
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RONDÔNIA: PROJETO GUAPORÉ IDAS E VINDAS DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL "DESASTROSA" Francisco Roberto da Silva de Carvalho Silvana de Fátima dos Santos Carmen Tereza Velanga	221
PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL... OLHARES, DESAFIOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES Soraya Cunha Couto Vital Sônia da Cunha Urt	237
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COTIDIANO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO Tatiane Aparecida Ribeiro Torres	267
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA (RE)CRIAÇÃO DE PERCURSOS FORMATIVOS Darianny Araújo dos Reis	283
DEMANDA CONTÍNUA	
PERSCRUTANDO FAZERES DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO Cledes Antônio Casagrande Gilberto Ferreira da Silva	307
UM PROJETO COGNITIVO E CULTURAL PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA Linoel Leal Ordóñez	325
RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JULHO A DEZEMBRO DE 2018	345

No âmbito da política nacional, a educação integral no Brasil tem se apresentado como uma proposição e iniciativa de caráter pedagógico com o objetivo de favorecer a ampliação da jornada escolar, bem como a formação integral de crianças e jovens da educação básica, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

A ampliação da jornada escolar, a formação integral e o tempo escolar são conceitos atribuídos e relacionados à política de educação integral, em curso no país, na última década. Tais aspectos remetem às diferentes concepções pedagógicas, às práticas educacionais, à organização escolar e às orientações políticas, que têm legitimado as iniciativas de educação integral em espaços escolares e não-escolares.

Esse fato tem favorecido a atuação de atores governamentais e não-governamentais no que tange à organização, funcionamento, financiamento e desenvolvimento de propostas denominadas de educação integral, escola integral, educação (em/de) tempo integral, escola (em/de) tempo integral.

Considerando a diversidade de nomenclaturas, configurações, experiências e objetivos educacionais envolvendo a iniciativa, os artigos a seguir, que compõem esse Dossiê, abordam as questões acima destacadas, de modo a contribuir ao debate e às reflexões sobre a educação integral, seu caráter pedagógico, político e organizacional, em diferentes espaços escolares.

Dando forma ao objetivo e objeto deste Dossiê iniciamos com dois artigos que analisam a integralidade em diferentes países. *Carlos Pires* em **ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL: AS IDEIAS E O “MODELO” DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**, nos apresenta e coloca em discussão o conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI) em Portugal, as suas principais características, os princípios em que assenta e os problemas para os quais é apresentado como “solução construída”, com base no quadro interpretativo proposto pela “análise das políticas públicas”. Em continuidade comparações são construídas entre Brasil e Espanha, no artigo **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E MAIS TEMPO NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE BRASIL E ESPANHA**, de *Cláudia da Mota Darós Parente & Luján Lázaro Herrero*, no qual analisam as políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e na Espanha, identificando como articulam “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola”. A comparação entre Brasil e Espanha, realizada com base em documentos político-legais, permitiu desenvolver uma análise descritiva e comparativa.

Diante desse panorama inicial, damos continuidade ao estudo com **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**, da autoria de *Cintia Aurora Quaresma Cardoso & Ney Cristina Monteiro de Oliveira*, analisando o percurso histórico da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira, partindo do levantamento de algumas experiências pioneiras de educação integral surgidas no país no século XX até os dias atuais, como o Programa Novo Mais Educação (PNME), de 2016.

Neste cenário, damos continuidade à problematização dessa história com o artigo de *Sheila Cristina Monteiro Matos*, intitulado **MARIA YEDDA LINHARES E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: diálogo com Francisco Carlos Teixeira Silva**, cujo resgate memorialístico, a partir de relatos e narrativas, desvela a realidade da educação fluminense, pioneira na retomada a educação integral, entrevistando o professor e pesquisador Francisco Carlos Teixeira Silva. Essa personagem encontra-se identificada como um dos principais assessores de Maria Yedda na Gestão Municipal que implementa o I Programa Especial de Educação (1983 a 1986) com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública.

Considerando esse pioneirismo, incursionamos pelo estudo proposto em **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE**

GOVERNANÇA, da autoria de *Debora Cristina Jeffrey & Carolina Machado d'Avila*, que configura análises acerca da governança e suas principais características, no que tange o estabelecimento da política de educação integral junto aos estados brasileiros, bem como evidencia a reconfiguração desse processo mediante a redefinição do pacto federativo envolvendo os entes federativos e a sociedade civil organizada, com efeito direto no desenho e na configuração das iniciativas de educação integral em curso

Tomando essa premissa do “efeito direto no desenho e na configuração das iniciativas” passamos ao artigo **FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIO DA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 2010, 2011 E 2012**, no qual *Márcia Lucas de Oliveira & Lúcia Velloso Maurício* apresentam resultados da pesquisa que investigou o financiamento do programa Mais Educação em três escolas de um município da periferia do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2012. Isto posto, guia-nos por análises acerca da utilização dos recursos financeiros recebidos do PDDE/Educação Integral/ PME, que abrange quase a totalidade das escolas da rede municipal de ensino, período de maior investimento de recursos enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em meio a esse contexto, *Maria Lucivânia Souza dos Santos & Katharine Ninive Pinto Silva* nos aproximam de dados que configuram o desenvolvimento da pesquisa nesta temática em **ESTADO DA ARTE SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NO BRASIL (2007-2017)**. Para tanto, apresenta a produção científica brasileira na área da educação integral, especificamente relacionada às redes municipais de ensino, veiculada pela Catálogo de Teses e Dissertações e pelo Portal de Periódicos, ambos da CAPES/MEC. Do universo de textos publicados no período de 2007 a 2017, encontramos 130 trabalhos referentes ao tema de interesse, sendo 15 teses, 89 dissertações e 26 artigos.

Diante dessas investigações adentramos os micros universos de análise, isto é, as escolas e suas respectivas redes de ensino. Para tanto, iniciamos com o artigo **O QUE É INTEGRAL: A EDUCAÇÃO OU O TEMPO?** de *Ana Claudia Martins de Oliveira & Jocyleia Santana dos Santos*, que analisa uma escola de tempo integral da rede estadual do Estado do Tocantins, na perspectiva de apreender que educação está sendo ofertada, isto é, Educação Integral ou apenas de Tempo Integral.

Ampliando análises sobre esse processo de mudança, *Wagner Feitosa Avelino* em **ENSINO INTEGRAL: O COTIDIANO DO/NO/SOBRE UMA ESCOLA QUE ADERIU AO PROGRAMA** discute a aderência de uma Escola Estadual, Prof. Jorge Calil Assad Sallum, em Santa Bárbara d'Oeste, Estado de São Paulo, ao Programa de Ensino Integral (PEI) no período de 2014 a 2019, particularmente, nos anos finais do ensino fundamental.

Dando continuidade à discussão sobre experiência organizativa, o artigo **EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES: MODOS DE ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES**, de *Núbia Rosetti Nascimento Gomes & Edson Pantaleão Alves*, registra informações sobre a organização e implementação do programa neste município, entre os anos de 2004 a 2016, ao mesmo tempo, debate as concepções subjacentes desse atendimento. Debate esse, aproximado da experiência do Centro Municipal de Educação Infantil, que presta atendimento em tempo integral a um grupo de 20 crianças, com faixa etária de 3 e 4 anos, acompanhando, também, o desenvolvimento acadêmico.

Na sequência o artigo **EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RONDÔNIA: PROJETO GUAPORÉ IDAS E VINDAS DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL “DESASTROSA”**, de *Francisco Roberto da Silva de Carvalho, Silvana de Fátima Dos Santos & Carmen Tereza Velanga*, analisa uma das experiências educacionais realizadas em Rondônia, isto é, a implantação do Projeto Guaporé de Educação Integral e suas finalidades. Deste projeto aproxima-se do debate acerca da revitalização da integralidade e trata das notas do índice de desenvolvimento da educação básica relacionado as escolas participantes do programa.

As preocupações com o desenvolvimento acadêmico permanecem no debate encontrado no artigo **PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL... OLHARES, DESAFIOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**, de *Soraya Couto Vital & Sonia da Cunha Urt*, por dar voz aos professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nos anos 2015 e 2016, investigando suas concepções a respeito da educação integral, suas modalidades e práticas.

Tais concepções rondam as análises trazidas no artigo de Tatiane Aparecida Ribeiro Torres, intitulado **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COTIDIANO**,

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO, que informa a rotina pedagógica de uma escola estadual de tempo integral localizada no município de São Paulo, ressaltando o impacto das avaliações externas em sua prática pedagógica. Neste contexto incursiona por análises acerca da prática pedagógica e da avaliação escolar.

Por fim, e não menos importante, as discussões sobre a temática deste Dossiê alcançam os debates curriculares. *Darianny Araújo dos Reis* em **EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA (RE)CRIAÇÃO DE PERCURSOS FORMATIVOS** problematiza a relação entre a educação integral e(m) tempo integral e o currículo escolar, este último compreendido como um projeto formativo contextual, compartilhado e integrado com intencionalidades ético-políticas e pedagógicas, implícitas ou explícitas, que o convertem num potente mecanismo para o acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e tecnológicos necessários à formação dos estudantes.

Na seção Demanda contínua publicamos dois textos, que ampliam as análises sobre o universo da pesquisa em educação, a saber: **PERSCRUTANDO FAZERES DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO** e **UM PROJETO COGNITIVO E CULTURAL PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA**, das autorias de *Gilberto Ferreira da Silva* e *Linoel Leal Ordóñez*, respectivamente.

O primeiro deles resgata e reflete a trajetória metodológica colocada em prática na pesquisa, em andamento, intitulada Os fundamentos teórico-práticos de um Projeto Educativo: o caso da Rede La Salle de Educação. O segundo, apresenta um panorama geral sobre uma via cognitiva e cultural para melhor compreender o processo da mobilidade acadêmica, visando contribuir aos projetos de pesquisa macro que na atualidade são desenvolvidos em países da América como Brasil, México e Canadá.

Fechando este volume da Revista apresentamos os Resumos das dissertações defendidas neste Programa de Pós-graduação, no período julho a dezembro de 2018.

**Luiz Carlos Novaes (UNIFESP) &
Fabiany de Cássia Tavares Silva**

“Educação e(m)/de tempo integral:
concepções e modos de organização”

ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL: as ideias e o “modelo” de implementação da política pública de educação

FULL-TIME SCHOOL IN PORTUGAL: ideas and the implementation “model” of a public policy of education

Carlos Pires

CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa; UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
E-mail: cpires@eselx.ipl.pt

INTRODUÇÃO

São vários os trabalhos já produzidos tendo como objeto a análise a política de Escola a Tempo Inteiro (ETI) em Portugal, de que são exemplo, entre outros, PIRES (2007; 2012; 2013; 2014; 2017) e ainda uma meta-análise do *corpus* de estudos já realizados no âmbito de trabalhos académicos nas instituições de ensino superior portuguesas, em fase publicação, do qual já se deu parcialmente conta em PIRES (2016; 2017). Assim, perante este cenário, torna-se aparentemente inútil e redundante a apresentação de mais um texto sobre o tema, após mais de dez anos de ETI em Portugal Continental. No entanto, a “anunciada” reentrada do tema na agenda política (generalização da ETI a todo o ensino básico) ressuscita o sentido analítico e a necessidade de voltar a olhar para o assunto de forma renovada.

Assim, no presente texto, apresenta-se as “coordenadas” que têm orientado o itinerário da problematização da política de ETI, partindo da sua definição e das suas características, passando pela sistematização e categorização das medidas que lhe estão subjacentes e pela representações dos problemas que integram a argumentação que justificam e legitimam a política, enquanto “ideia” construída.

Num segundo tópico do artigo, com base na literatura produzida, procura-se reafirmar as potencialidades heurísticas e interpretativas da política de ETI encarada como política pública de educação, numa conjuntura dominada por “novos modos de regulação das políticas educativas” (BARROSO, 2013), revisitando, de forma renovada, as suas dimensões analíticas, que a elevam a um potencial analisador das políticas educativas: a dimensão educativa, a dimensão política e a dimensão administrativa.

Complementarmente, revisita-se de forma breve o quadro interpretativo proposto pela “análise das políticas públicas”, mais precisamente, da “análise cognitiva das políticas públicas” em que as *ideias* jogam um papel decisivo, enquanto representações e esquemas de interpretação dos fundamentos da política, suscetíveis de permitir identificar e caracterizar os “instrumentos de ação” mobilizados nas (re)configurações do “modelo” de implementação, neste caso, da política de ETI.

REVISITANDO A PROBLEMATIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ESCOLA A TEMPO INTEIRO

Retomando a definição que temos usado noutros trabalhos e que outros autores já têm mobilizado, o conceito de ETI reporta-se à “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (PIRES, 2007, p. 78). Pressupõe uma confluência de medidas dirigidas ao 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) (correspondente aos quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória):

- as “condições estruturantes” que, no caso do 1.º CEB, estiveram relacionadas com a (re)configuração da rede de escolas (a maior parte isoladas e de reduzida dimensão), a generalização das refeições escolares e do regime dito “normal” de funcionamento dos estabelecimentos com atividades letivas de manhã e de tarde;
- a ampliação do tempo escolar, através do alargamento do horário de funcionamento (obrigatório) dos estabelecimentos de ensino público com 1.º ciclo do ensino básico durante, no mínimo, 8 horas diárias e, pelo menos, até às 17h30;

- a focalização na melhoria da componente letiva ao nível no “*core curriculum*”, sobretudo no português e na matemática – “disciplinas” sujeitas a avaliação externa nacional, através de provas de aferição, ou exames e avaliação externa internacional como é o PISA e outros testes internacionais –, para as quais existiram programas nacionais de formação de professores;
- a implementação generalizada e obrigatória de ofertas educativas de anunciada natureza extracurricular, gratuitas e de frequência facultativa: as “atividades de enriquecimento curricular” (AEC) em diversos domínios, a funcionarem após (e, pontualmente, antes ou entre) as atividades letivas curriculares, desenvolvidas com os alunos por professores(as)/técnicos(as) contratados(as) diretamente por “entidades promotoras” ou por outras entidades com as quais aquelas estabelecem parceria. As estatísticas oficiais referentes ao ano letivo 2017/18 indicam que 85,9% dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico frequentam as AEC (a maioria, atividades nos domínios artístico e desportivo), no âmbito do respetivo programa de generalização (DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2018);
- a oferta de atividades socioeducativas complementares de “apoio à família” (CAF), por estas comparticipadas financeiramente, que funcionam antes das atividades letivas e após as AEC, na hora do almoço e nas interrupções letivas, asseguradas por entidades com as quais são estabelecidas parcerias, geralmente após as 17h30. Os dados estatísticos indicam que apenas 20% de alunos daquele ciclo frequentam estas atividades, oferecidas em 41,3% das escolas públicas com 1.º CEB (DGEEC, 2018).

A problematização do conceito e da política de ETI em Portugal já foi apresentada, de forma desenvolvida e abrangente por PIRES (2012; 2014) e, entre outros trabalhos, particularmente para o público brasileiro, mais recentemente, e de forma sucinta, pelo mesmo autor (PIRES, 2017). Dessa problematização retiramos a configuração da ETI como medida compensatória que, como salienta BARROSO (2014), visa “a promoção da igualdade de oportunidades no acesso a atividades paraescolares” (p. 9), com implicações tão diversas como a “missão da escola, o currículo, a organização pedagógica, a

gestão, as relações entre escola e família, o papel do Estado e dos diferentes níveis da administração” (p. 10).

É neste âmbito que temos vindo a problematizar a ideia de ETI em Portugal, enquanto política pública de educação, cuja análise permite compreender o papel do Estado e da escola pública no alcance de um difícil equilíbrio entre a garantia da igualdade de oportunidades e a promoção da eficácia e da qualidade do sistema educativo na garantia do sucesso educativo dos alunos. Estes referenciais são amplamente preconizados pelas agências internacionais, de que é exemplo a Unesco, que na sua agenda para a América Latina recomendou a ampliação da jornada escolar, traduzida em programas de escolas de tempo integral, em vários países “como estratégia para a melhoria da equidade e da qualidade educacional” (CAVALIERI, 2016, p. 977). Também na sequência dos resultados das avaliações internacionais como o PISA e dos seus efeitos de homogeneização, tem havido profundas alterações na reconfiguração das jornadas escolares em diversos países, como assinala BARROSO (2014), quer de prolongamento da jornada (como é o caso da Alemanha), quer da sua redução e flexibilização (como é o caso da França). Também no caso português, a “prova de pertinência” (DELVEAUX, 2009) que terá levado à antecipação da ETI enquanto ideia construída como solução, pareceu resultar da necessidade de resolver os problemas de insucesso dos alunos portugueses denunciados pelos resultados do PISA, sobretudo em matemática. No entanto, as “ideias construídas”, vão sendo submetidas a “provas” de “exequibilidade” (DELVEAUX, 2009) “na altura em que estão a ser transformadas em decisão” (id., *ibid.*), bem como a “provas” de “aceitabilidade”, em particular ao serem consideradas geradoras de outros problemas ou de “efeitos perversos” (id., *ibid.*). Ora, estas reconfigurações das “ideias” resultam, em parte, dos efeitos da aceitação (ainda que parcial) dos argumentos vertidos nas “provas” a que vão sendo sujeitas. É nesta interação entre o processo de problematização e o da construção de “ideias” que, com base nos processos investigativos, emergem os problemas, que fazem parte do argumentário justificativo da política de ETI e do seu “modelo” de operacionalização. São exemplos das representações desses problemas, as seguintes:

- a ausência de competitividade e conseqüente desigualdade de oportunidades quando a situação portuguesa é comparada com a de outros países, por exemplo, da ausência de iniciação precoce do ensino de línguas estrangeira, em particular do inglês;

- a existência de grandes lacunas ao nível da lecionação das áreas curriculares disciplinares no campo das expressões, em particular a educação musical, e da educação física e de grandes discrepâncias no tempo dedicado pelos professores, na atividade letiva, às áreas nucleares, nomeadamente à língua portuguesa e à matemática;
- um tempo escolar “muito reduzido”, inadequado às necessidades das famílias e de ausência de qualidade e de eficiência na sua organização;
- as desigualdades sociais face à ausência de condições físicas e de acompanhamento para a consolidação das aprendizagens em casa (causa extraescolar ou condicionante social do insucesso escolar) geralmente colmatadas, pelas famílias, através da frequência de “atividades de tempos livres” (ATL) e do pagamento de “explicações”;
- a “omissão” social da escola pública, como fator influenciador do florescimento da livre iniciativa privada na prestação de serviços educativos, tornando o 1.º CEB como um dos principais fatores de desigualdade;
- incumprimento pelos municípios da sua suposta missão em matéria de garantia de ofertas públicas de serviços educativos e a perceção de ausência de trabalho articulado entre com as escolas públicas, apresentam-se como problemas, para os quais a ETI foi apresentada como solução política.

Recentemente, a partir de 2016, os discursos oficiais do Governo anunciam – numa lógica de “antecipação” ou de “mobilização pelo centro” (GARRAUD, 2004), embora não se perceba quais as situações problemáticas que precisam de soluções –, o compromisso de garantir a “generalização da Escola a Tempo Inteiro em todo o ensino básico” (do 1.º ao 9.º ano de escolaridade), enquanto medida integrada no âmbito da “redução do insucesso e abandono escolares”, sob o “pilar” da “qualificação dos portugueses/coesão e igualdade”. A iniciativa política conhecida até ao momento resume-se à solicitação de um estudo sobre a referida generalização da ETI. Também a “Agenda para a igualdade no mercado de trabalho e nas empresas”, relativamente à “conciliação trabalho-família”, aponta a generalização da ETI como medida exemplar.

Diríamos que estes enunciados são exemplos de formas de “rentabilidade política”, na lógica de um “mercado político” (GARRAUD, 2004) de “oferta pública”. Esta mobilização utilitarista do conceito de ETI toma-o como solução sem se perceber ou conhecer qual é o problema e qual a “prova de pertinência” que justifique a sua inscrição na agenda política. Também não se vislumbra o modelo de operacionalização tendo em conta as características dos 2.º 3.º ciclos do ensino básico: excessiva carga horária letiva dos e a idade dos alunos; a lógica disciplinar; a pluridocência... Face à previsível elevada despesa questiona-se a possibilidade de comparticipação pelas famílias. Questiona-se também o papel dos municípios e de outras entidades locais (muitas delas reconfiguradas organizacionalmente para receber os alunos do 2.º CEB no âmbito de atividades de tempos livres, após a implementação das AEC, a partir de 2005) no processo de generalização da ETI, e ainda a natureza das ofertas educativas, tendo em conta a intensificação de lógicas de autonomia e flexibilização curricular em processo de implementação nas escolas portuguesas.

Apesar dos enunciados e da especulação que se possa empreender sobre o assunto, parte-se do pressuposto de que a (re)construção das “ideias” que fundamentam a política, neste caso de ETI, resultará dos efeitos da aceitação (ainda que parcial), pelo Governo, dos argumentos vertidos nas “provas” a que vão sendo sujeitas, empreendidas por outros atores políticos e sociais que podem reportar-se a outros referenciais.

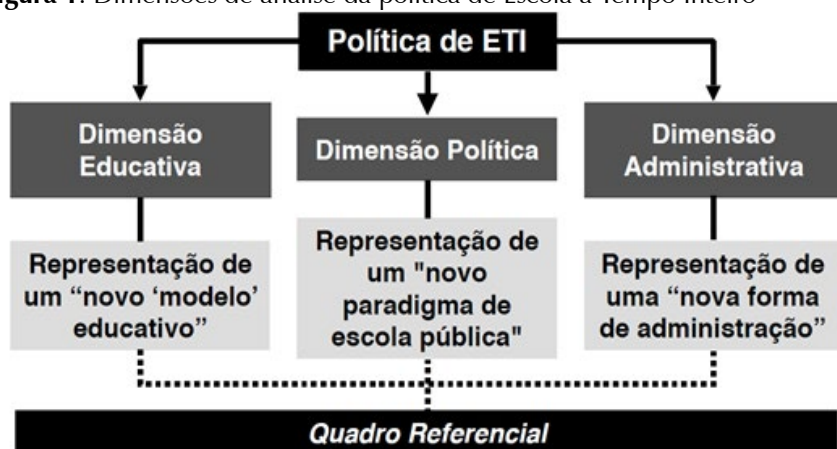
Torna-se, no entanto, algo evidente que são os referenciais de equidade e de eficácia, e a tensão entre eles, que estão na base da construção dos problemas para os quais a ETI foi apresentada como solução. Referenciais esses que, do ponto de vista analítico, são reveladores das controvérsias relacionadas com o conceito de “serviço público de educação” e da missão do Estado e consequentemente da escola pública, em articulação ou em tensão com o setor privado, na garantia desse serviço e no esbatimento dos efeitos das causas sociais do insucesso educativo.

A POLÍTICA DE ETI COMO ANALISADOR DA POLÍTICA EDUCATIVA

Este processo de problematização configura a política de ETI como um bom “analisador das políticas públicas para o 1.º ciclo do ensino básico” (BARROSO, 2014, p. 11), admitindo-se que integra as características intrínse-

cas e as propriedades que a tornam numa espécie de cristalizadora das medidas dirigidas aquele ciclo e também um importante analisador não só da política, mas também da educação e da administração educativa em geral (Pires, 2014, p. 46). Nesse sentido, convocamos as que temos vindo a designar de dimensões analíticas da política de ETI, amplamente desenvolvidas em Pires (2014) e sintetizadas, a título de exemplo, em Pires (2017, p. 5-9) – a educativa, a política e a administrativa –, cujas características são de seguida apresentadas e complementadas com as reconfigurações que têm sofrido (Figura 1).

Figura 1. Dimensões de análise da política de Escola a Tempo Inteiro



Fonte: Pires (2014)

Na *dimensão educativa* admite-se o princípio da sujeição do aluno a uma “educação global” ou integral, mas no contexto escolar, daí sobressaindo duas tendências: i) o hibridismo presente nas lógicas de focalização no *core curriculum*, com maior incidência no português e na matemática e ao mesmo tempo na permissividade da “extracurricularização” de áreas curriculares dos domínios da educação física e das expressões artísticas; ii) na invasão pela “forma escolar” e consequente intensificação do “ofício de aluno” de espaços livres, não letivos e não formais da criança/aluno, através da sua escolarização e “disciplinarização” presentes nas atividades extracurriculares ou de enriquecimento do currículo. Entre outras argumentações em confronto e que submetem a prova essas características, ganha relevância a necessidade dos alunos terem tempo livre para brincar e para a atividade lúdica e física ao ar livre e ainda a ideia de que são as práticas pedagógicas que devem mudar no sentido

de ser obstaculizada a “forma escolar” e o “ofício de aluno” que, de alguma forma, o modelo de ETI parece favorecer. Registe-se que, recentemente, em carta enviada pelo Diretor-Geral de Educação às escolas, municípios, associações de pais e encarregados de educação e IPSS faz-se a apologia do brincar e da promoção de atividades lúdicas no âmbito da AEC.

Na *dimensão política* problematiza-se o princípio de que a educação global ou integral do aluno deve ser realizada... na escola pública. Nesse sentido, o “modelo” de operacionalização da política de ETI sobrepõe-se a outros “modelos” de outras agências locais obrigando-os a reconfigurarem-se no sentido de cumprimento de um projeto educativo nacional, por forma a garantir a maximização da igualdade de oportunidades e as lógicas de organização, funcionamento e natureza das atividades já apresentadas na dimensão educativa. Trata-se da “transferência para a esfera (quase exclusivamente) estatal de competências antes acometidas (quase exclusivamente) às famílias, a associações e organismos privados” (PIRES, 2014, p. 80) sobretudo do terceiro setor. “Na base da justificação para a sua imposição parece estar a representação da ideia de que este “modelo” se afigura como a única solução possível para proporcionar a todos os alunos, sem exceção, serviços educativos que eram privilégio de apenas alguns” (PIRES, 2014, p. 80).

Assim, problematiza-se as representações sobre o que é (ou deve ser) a escola pública e o papel do Estado na garantia da igualdade de oportunidades no sucesso e no acesso a serviços educativos, em particular os de caráter extracurricular. Problematiza-se também a tendência para uma estatização da educação ou da prestação de serviços educativos, pela sua monopolização na e pela escola pública contrariando, de alguma forma, os princípios da supletividade e da subsidiariedade, as lógicas de liberdade de escolha pelas famílias, de privatização ou até de “terceiro setorização” das ofertas educativas. Como argumenta Pires (2014, p. 85):

as lógicas do “modelo” de ETI, aparentemente, são influenciadas, de forma mais significativa, pela representação da necessidade de uma grande intervenção do Estado que financia e regula e, como tal, os serviços educativos a prestar são bens predominantemente públicos que concorrem para uma “renovação da educação como espaço público” (NÓVOA, 2001, p. 247), e não privado.

No entanto, paradoxalmente, de entre as possíveis designadas “entidades promotoras” das AEC, para além dos próprios agrupamentos de escolas

públicas e autarquias, constam também as associações de pais e encarregados de educação e as instituições privadas de solidariedade social (IPSS), precisamente, as instituições mais representativas do terceiro setor. Qualquer uma destas entidades pode concretizar diretamente as atividades ou estabelecer parcerias com outras entidades “públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, para a concretização das AEC, designadamente, para a seleção e recrutamento dos profissionais que venham a assegurar o desenvolvimento das atividades” (Artigo 14.º da Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto), numa lógica de *outsourcing*, que tem subjacente uma forma de privatização. Apesar disso, observa-se que as associações de pais e IPSS representam apenas 20% e 6%, respetivamente, das entidades promotoras das AEC. É nas “entidades parceiras” contratadas pelas “promotoras”, que as associações de pais e as IPSS ganham maior expressão sendo solicitados os seus serviços em 23% e 18%, respetivamente, dos casos e que geralmente garantem também a designada componente de apoio à família (CAF), enquanto resposta social.

Na *dimensão administrativa* é reportado um “modelo” de garantia de serviço público de educação pelo Estado, mas através de acordos locais com atores públicos e privados, mediados pelas autarquias locais, numa lógica de contratualização. Nesta dimensão problematiza-se a tensão entre a exigência da abertura a processos de descentralização e, por outro lado, a tendência para a manutenção do controlo pelo Estado. Enfatiza-se assim a tensão entre a autoria de políticas locais de educação e a declinação local das políticas centrais e indicia-se a ETI, como “uma política híbrida, combinando o caráter homogeneizador e centralizador com o caráter diversificado e descentralizador” (BARROSO, 2014, p. 8), numa lógica de “legitimação de novas modalidades de controlo” (BARROSO, 2005, p. 28). Estas tendências, recentemente problematizadas por PIRES (2017) a propósito da política de ETI, são evidenciadas também, quer pelo *corpus* de investigação mapeado e analisado pelo autor (PIRES, 2016; 2017), quer nas reconfigurações organizacionais emergentes no âmbito de uma “conjuntura de intensificação da retórica associada a processos de descentralização de competências para os municípios e na emergência de lógicas de mercado educativo” (PIRES, 2017, p. 624).

Nas “decisões legislativas e regulamentadoras tomadas pelo Governo e admitidas como necessárias para a implementação da política” (SUBIRATS *et al.*, 2008) é assumido que, no âmbito de uma descentralização de competên-

cias para os municípios em matéria de educação, as AEC são uma das atribuições transferidas (Decreto -Lei n.º 144/2008, de 28 de julho). Recentemente, através de uma Proposta de Lei submetida ao Parlamento, em que se preconiza a concretização do reforço das competências das autarquias locais “numa lógica de descentralização e subsidiariedade”, o atual Governo propõe a atribuição de competências aos órgãos municipais que lhes permitam “assegurar as atividades de enriquecimento curricular, em articulação com os agrupamentos de escolas”. Esta proposta de articulação traduz alguma ambiguidade na promoção das AEC, que é visível nos dados estatísticos que, no contexto da intensificação de uma tendência de descentralização de competências em matéria de educação para os municípios, os agrupamentos de escolas públicas representam hoje quase metade do número total de “entidades promotoras” (48%), garantindo nas suas próprias escolas aquelas atividades, enquanto as autarquias representam apenas 28% daquelas das entidades. Registe-se que, há cerca de uma década (2009/2010) as autarquias correspondiam a 90,4% das entidades promotoras, começando a inverter-se a situação a partir de 2013/2014, aquando da introdução de alterações na legislação, passando, nessa altura, a cerca de metade (52,9%) e os agrupamentos de escolas a 35,4%.

Esta iniciativa legislativa faz parte de uma constelação de novas iniciativas tais como Projetos de Lei e Projetos de Resolução propostos pelos diferentes grupos parlamentares e pareceres elaborados por diversas organizações da sociedade civil. Trata-se de um assunto, cujo processo de negociação será complexo e longo, mas de interesse investigativo no âmbito da análise das políticas educativas. Salvaguardando a necessidade de um estudo aprofundado, as leituras dos documentos tornados públicos já permitem perceber que a questão da ETI, ou mesmo das AEC, é um assunto vagamente emergente no debate e na argumentação generalista e mais presente nas lógicas de posição dos atores públicos e institucionais mais vinculados ao setor da educação. Neste âmbito, na tendência híbrida e nas ambiguidades atrás apresentadas e emergentes dos discursos, coloca-se a tônica na autonomia das escolas, de que é exemplo a perspetiva da Federação Nacional de Professores (FENPROF):

as competências e responsabilidades que o governo quer transferir para as autarquias podem, com vantagem, ser exercidas pelas escolas e agrupamentos – refeições e refeitórios escolares, ação social escolar, gestão do pessoal não docente, AEC, gestão de recursos educativos, aquisição de bens, planeamento e gestão dos estabelecimentos de ensino. Nestas áreas, a Proposta de Lei do governo

caminha no sentido da (re)centralização, uma vez que transfere algumas das poucas competências das escolas e agrupamentos para os órgãos municipais, acrescentando, também por essa via, um novo patamar na administração do sistema educativo (cf, artº 11.º). Assim, estamos, verdadeiramente, perante um processo de municipalização da educação.

No parecer do Conselho Nacional e Educação (CNE), apesar da apologia do reforço da autonomia das escolas, é considerado que as AEC “constituem, apesar de muitas limitações, uma experiência de maior envolvimento das autarquias nas atividades de apoio ao ensino”, pelo que entende que se deve proceder à sua cuidada avaliação, destacando as experiências dos níveis de responsabilidade na administração educacional (CNE, 2018).

Por sua vez, o “Projeto de Decreto-Lei Sectorial – Educação” elaborado pelo Governo, convoca o conceito de ETI, ainda que de forma ambígua, ao qual dedica alguns artigos, defendendo, nos moldes idênticos aos que já estão previstos em anteriores diplomas e orientações administrativas, que “compete às câmaras municipais promover e implementar medidas de apoio à família e a escola a tempo inteiro”, como as atividades de animação e apoio à família (AAAF), no âmbito da educação pré-escolar, a CAF e as AEC para os alunos do 1.º CEB com as características já antes definidas. Prevê ainda que estas atividades são desenvolvidas conjuntamente com os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em conformidade com as regras a estabelecer em diploma próprio. Embora permaneça a ambiguidade antes assinalada, parece prevalecer a representação de que a promoção destas atividades poderá ficar a cargo exclusivamente da autarquias retomando-se assim a ideia da monopolização de serviços educativos pela escola pública, através da mediação autárquica.

Nathalie Mons (2008) assinala precisamente a descentralização e a autonomia das escolas como exemplos das “novas políticas educativas” (p. 6) que, segundo a autora (MONS, 2007), na maioria dos países da OCDE, se articulam em torno de seis tendências principais: 1) reconhecimento de uma pluralidade de atores públicos e privados, centrais e locais; 2) a não hierarquização do binómio público/privado; 3) a abordagem diferenciada das necessidades que resultam da localização das políticas; 4) o caráter processual de políticas educacionais que entra em rutura com uma lógica estritamente top down fixada em torno do mito de uma racionalidade instrumental; 5) a imposição de uma

regulação pelos resultados; 6) aumento do poder de novos valores orientados para a eficácia e para a igualdade de resultados (em oposição à igualdade de tratamento) (MONS, 2007).

Do ponto de vista investigativo, Mons (2007) admitia a existência de uma tendência para a mobilização do referencial teórico do “estudo das políticas públicas” e respectivas ferramentas para a análise destas “novas políticas educativas”.

A POLÍTICA DE ESCOLA A TEMPO INTEIRO COMO OBJETO DE “ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS”

A “análise das políticas públicas” é considerada por van Zanten (2004), uma das possíveis abordagens a convocar para o estudo das políticas educativas, por permitir integrar o “estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão” (DURAN, 1999, citado por VAN ZANTEN, 2004). Sendo neste campo que temos situado as opções teóricas de análise da política de ETI, as três dimensões analíticas apresentadas no ponto anterior (educativa, política e administrativa) são consideradas por Barroso (2014) como “essenciais para uma abordagem cognitiva desta política” baseada na “análise das políticas públicas” que, como refere o autor, corresponde a “uma abordagem teórica de largo espectro” que permite “captar a densidade e pluralidade daquelas dimensões da política de ETI” (BARROSO, 2014, p.10).

Assim, as potencialidades interpretativas e explicativas da “análise das políticas públicas” permitem compreender os processos de problematização e a inscrição dos problemas na agenda política, a identificação dos atores que participam no processo e ainda a compreensão das motivações para os seus comportamentos face à política. De acordo com Hassenteufel (2008, citado por PIRES, 2014), esta abordagem permite compreender os fundamentos de uma política pública e os “instrumentos de ação” que, por sua vez, determinam os “sentido das políticas públicas”, entrando assim no campo da “análise cognitiva das políticas públicas” (KÜBLER; MAILLARD, 2009). Trata-se de uma abordagem que releva o papel das ideias, enquanto representações e esquemas de interpretação dos fundamentos da política e que consideram que as políticas públicas são determinadas por crenças comuns a atores públicos e

privados, que definem a maneira como esses mesmos atores encaram os problemas públicos e concebem as respostas adaptadas a essa percepção dos problemas (SUREL, 2000, p. 1) que, por sua vez, se reportam a um determinado referencial normativo da política pública. Pressupõe-se, assim, que as ideias (“construções cognitivas” e “crenças sobre o mundo”) influenciam a construção dos problemas públicos. Como afirma Garraud (2004), “a emergência e a promoção de um problema são inseparáveis de processos cognitivos e normativos de definição e de qualificação (ou de “problematização”) que dão sentido a esse problema. Daí a pertinência em conhecer esses processos!

Por fim, admite-se também que os “instrumentos de ação pública”, são reveladores e portadores de significados e representações. Lascoumes e Le Galès (2004) defendem que a escolha e concepção dos instrumentos não são meras questões técnicas, pois há uma “dimensão política” nesse processo, na medida em que esses instrumentos não são neutros, e uma dimensão cognitiva, já que são portadores de valores, alimentados por uma interpretação do social e por concepções do(s) modo(s) de regulação. É com estas características que se apresenta o “modelo de operacionalização da política de ETI”, pela sua aproximação a um instrumento de ação, que constitui um tipo particular de instituições (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007, p.103) e, como tal, estabelecem regras de jogo, rotinas, procedimentos, convenções, estratégias, formas de organização, tecnologias, mas também crenças, paradigmas, códigos, culturas, conhecimentos... que orientam e condicionam os comportamentos dos atores (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007, p. 95).

Resumo: Apresenta-se e discute-se o conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI) em Portugal, as suas principais características, os princípios em que assenta e os problemas para os quais é apresentado como “solução construída”. Com base no quadro interpretativo proposto pela “análise das políticas públicas”, problematiza-se a política de ETI, a partir do mapeamento e da compreensão das (re)configurações do “modelo” de implementação que lhe está subjacente e das “ideias construídas” em que assenta, entendidas como representações e esquemas de interpretação dos fundamentos da política.

Palavras-chave: Escola a tempo inteiro; ensino básico; análise cognitiva das políticas públicas; construção de ideias; implementação das políticas públicas.

Abstract: It is presented and discussed the concept of Full-time School in Portugal, its main characteristics, the principles on which it is based and the problems for which it is presented as “built solution”. Based on the interpretative framework proposed by the “public policy analysis”, the Full-time school policy is problematized, based on the mapping and understanding of the (re)

configurations of the underlying “model” of implementation and of “constructed ideas” on which it is based, understood as representations and schemes of interpretation of the policy foundations.

Keywords: Full-time school, elementary school; public policy analysis, construction of ideas; public policy implementation

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas & Problemas*, Évora, ano 6, n. 12 e 13, p. 13-25, 2013.

BARROSO, J. Introdução. In: BARROSO, J. (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da FPCE da UL, 2006. p. 9-39.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In: MOREIRA, A. et al. *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. p. 23-48.

BARROSO, J. Prefácio. In: PIRES, C. *Escola a Tempo Inteiro*. Contributos para a análise de uma política pública de educação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 7-12.

CAVALIERE, A. M. Apresentação da Seção Temática -Tempo de Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 975-984, 2016.

DELVEAUX, B. Qual o Papel do Conhecimento na Acção Pública? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 959-985, 2009.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Estatísticas: Atividades de Enriquecimentos Curricular - 2017/2018*. Lisboa: DGEEC, 2018.

GARRAUD, P. Agenda/Émergence. In: BOUSSAGUET, L.; JACQUOT, S.; RAVINET, P. (Dir.). *Dictionnaire de Politiques Publiques*. Paris: Press de Fondation National des Sciences Politiques, 2004. p. 49-57.

KÜBLER, D. ;MAILLARD, J. *Analyser les Politiques Publiques*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2009.

LASCOURMES, P.; LE GALÈS, P. L'action publique saisie para ses instruments. In: LASCOURMES, P.; LE GALÈS, P. *Gouverner par les Instruments*. Paris: Press de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 2004. p. 11-44.

MONS, N. *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF, 2007.

MONS, N. Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue Française de Pedagogie*, Lyon, n. 164, p. 5-13, 2008.

PIRES, C. A “Escola a Tempo Inteiro” – operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”. Tese (Doutorado em Educação – Política e Administração Educacional) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2012.

PIRES, C. A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísis* - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 4, p. 77-86, 2007.

PIRES, C. A escola a tempo inteiro em Portugal: dimensões de análise, ideias e hibridismos. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 611-627, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11985>.

PIRES, C. A retórica do “não-formal” e a expansão da “forma escolar” na política de escola a tempo inteiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO, 1.; ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2013, Braga. PALHARES, J. A.; AFONSO, A. J. (Org.) *O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias*. Braga: CIED, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. p. 1802-1808.

PIRES, C. *Escola a Tempo Inteiro* – Contributos para a análise de uma política pública de educação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

PIRES, C. Produção científica e conhecimento sobre a política de “escola a tempo inteiro” em Portugal. In: CONGRESSO IBERO-AMERINO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2016, Goiânia. *Política e gestão da educação: discursos globais e práticas locais*. Comunicação ao Congresso. Goiânia: [s.n.], 2016.

SUBIRATS, J.; KNOEPFEL, P.; LARRUE, C.; VARONE, F. *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona: Ariel, 2008.

SUREL, Y. L'intégration européenne vue par l'approche cognitive et normative des politiques publiques. *Revue française de science politique*, Paris, v. 50, n. 2, p. 235-254, 2000.

VAN ZANTEN, A. *Les Politiques d'Éducation*. Paris: PUF, 2004.

Recebido em Julho de 2019

Aprovado em Setembro de 2019

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E MAIS TEMPO NA ESCOLA: estratégias de Brasil e Espanha*

FULL-TIME EDUCATION AND MORE TIME IN SCHOOL: strategies of Brazil and Spain

Cláudia da Mota Darós Parente

Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) Campus Marília e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Presidente Prudente
E-mail: claudia.daros@unesp.br

Luján Lázaro Herrero

Docente da Universidad de Salamanca · Teoria e História da Educação
E-mail: lujan@usal.es

São inúmeras as relações entre tempo e escola. A instituição escolar, ao longo de sua trajetória histórica, foi consolidando e materializando determinados aspectos estruturais. O tempo é um dos aspectos que conformam tais estruturas. Ou seja, “[...] tiempo escolar es un constructo cultural y pedagógico cuya producción aparece siempre asociada - también en el pasado - a determinadas valoraciones [...]” (ESCOLANO, 1992, p. 55).

A jornada escolar é um entre os vários aspectos temporais que atuam na organização escolar. A partir da década de 1980, a temática da jornada escolar recebeu maior centralidade, momento em que se passou a exigir dos sistemas educativos maior eficiência. Nesse contexto, disseminou-se a ideia de que mais tempo na escola poderia resultar em maior rendimento escolar (PEREYRA, 1992). Apesar dessa ideia não ser unânime, repercutiu e continua ecoando no contexto internacional, inclusive impulsionando a formulação e a implementação de políticas de ampliação da jornada escolar.

* Artigo produzido no contexto da Pesquisa “Modelos e Experiências de Jornada Escolar na União Europeia: contribuições para a análise das políticas de educação integral em tempo integral no Brasil”, realizada na *Universidad de Salamanca*, Espanha, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Recentemente, a OCDE¹ reafirmou que essa ideia continua não sendo universal e que “la organización de la jornada escolar, así como los métodos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje, parecen ser factores más importantes que el número real de horas que se pasa en el centro” (ESPANHA, 2017, p. 45).

No contexto ibero-americano, a OEI elaborou o documento intitulado “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. O documento foi aprovado em 2010 pelos chefes dos países que integram a OEI, entre eles, Brasil e Espanha². No que concerne à questão da jornada escolar, o referido documento argumenta que o mundo moderno exige “[...] jornadas de enseñanza más extensas que lo que ha sido tradicionalmente la media jornada escolar [...]”, tendo em vista que “[...] crea condiciones en la escuela que potencian los procesos pedagógicos para estudiantes, profesores y directivos” (OEI, 2010, p. 118).

O documento citado ressalta que a ampliação da jornada escolar não apenas aumenta o “[...] tiempo absoluto en la escuela, sino que apunta a una transformación de la organización del sistema escolar que se adecue mejor a los cambios curriculares y modelos de enseñanza actuales”. Além disso, a ampliação da jornada escolar beneficia as famílias no sentido de aliviar “[...] la preocupación por el cuidado extraescolar e incluyendo la alimentación de los niños”. Acrescenta ainda que mais tempo na escola também significa diminuir a exposição das crianças e adolescentes aos “[...] diversos tipos de riesgos externos [...]”, propiciando “[...] mayor seguridad [...]” (OEI, 2010, p. 118-119).

No Brasil, a jornada escolar deve ter, no mínimo, 4 horas diárias. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta o atendimento em jornada integral (mínimo de 7 horas) a, pelo menos, 25% dos alunos

¹ A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem como objetivo promover políticas que melhorem o bem-estar econômico de seus 36 países membros, entre os quais, Brasil e Espanha. Informações disponíveis em: <https://www.oecd.org> Acesso em: 27 maio 2019.

² A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, ciência, tecnologia e cultura. Fazem parte da OEI: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Informação disponível em: <https://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei> Acesso em: 27 maio 2019.

da educação básica (BRASIL, 2014a). Várias políticas vêm sendo formuladas e implementadas na tentativa de articular educação integral e tempo integral sob as mais diferentes características, oferta que pode gerar uma ampliação do tempo do aluno na escola de até 10 horas.

Na Espanha, a jornada escolar na educação primária é de 5 horas diárias, incluído o tempo de pausa para recreio. No entanto, a jornada escolar pode ampliar-se em função da oferta de atividades extraescolares e serviços de conciliação familiar e laboral, o que também pode gerar uma ampliação do tempo do aluno na escola de até 10 horas.

Expostas essas considerações iniciais e identificada a existência de ações que ampliam o tempo do aluno na escola nos dois países, indaga-se: quais são as características e especificidades das políticas de ampliação da jornada escolar³ em cada país? O presente artigo tem como objetivo analisar as políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e na Espanha, identificando como articulam “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola”.

DELIMITANDO A PESQUISA

Ver-se no espelho pode ser doloroso. Fácil é contemplar-se e deslegitimar como não apropriados os conhecimentos dos outros: nada temos com eles, então, tratemos de nós. Esse mito serve para ocultar o medo de dissolver o precário eu no do outro. Contudo, só se desenvolve a identidade do eu em contato com os outros. Isolar-se é fenececer. (GOMES, 2015, p. 253).

Uma das finalidades da tarefa comparativa pode ser assim resumida: refletir sobre o que fazemos, o que queremos e o que podemos fazer diante daquilo que vemos.

Há concordância com Gomes (2015, p. 255) quando afirma que “[...] a educação comparada em grande parte depende do País que queremos ser, embora também dependa do rumo que lhe queremos imprimir”.

³ Neste artigo, o termo “ampliação da jornada escolar” será utilizado para fazer referência às estratégias dos dois países: no caso brasileiro, fará alusão à educação em tempo integral; no caso espanhol, refere-se às estratégias de ampliação do tempo do aluno na escola. O termo não tem relação direta com a jornada escolar compulsória. A depender de cada país/política, a ampliação poderá ser compulsória ou facultativa.

Na produção científica brasileira, no âmbito da educação comparada, predominam estudos que comparam o Brasil com países da América Latina e Portugal, o que pode ter razões originadas no aspecto histórico-linguístico e na localização geográfica (GOMES, 2015).

Ao realizar um levantamento sobre trabalhos que fizeram análises comparativas entre Brasil e Espanha, enfocando as políticas públicas na área da educação, Souza e Batista (2018) enunciam que comparações entre os dois países são vistas como frutíferas pelos pesquisadores, na medida em que possuem alguns aspectos históricos e político-institucionais comuns. Apesar disso, os autores identificaram que ainda há escassez de estudos comparados entre os dois países.

A análise comparativa entre Brasil e Espanha realizada neste artigo não se relaciona às práticas que, no âmbito da formulação de políticas públicas, preocupam-se em “pegar emprestado” modelos passíveis de reprodução e imitação (BRAY, 2015, p. 47). Apesar disso, não se pode negar a influência da globalização na área da educação e de suas forças no processo de construção da agenda político-educacional dos Estados Nacionais. Sabe-se do forte papel dos organismos internacionais na construção da “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004, p. 423). No entanto, ainda que se tenha como hipótese a ideia de que a agenda já está dada - e não há consenso sobre isso -, ainda resta muito a ser feito e concretizado no âmbito de cada país. “Afinal, se a agenda que pauta a política educacional é o primeiro foco de disputa política, ela não é o único e, nas distintas fases da disputa pelo poder na política educacional, a agenda também é tensionada, podendo ser ressignificada” (SOUZA, 2016, p. 480).

Compreende-se, portanto, que a ampliação da jornada escolar está na agenda política internacional. No entanto, em cada país, diante de suas questões históricas, políticas, econômicas e culturais, as políticas vão sendo delimitadas, contextualizadas e respondendo, de forma mais ou menos eficaz, às demandas de cada sociedade.

Diante da tarefa de comparar as políticas de ampliação da jornada escolar do Brasil e da Espanha, é importante definir o conceito de política pública. Ainda que haja muita imprecisão e discordâncias em torno de um único conceito (SECCHI, 2014), neste artigo, a política pública está sendo compreen-

dida como todas as ações emanadas pelo Poder Público e expressas em seu ordenamento normativo-legal (MULLER; SUREL, 2002). Apesar disso, sabe-se que “[...] a maneira de formular uma política é altamente contextualizada, e sua implementação depende ainda mais do contexto [...]” (YANG, 2015, p. 319). Assim, do ponto de vista metodológico, a comparação foi realizada com base em documentos político-legais dos dois países, a partir dos quais foi possível desenvolver uma análise descritiva e comparativa.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL: A APOSTA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A educação brasileira está organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica possui três etapas: educação infantil (0 a 5 anos, sendo obrigatória e gratuita aos 4 e 5 anos); ensino fundamental (6 a 14 anos - 9 anos de duração - obrigatório e gratuito); ensino médio (15 a 17 anos - 3 anos de duração - obrigatório e gratuito). Atualmente, a escolarização obrigatória tem 14 anos de duração (BRASIL, 1996; 2009).

A legislação brasileira define alguns elementos temporais que devem ser observados pelos sistemas de ensino⁴ e respectivas unidades escolares no momento de organizar a jornada escolar no âmbito da educação básica: o ano letivo deve ter, no mínimo, 800 horas e 200 dias (BRASIL, 1996).

No Brasil, em função de seu histórico, as escolas, em sua grande maioria, funcionam com turnos escolares: manhã, tarde e/ou noite. A maior parte das escolas brasileiras (50,2%) funciona com 2 turnos escolares e 20,1% trabalham com 3 turnos. (BRASIL, 2014b). Essa realidade de turnos demonstra, de antemão, que há condicionantes físicos e materiais objetivos para a formulação e a implementação de políticas de ampliação da jornada escolar.

No que se refere à jornada escolar, a legislação determina que o ensino fundamental deve ter, no mínimo, 4 horas diárias, com indicação de que os sistemas de ensino, progressivamente, ampliem a jornada em tempo integral (BRASIL, 1996).

⁴ Brasil é uma República Federativa presidencialista e está dividida em 26 estados e um Distrito Federal. Cada estado possui seus respectivos municípios e, assim como os estados, todos têm autonomia para criar seus próprios sistemas de ensino. O país possui 5.570 municípios, o que pode levar a mais de 5.570 formas de organizar a jornada escolar.

Em 2007, a legislação brasileira definiu jornada em tempo integral como “[...] 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 [...]” (BRASIL, 2007).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, estabeleceu como meta a oferta de “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, 2014a).

Diante dessa meta, os dados nacionais indicam que apenas 17,4% dos alunos da educação básica estudam em jornada integral, ou seja, com jornada de, no mínimo, 7 horas; os demais, 82,6%, estudam em jornada parcial (BRASIL, 2018a).

Os dados nacionais também mostram que o número médio de horas-aula diária na educação infantil é de 5,9; no ensino fundamental é de 4,6; e no ensino médio é de 5,0 (BRASIL, 2018b). Os dados estatísticos, no entanto, não demonstram como o Brasil vem ampliando a jornada escolar na educação básica.

Em um país continental como o Brasil, é difícil fazer generalizações que não gerem discussões, tendo em conta a autonomia de estados e municípios na organização de seus respectivos sistemas de ensino, assim como das próprias unidades escolares. Em vista dos dados apresentados, sabe-se que, por um lado, há políticas que estão ampliando a jornada escolar em, no mínimo, 7 horas e, portanto, do ponto de vista legal são denominadas “educação em tempo integral”. No entanto, existem outras iniciativas que ampliam a jornada escolar para mais de 4 horas (mínimo obrigatório) sem, no entanto, alcançar as 7 horas. Neste artigo, optou-se por focalizar apenas as ações relativas à jornada integral.

A legislação nacional indica que o currículo da escola de tempo integral seja concebido como um projeto educativo integrado, ou seja, a ampliação da jornada escolar deve ocorrer

[...] mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias

da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, s.d., p. 29)

As diretrizes do Conselho Nacional de Educação enfatizam que a proposta educacional da escola de tempo integral deve promover

[...] a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores. As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico. (BRASIL, s.d., p. 29)

Assim, apesar das diferenças de propostas pedagógicas atualmente em vigor no território nacional, a organização da jornada integral deve seguir essas orientações e consolidar-se, o quanto possível, num projeto integrado. No entanto, mediante um exercício de decomposição da jornada integral, é possível perceber que possui basicamente três elementos: atividades curriculares, atividades complementares e pausas para recreio e almoço. O aluno com jornada integral estará na escola obrigatoriamente por, no mínimo, 7 horas em ações que congregam esses três aspectos. Os dados do Censo Escolar brasileiro não distinguem os tempos específicos destinados a cada um desses elementos, considerando as diretrizes nacionais que supõem que, diante de uma proposta pedagógica integrada, todos os tempos do aluno na escola são considerados “tempos educativos”.

Quanto à questão curricular, a legislação brasileira - que deve complementada pela legislação de estados e municípios - define diretrizes para o currículo escolar compulsório em termos de carga horária e de conteúdo (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017). Assim, no processo de ampliação da jornada escolar é possível que alguns sistemas de ensino optem por ampliar a carga horária de alguns componentes curriculares obrigatórios, a exemplo de língua portuguesa e matemática.

No entanto, tem sido recorrente a formulação de políticas de ampliação da jornada escolar por meio da oferta e/ou ampliação da carga horária des-

tinada às atividades complementares⁵, atividades que têm como objetivo a complementação do currículo escolar obrigatório, também denominadas atividades extracurriculares ou atividades extraescolares.

A ampliação da jornada escolar por meio da oferta de atividades complementares foi o foco do Programa Mais Educação do governo federal (2007-2016), programa que financiou, principalmente, recursos humanos e materiais destinados às escolas públicas que dele participaram. As escolas que integravam o Programa ofereciam um rol diversificado de atividades na área esportiva, artística e cultural (PARENTE, 2016).

Em pesquisa realizada sobre diferentes políticas de ampliação da jornada escolar em municípios do estado de São Paulo, maior estado brasileiro em termos populacionais, foram identificadas as seguintes atividades em termos de ampliação da jornada escolar: atividades relacionadas à alfabetização, acompanhamento pedagógico e realização de tarefas; atividades relacionadas à matemática; atividades esportivas; atividades recreativas; atividades artísticas e culturais em geral etc. (PARENTE, 2017).

Além do tempo relativo às atividades curriculares e atividades complementares, a jornada integral também congrega o tempo destinado às pausas para recreio e alimentação escolar.

O Brasil possui o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que teve origem na década de 1950 e que fornece recursos públicos suplementares a estados, municípios e Distrito Federal para a oferta de alimentação escolar a todos os alunos das escolas públicas de educação básica, sejam elas de jornada parcial ou integral. O governo federal repassa o valor de R\$ 0,36 por aluno do ensino fundamental ou ensino médio/dia (jornada parcial) e o valor de R\$ 1,07 para aluno em jornada integral/dia⁶.

As escolas públicas com jornada parcial, geralmente, fazem uma pausa no meio da manhã, momento em que os alunos recebem a alimentação escolar. A depender de cada sistema de ensino, nas escolas com jornada integral, é possível ter mais pausas destinadas à alimentação escolar/recreio. A pesquisa

⁵ Neste artigo, optou-se pelo termo “atividades complementares”, expressão utilizada no Censo Escolar.

⁶ Informações disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae> Acesso em: 28 maio 2019.

realizada em municípios do estado de São Paulo identificou a existência de três a quatro refeições por dia (PARENTE, 2017).

Em termos de carga horária, a jornada integral pode resultar numa variação entre 7 horas (mínimo legal) e até 10 horas. O início das atividades na parte da manhã geralmente, ocorre às 7 horas; o término das atividades na parte da tarde pode variar entre 14h30 e 18h15 (PARENTE, 2017).

Diante da sistematização de alguns aspectos normativos da jornada integral no contexto brasileiro, o Quadro 1 sistematiza uma, entre muitas outras possibilidades de organização da jornada escolar ampliada.

No exemplo apresentado, as aulas têm 50 minutos de duração, são feitas duas pausas para lanche/recreio e uma pausa para almoço/descanso/higiene. Muitos sistemas de ensino optam por concentrar as atividades complementares no período da tarde, o que se convencionou denominar “contraturno”; outros optam por mesclar atividades curriculares e atividades complementares ao longo do dia.

Quadro 1 - Jornada Integral - Brasil

HORÁRIO ALUNO JORNADA INTEGRAL	
7h30-8h20	1ª Sessão
8h20-9h10	2ª Sessão
9h10-10h	3ª Sessão
10h-10h20	RECREIO
10h20-11h10	4ª Sessão
11h10-12h	5ª Sessão
12h-13h	ALMOÇO
13h-13h50	6ª Sessão
13h50-14h40	7ª Sessão
14h40-15h	RECREIO
15h-15h50	8ª Sessão
15h50-16h40	9ª Sessão
16h40-17h30	10ª Sessão

Fonte: Elaborado pelas autoras.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA ESPANHA: A APOSTA EM MAIS TEMPO DO ALUNO NA ESCOLA

Na Espanha, a escolarização obrigatória abrange a idade de 6 a 16 anos, com 10 anos de duração. O sistema educativo espanhol está organizado em: *educación infantil* (primeiro ciclo - 3 anos de duração, não gratuito; segundo ciclo - 3 anos de duração, gratuito); *educación primaria* (6 anos - obrigatória e gratuita); *educación secundaria* (4 anos obrigatórios e 2 anos de *bachillerato*, não obrigatórios); *educación superior*.

A legislação nacional define o mínimo de 175 dias letivos para todas as escolas do país. Nesse período, em sintonia com as recomendações do Parlamento Europeu e com as diretrizes da Lei Orgânica n. 8/2013 (ESPANHA, 2013), cada Comunidade Autônoma⁷, define seu currículo, estabelecendo disciplinas *troncales*, disciplinas *específicas* e de *libre configuración autonómica*. Na educação primária do país, a carga horária anual é, em média, 792 horas, não computando nesse tempo ações específicas de ampliação da jornada escolar. No que se refere à jornada escolar, deve ter, no mínimo, 5 horas semanais, incluídos 30 minutos de pausa para recreio. A partir dessas indicações, cada Comunidade Autônoma define suas próprias diretrizes.

As escolas espanholas podem organizar-se, basicamente, por meio de dois tipos de jornada: jornada partida (com pausa para o almoço) e jornada contínua (concentrada na parte da manhã). Atualmente, seis Comunidades Autônomas têm jornada escolar partida de forma exclusiva (Aragão, Baleares, Cantábria, Catalunha, País Vasco e Valência) e seis têm jornada partida como opção não exclusiva (Astúrias, Canárias, Castilha de La Mancha, Castilha e León, Madri, Múrcia). Em termos de jornada contínua, somente a Comunidade de Extremadura tem jornada contínua de forma exclusiva e dez Comunidades Autônomas têm jornada contínua como uma opção não exclusiva. Além disso, é possível encontrar uma jornada mista ou flexível, opção que ocorre em quatro Comunidades Autônomas e que se caracteriza por ser uma mescla entre os dois tipos de jornadas. Ademais, há que destacar a autonomia das escolas espanholas, por meio de seus respectivos Conselhos Escolares, para definição do tipo de jornada escolar (LÁZARO HERRERO, 2017).

⁷ Espanha é uma Monarquia com governo parlamentar e está dividida em 17 Comunidades Autônomas e 2 Cidades Autônomas. As Comunidades Autônomas têm autonomia para organizar seu sistema educativo.

Na década de 1990, o país investiu na abertura das escolas em horário não letivo, proposição diretamente articulada às políticas de ampliação da jornada escolar. Tinha-se como pressuposto básico a ideia de que a abertura da escola para além do horário letivo (para além da jornada escolar compulsória) propiciaria condições de investimento em duas frentes: oferta de atividades extraescolares e oferta de serviços complementares.

O Programa de Abertura de Centros em Horário no Lectivo iniciou-se de forma experimental em 1994 e tinha como finalidade “promover y potenciar la realización de actividades extraescolares [...]” (ESPANHA, 1996a, p. 12). Em 1995, a Lei Orgânica n. 9/1995 regulamentou a participação da comunidade educativa nas atividades extraescolares (ESPANHA, 1995). Em 1996, o Real Decreto n. 82 estabeleceu normas para as escolas de educação infantil e educação primária relativas à oferta de atividades extraescolares (ESPANHA, 1996b).

Diante da difusão dessas diretrizes e pressupostos e passadas mais de duas décadas, os dados estatísticos relativos ao período letivo 2016/2017 revelam que, atualmente, apenas 25% das escolas públicas espanholas⁸ abrem suas portas em horário não letivo. A análise dos dados por Comunidade Autônoma mostra disparidades importantes: 66% e 60% das escolas das Comunidades Autônomas de Madri e de Baleares, respectivamente, abrem em horário não letivo; no País Basco não existem escolas que abrem em horário não letivo; na Catalunha, a abertura ocorre em apenas 6% das escolas (ESPANHA, 2018).

A abertura das escolas em horário não letivo possibilita a ampliação do tempo do aluno na escola por meio de três serviços tratados neste artigo: oferta de atividades extraescolares, oferta de serviços de ampliação antes e depois da escola e oferta de serviço de alimentação escolar. Os dois últimos são também denominados “serviços complementares”. Para fins de exposição, optou-se por diferenciar atividades extraescolares de serviços complementares. Apesar disso, a depender da Comunidade Autônoma e de suas diretrizes, podem ser tratados de forma conjunta, sem distinção⁹.

⁸ Os dados referem-se aos centros públicos não universitários e que oferecem serviços de ampliação de horário antes e/ou depois do horário letivo. Incluem, portanto, escolas que oferecem educação infantil, educação primária e educação secundária. Os dados estatísticos do Ministério da Educação espanhol não apresentam informações sobre a Comunidade Autônoma de Valência.

⁹ Um documento da Comunidade Autônoma de Madri, por exemplo, faz referência às atividades

A oferta de atividades extraescolares tem como finalidade principal a ampliação de possibilidades formativas dos alunos nas mais diferentes áreas. São atividades, portanto, que se articulam à noção de “formação integral”, já que amplia os conhecimentos promovidos pela escola, buscando promover outros aspectos formativos do indivíduo.

As diretrizes espanholas indicam que as atividades extraescolares podem ser ofertadas pelos professores, utilizando uma pequena parte de sua jornada de trabalho; promovidas por meio de ações conjuntas entre escolas e Prefeitura (*Ayuntamiento*); e/ou organizadas pelas Associações de *Madres, Padres y Alumnos* (AMPA). Podem, inclusive, contar com a colaboração da administração local e estabelecer convênios com associações sem fins lucrativos para viabilizar esse tipo de oferta (ESPANHA, 1996a).

Atualmente, nas escolas espanholas, é possível verificar a oferta de uma série de atividades extraescolares no campo do esporte (futebol, basquetebol, judô etc.), da arte (música, balet etc.) e da língua (inglês), por exemplo. São atividades definidas a cada ano letivo, com foco na utilização do próprio espaço escolar, embora também possam ocorrer em outros espaços, a depender dos arranjos e recursos de cada localidade. A oferta de atividades extraescolares, tanto nas escolas com jornada partida como nas escolas com jornada contínua, geralmente, ocorre das 16h às 18h.

A participação nas atividades extraescolares é de caráter facultativo para os alunos. A depender do interesse dos alunos e da necessidade das famílias, um aluno pode participar de uma ou mais atividades por dia e ter o seu tempo ampliado em um ou mais dias na semana.

Em consulta às atividades extraescolares oferecidas por escolas primárias da Comunidade de Castilla e León, identificou-se que a maioria está sob a responsabilidade da AMPA e, residualmente, sob a responsabilidade do corpo docente. São atividades que ocorrem por meio de inscrição prévia e devem ser custeadas pelas famílias. A título de ilustração, uma atividade esportiva (judô), duas vezes por semana, uma hora por dia, tem um custo mensal de 18

extraescolares como “1. Apoyo y estudio dirigido. 2. Refuerzo de idiomas. 3. Deportes. 4. Actividades artísticas. 5. Desayunos y meriendas”. Disponível em: http://www.madrid.org/wleg_public/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&idnorma=8335&word=S&wordpereflect=N&pdf=S#no-back-button

euros; um curso de inglês, nas mesmas condições, tem um custo mensal de 27 euros. Para participar das atividades extraescolares promovidas pela AMPA é preciso associar-se e a contribuição, em uma das escolas pesquisadas, é de 15 euros por ano. Infelizmente, no âmbito do Ministério da Educação do país, não existem dados que especifiquem a quantidade de alunos que atualmente participam de cada tipo de atividade.

Além das atividades extraescolares, no contexto espanhol, a fim de responder a determinadas demandas sociais, são oferecidos os chamados serviços complementares ou serviços de conciliação laboral e familiar e que, assim como as atividades extraescolares, também ampliam o tempo do aluno na escola. Podem diferenciar-se das atividades extraescolares em função de seu aspecto mais estreitamente vinculado ao tempo de cuidado supervisionado.

Os serviços complementares oferecidos na Espanha e tratados neste artigo são de dois tipos: serviço de ampliação do horário (antes e depois do horário letivo) e serviço de alimentação escolar (*comedor escolar*).

Tomando-se como referência a Comunidade Autônoma de Castilha e León, no que se refere aos serviços de ampliação da jornada (antes e depois), existem três tipos de serviços: Programa Madrugadores, *Programa Tardes en el Cole* e Programa *Tardones*.

O Programa Madrugadores¹⁰ é um serviço prestado às famílias que precisam deixar seus filhos um pouco antes do início do horário escolar obrigatório. Possui 90 minutos de duração e funciona de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 9h. É um serviço prestado por uma empresa contratada pela *Consejería* de Educação e, a partir do qual são contratados monitores que cuidam das crianças nesse período. O serviço deve ser pago pelas famílias e tem um custo mensal de 16 euros ou 3 euros por dia. Para utilização do serviço é necessária inscrição prévia. Apesar disso, existe a possibilidade subvenção para famílias que necessitam, a partir de critérios sócio-econômicos (CASTILHA E LEÓN, 2017; 2014).

O Programa *Tardes en el Cole*, assim como o Programa Madrugadores, é um serviço destinado às famílias que necessitam deixar seus filhos após o término do horário letivo. O programa ocorre em escolas com jornada partida

¹⁰ Conforme exposto, cada Comunidade define suas próprias diretrizes. No que se refere aos serviços complementares, na Comunidade Autônoma de Madri esse mesmo serviço possui as mesmas características e é denominado "*Los Primeros del Cole*".

e tem duração máxima de 60 minutos a contar da finalização das atividades letivas. Também pode ocorrer em escolas que não possuem serviço de comedor escolar. O custo do serviço é o mesmo: 16 euros por mês ou 3 euros por dia (CASTILHA E LEÓN, 2017; 2014)

Existe ainda o Programa *Tardones*, serviço oferecido pela AMPA especificamente no mês de junho, já que nesse mês a jornada escolar (contínua) termina às 13h. Às famílias que necessitam, os alunos podem ficar na escola das 13h às 14h, de segunda a sexta-feira. O custo do serviço é de 22 euros.

Por último, as escolas espanholas oferecem um serviço de alimentação escolar (*comedor escolar*). É um serviço destinado às famílias que desejam que seus filhos almochem na escola. É importante mencionar que, nas escolas com jornada escolar partida, nas quais há, geralmente, um intervalo de 2 horas para almoço, o aluno pode optar por ficar na escola ou ir para sua casa almoçar e retornar para o período da tarde.

Em escolas primárias com jornada contínua, o serviço de alimentação ocorre ao final da jornada escolar, das 14h às 16h. Em escolas primárias com jornada partida, o serviço geralmente ocorre das 12h30 às 14h30. Nesse período, o aluno recebe o almoço e também participa de atividades dirigidas por monitores. O serviço é fornecido por uma empresa contratada pela *Consejería* de Educação da Comunidade Autônoma. A empresa é responsável pela preparação da comida e pela contratação dos monitores que supervisionam os alunos. Esse tipo de serviço por ocorrer por meio de concessão pública, de convênio com entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos ou, excepcionalmente, por meio de contratos de serviços com estabelecimentos abertos ao público. O serviço tem um custo aproximado de 100 euros ao mês e pouco menos de 6 euros ao dia. Às famílias que necessitam, há subvenções baseadas em critérios sócio-econômicos (CASTILHA E LEÓN, 2008). Os valores da alimentação podem variar até mesmo dentro de uma Comunidade Autônoma em função da variedade de contratos e empresas¹¹.

Os dados estatísticos do período letivo 2016-2017 mostram que, das quase 20 mil escolas públicas da Espanha, 48% oferecem serviços de *comedor* escolar, o que significa a possibilidade dos alunos ficarem na escola por

¹¹ Sobre essa questão, reportagem recente demonstrou variações entre as Comunidades Autônomas e entre Províncias de Castilha e León. Informação disponível em: <https://www.elnortedecastilla.es/castillayleon/menu-colegios-publicos-20181026204710-nt.html> Acesso em: 31 maio 2019.

mais tempo e com cuidados supervisionados. No entanto, analisando os dados por Comunidade Autônoma, há grande variação: apenas 20% das escolas da Catalunha oferecem esse tipo de serviço, bem distante de 73% na Comunidade Autônoma de Madri (ESPANHA, 2018).

Com base nas indicações político-normativas do país, observa-se que além da jornada escolar de 5 horas, é possível que o tempo do aluno da educação primária chegue até 10 horas, a depender do interesse e da necessidade das famílias, assim como do rol de serviços oferecidos pelas escolas. O Quadro 2 ilustra dois exemplos de como o tempo do aluno pode ser ampliado: um no contexto da jornada escolar partida e outro no contexto da jornada escolar contínua. Em ambos, além da jornada de 5 horas, estão contabilizados os serviços de conciliação laboral (antes e depois da jornada), o *comedor escolar* e as atividades extraescolares.

Quadro 2 - Ampliação do Tempo do Aluno na Escola - Espanha

JORNADA PARTIDA		JORNADA CONTÍNUA	
7h30-9h00	MADRUGADOR	7h30-9h00	MADRUGADOR
9h00-9h45	1ª sessão	9:00-9h45	1ª sessão
9h45-10h30	2ª sessão	9h45-10h30	2ª sessão
10h30-11h15	3ª sessão	10h30-11h15	3ª sessão
11h15-11h45	RECREIO	11h15-11h35	RECREIO
11h45-12h30	4ª sessão	11h35-12h20	4ª sessão
		12h20-13h05	5ª sessão
12h30-14h30	ALMOÇO	13h05-13h15	RECREIO
14h30-15h15	5ª sessão	13h15-14h00	6ª sessão
15h15-16h00	6ª sessão	14h00-16h00	ALMOÇO
16h00-18h00	ATIVIDADES EXTRAESCOLARES	16h00-18h00	ATIVIDADES EXTRAESCOLARES

Fonte: Elaborado pelas autoras.

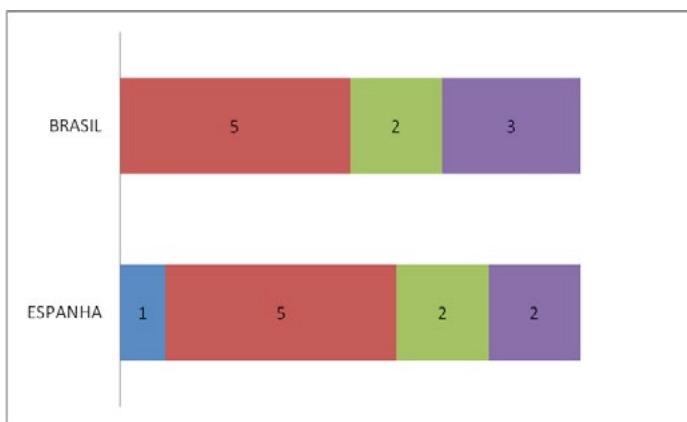
ARTICULAÇÕES ENTRE “EDUCAÇÃO INTEGRAL/FORMAÇÃO INTEGRAL” E “TEMPO INTEGRAL/MAIS TEMPO NA ESCOLA”: INTERSECÇÕES ENTRE BRASIL E ESPANHA

A sistematização das políticas de ampliação da jornada escolar do Brasil e da Espanha mostrou que, ambos, atualmente, possuem diferentes estratégias

político-pedagógicas para atender às necessidades sócio-educativas dos alunos e de suas famílias. O Brasil pode oferecer uma jornada integral de 7 horas, sendo que algumas experiências atingem até 10 horas¹². Na Espanha, o aluno pode ampliar seu tempo na escola, um ou mais dias na semana, por 6 ou até 10 horas. Diante das várias possibilidades de organização da jornada ampliada nos dois contextos, o Gráfico 1 mostra, comparativamente, os dois países, considerando:

- 1) Brasil: 5 horas de atividades curriculares, 2 horas de almoço/cuidados supervisionados, 3 horas de atividades complementares. Total: 10 horas.
- 2) Espanha: 1 hora de cuidados supervisionados antes da jornada, 5 horas de jornada escolar obrigatória, 2 horas de almoço/cuidados supervisionados, 2 horas de atividades extraescolares. Total: 10 horas.

Gráfico 1: Ampliação da Jornada Escolar/Tempo do Aluno na Escola - Brasil e Espanha



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme apresentado, o Brasil optou por ampliar a jornada escolar por meio da educação em tempo integral que, quando oferecida, é gratuita e tem caráter compulsório aos alunos. A oferta da jornada integral atinge apenas 17,4% das matrículas na educação básica pública do país (0 a 17 anos). Na Espanha, por sua vez, a ampliação do tempo do aluno na escola ocorre por meio da oferta de serviços que são facultativos aos alunos e, geralmente, envolve custos às famílias, embora possam ser subvencionados pelo Estado.

¹² Com base em Parente (2017).

Ainda que possuam estratégias político-pedagógicas diferentes, é possível identificar uma similaridade importante na formulação e implementação das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e na Espanha: as tentativas de articulação entre “educação integral/formação integral” e o “tempo integral/mais tempo na escola”.

O conceito de educação integral faz referência à formação integral dos indivíduos e ao desenvolvimento de suas capacidades sob os mais diferentes aspectos: cognitivo, social, político, ético, estético, físico, artístico, emocional etc. Portanto, a educação integral ultrapassa os limites da educação escolar.

No Brasil, Cavaliere (2010) descreve as heranças que o termo “educação integral” recebeu ao longo da história da educação, desde a Antiguidade, e como, a partir de cada vertente histórica, filosófica e pedagógica, projetam-se determinadas intencionalidades em relação à formação humana.

Na Espanha, Trilla (1990, p. 18), ao sistematizar os fundamentos do conceito de cidade educadora e ressaltar aspectos dos três tipos de educação - formal, não formal e informal - destaca que a educação ocorre ao longo de toda a vida e por meio de diferentes processos, instituições e agentes educativos. Conforme o autor, “[...] uno de los más nobles ideales es el que persigue una formación que abarque armónicamente todas las dimensiones de la personalidad humana [...]”.

A escola, como instituição social de grande relevância, historicamente, foi definindo seus objetivos e suas funções e delimitando sua forma, seu currículo, seus métodos e sua relação com a formação dos indivíduos. Nesse processo, foi possível perceber que as fronteiras do que cabe à escola são provisórias. Distintos contextos históricos, sociais e culturais demandaram novas funções à escola, o que gerou alterações em sua organização e em seu formato. Nesse movimento de ampliação das funções sociais da escola, passa-se a defender que ela possibilite cada vez mais uma formação integral aos seus sujeitos, ou seja, uma educação integral.

Entretanto, a ampliação da função social da escola sugere também uma ampliação de seus tempos, ou seja, mais funções demandadas à escola requerem mais tempo para cumpri-las. A depender das intencionalidades de cada sistema educativo, esse tempo ampliado terá determinada configuração e diferentes combinações no tempo escolar do aluno, promovendo um tempo de cuidado com maior ou menor qualidade.

Pereyra (2005, p. 11-12) ressalta a “relevancia y el descubrimiento del tiempo de cuidado”, ou seja, o “cuidado de los escolares” ganha maior atenção em meio às transformações sociais e econômicas, a exemplo de conquistas relativas à equidade de gênero e da entrada da mulher do mercado de trabalho. São questões que produzem demandas sociais, a exemplo de “[...] políticas de cuidado de los niños [...]” e tais políticas refletem diretamente na escola.

Tanto no Brasil como na Espanha, as políticas de ampliação da jornada escolar não são recentes. Há tempos que os dois países vêm na jornada escolar e em sua extensão possibilidades de oferecer melhores oportunidades formativas e tempo de cuidado. A sistematização dos dois países evidenciou justamente isso.

No Brasil, devido à generalização dos turnos escolares no início do século XX, proliferou-se em todo o território nacional uma jornada escolar curta, denominada meia jornada ou de meio dia (SOUZA, 1999). Nesse cenário, surgiram inúmeras tentativas históricas de romper com essa escola reduzida que não atendia minimamente aos anseios de uma formação básica e, menos ainda, de uma formação integral. Ao longo do século XX, propagaram-se ideias e algumas práticas que fortaleceram a busca de articulação entre dois aspectos: “educação integral” e “tempo integral”. O primeiro aspecto tem relação direta com a noção de “formação integral” e o segundo está associado à noção de “mais tempo de escola”.

Na Espanha, ao longo de todo o século XX, a jornada escolar compulsória permaneceu praticamente inalterada em termos de carga horária: 5 horas distribuídas numa jornada partida, com aulas na parte da manhã e da tarde, com duas horas de almoço. No entanto, a partir do final da década de 1980, em algumas Comunidades Autônomas, passou-se a questionar esse formato e a propor uma jornada contínua, ou seja, concentrada na parte da manhã, sem interrupção para o almoço. Paralelamente a essas discussões sobre tipo de jornada, na década de 1990, o país disseminou ações para fortalecer a articulação entre dois aspectos: “ampliação de oportunidades educativas” e “serviços de conciliação familiar e laboral”. O primeiro aspecto relacionado à noção de “formação integral” e o segundo refere-se à noção de “mais tempo de escola”.

A opção política do Brasil tem sido ampliar a jornada escolar basicamente de duas formas diferentes: políticas de ampliação da jornada escolar com

foco na escola e políticas de ampliação da jornada escolar com foco no tempo do aluno.

Na busca pela articulação entre “educação integral” e “tempo integral”, diante da realidade dos turnos escolares, algumas experiências brasileiras investiram fortemente na “construção da escola em tempo integral”, ou seja, focalizaram em projetos arquitetônicos¹³ que se sobressaíram diante do cenário de precariedade das escolas públicas. O foco na estrutura física tinha como finalidade a garantia de recursos físicos e materiais básicos, possibilitando a melhoria das oportunidades formativas dos alunos nos mais diferentes aspectos. Eram projetos que propiciavam condições físicas para desenvolvimento de atividades no campo do esporte, das artes e do lazer, além de fornecer cuidados relacionados à saúde e ao bem-estar do aluno. Eram ações que buscavam articular uma formação integral (mais oportunidades educativas num contexto de currículo escolar compulsório restrito) a mais tempo de escola. Aliás, é importante ressaltar que muitas dessas políticas foram dirigidas a públicos em situações sócio-econômicas desfavorecidas; mais tempo na escola significava, portanto, menos tempo de exposição a situações de vulnerabilidade social.

Entretanto, essas experiências brasileiras, apesar de sua relevância, principalmente para o público que delas se beneficiava, não estiveram livres de críticas, entre as quais, a amplificação das desigualdades entre as escolas públicas, muitas delas sem as condições mínimas de infraestrutura. Ademais, muitas dessas ações, ao focalizarem na materialidade das escolas, em projetos arquitetônicos e, portanto, demandarem grandes investimentos financeiros, geraram contextos de desconfianças em torno do uso dos recursos públicos e discussões relativas às escolhas políticas, já que criavam um sistema paralelo de escolas¹⁴.

Atualmente, a ampliação da jornada escolar por meio da “construção de escolas de tempo integral”, embora ainda esteja presente no ideal de educadores, acadêmicos e políticos, continua sendo residual. No âmbito político, ainda que a construção de escolas atue como *marketing* eleitoral, é uma decisão po-

¹³ A literatura nacional comumente faz referência ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implementado em Salvador, na década de 1950 (ÉBOLI, 1969); aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementados no Rio de Janeiro, na década de 1980 (MIGNOT, 1989); e aos CAIC, na década de 1990 (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995).

¹⁴ Essa questão pode ser ilustrada com o estudo de Mignot (1989), sobre os CIEP, no Rio de Janeiro.

lítica que ainda está repleta de dilemas e contradições, além de estar cerceada por contingenciamentos financeiros. A título de exemplo, recentemente, foi inaugurada no sul do país (município de Bombinhas, estado de Santa Catarina), uma escola de tempo integral com 35 salas de aula, laboratórios (informática, ciência e artes), cozinha, refeitório, biblioteca, auditório, anfiteatro, salas multidisciplinares, quadras poliesportivas, vestiários etc. A obra teve um investimento de 18 milhões de reais¹⁵. No exemplo, é visível que as condições materiais estão dadas para a elaboração de uma proposta pedagógica que articule “educação integral” a “tempo integral”. No entanto, novamente, há que considerar as contradições políticas existentes em investir em “escolas de tempo integral” em lugar de garantir infraestrutura básica a todas as escolas públicas, a fim de que não se aprofundem as desigualdades educacionais.

De todo modo, a “construção de escolas de tempo integral” nunca foi o modelo adotado de forma generalizada no contexto brasileiro e, atualmente, em função de um cenário de restrições financeiras, a opção de muitos estados e municípios tem sido por políticas que, em lugar de investir em novas construções, reorganizem as escolas. Dessa forma, é possível identificar cenários para “transformar uma ou mais escolas em tempo integral”, ou seja, aproveitando as unidades escolares já existentes e melhorando seus espaços para a ampliação da jornada escolar. Infelizmente, em alguns contextos, as escolas passam a funcionar em tempo integral sem as condições mínimas para articular “educação integral” e “tempo integral”.

Por fim, cabe destacar que, no contexto brasileiro, muito próximo do modelo espanhol de oferta de atividades extraescolares, estão em vigor políticas de ampliação da jornada escolar com foco no tempo do aluno - principalmente impulsionadas pelo Programa Mais Educação, citado anteriormente. São ações que, diante de uma infinidade de possibilidades: podem ocorrer em escolas de tempo integral ou em escolas que possuem, simultaneamente, jornada parcial e integral; podem ser obrigatórias ou facultativas aos alunos, mediante processos de inscrição; podem envolver apenas uma parcela dos alunos; podem ocorrer em outros espaços além da escola; buscam atingir mais alunos, mais escolas, diferentes regiões; privilegiam critérios de participação vinculados a interesses dos alunos e necessidades sócio-educativas; constroem

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://www.bombinhas.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaltem/10974/codNoticia/529696> Acesso em: 27 maio 2019.

a oferta de acordo com recursos disponíveis e estão cada vez mais abertas às relações intersetoriais e público-privadas (PARENTE, 2017).

No entanto, as restrições orçamentárias determinam, em grande medida, a opção político-pedagógica por esse tipo de política. Nesse cenário, é visível que as articulações entre “educação integral” e “tempo integral” serão outras e podem mostrar-se bastante frágeis; menos pela política em si e mais pelo cenário das escolas públicas repleto de carências, a começar pela permanência dos turnos escolares.

Outras políticas, fazem a reorganização das escolas, porém não investem em reformas, o que compromete a oferta da “educação integral” em “tempo integral”. Ou seja, em muitos cenários, implementa-se o turno único, porém, a precariedade dos espaços continua: nem todas as escolas possuem biblioteca, sala de recursos, equipamentos de multimídia, quadra poliesportiva, ou seja, recursos físicos básicos.

Sobre a questão da materialidade das escolas públicas, o conhecimento da experiência espanhola sugere que é possível tentar um meio termo. Para a efetivação da ampliação da jornada escolar não é necessário um projeto de escola faraônico; bastaria prover as escolas de padrões mínimos de qualidade em termos físicos, materiais e humanos (sejam elas novas ou já existentes).

Na Espanha, nas discussões sobre a ampliação da jornada escolar prevaleceu o debate sobre a oferta de atividades extraescolares e de serviços de conciliação laboral e familiar.

De modo geral, os argumentos para oferta de atividades extraescolares baseiam-se na ideia de que podem promover um conjunto de benefícios, entre os quais: desenvolvimento de aprendizagens específicas; desenvolvimento de preferências e inclinações nos estudantes; ocupação do tempo livre dos alunos com a supervisão da escola.

No entanto, apesar da relevância da oferta de atividades extraescolares, deve-se ressaltar que também existem algumas preocupações: a distância entre casa e escola pode inibir a participação dos alunos nas atividades extraescolares; as atividades oferecidas pela escola podem não ser tão baratas e tão atrativas como aquelas ofertadas em outros lugares, por uma questão de mercado; a pouca experiência dos monitores que atuam nas atividades extraescolares pode inibir a sua procura (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001).

Além disso, no contexto espanhol, há que destacar a existência de escolas públicas, concertadas¹⁶ e privadas. Ainda que as diferenças entre escolas públicas e privadas na Espanha não sejam as mesmas que existem entre escolas públicas e privadas brasileiras, nos últimos anos, investigadores espanhóis vêm denunciando os riscos da privatização da educação por meio da transferência de recursos públicos para as escolas privadas e a diferenciação do público que frequenta cada tipo de escola (BERNAL AGUDO; LORENZO LACRUZ, 2012). Em função disso, é possível que o rol de atividades extraescolares, nos três tipos de escolas, seja distinto em termos de alternativas e preços e, conseqüentemente, crie desigualdades entre escolas e alunos.

Da comparação entre os dois países, pode-se ainda fazer menção à questão dos beneficiários das políticas de ampliação da jornada escolar. No Brasil, a definição sobre quem será ou não beneficiário das políticas de ampliação da jornada escolar, geralmente, é determinada pelos sistemas de ensino, mediante critérios pré-estabelecidos. Na Espanha, o próprio beneficiário e suas famílias decidem se querem ou não participar em função de suas necessidades e interesses. Tanto no Brasil como na Espanha é preciso verificar se esses critérios sustentam o direito a todos a uma educação de qualidade e que, cada vez mais, abarque as várias dimensões de uma formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e na Espanha, identificando como articulam “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola”.

Mais tempo de escola não significa necessariamente melhor formação; tempo integral não tem relação direta com educação integral. As articulações entre “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola” apenas ocorrerão se forem deliberadas, ou seja, precisam ser estabelecidas. Tempo de qualidade significa investir em melhores oportunidades formativas, buscando estratégias que garantam que o tempo do aluno na escola permitirá que ele possa desenvolver ao máximo suas potencialidades e

¹⁶ A Lei Orgânica n. 8/1985 regulamentou as escolas concertadas do país. São escolas privadas que recebem recursos públicos para oferta do ensino obrigatório (ESPAÑA, 1985).

interesses, num ambiente acolhedor e seguro. Mais tempo de escola significa também mais tempo no qual a escola e sua equipe deverão dar mais tempo de atenção, cuidado e segurança às crianças e aos adolescentes.

Infelizmente, na elaboração de projetos educativos nem sempre há intersecção entre “formação integral/educação integral” e “tempo de cuidado”. Dissociar o papel social da escola entre o “formar/educar/ensinar” e o “cuidar” parece não ser um avanço na perspectiva da formação integral da infância, da adolescência e da juventude. A qualidade da educação em muito depende de um ambiente que garanta bem-estar físico e emocional aos seus sujeitos.

Por último, é preciso alertar que a presença do aluno por mais tempo na escola traz como consequência menos tempo com a família. Essa é uma decisão que, à primeira vista, parece relacionar-se ao âmbito das liberdades individuais. No entanto, do ponto de vista da política pública é preciso considerar a repercussão desse tipo de decisão não apenas para os sistemas educativos, mas para a sociedade em geral. Daí a importância de que as articulações entre “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola” sejam definidas por todos os interessados, ou seja, a sociedade como um todo.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e na Espanha, identificando como articulam “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola”. A comparação entre Brasil e Espanha foi realizada com base em documentos político-legais, a partir dos quais foi possível desenvolver uma análise descritiva e comparativa. No caso brasileiro, a análise foi feita com base nas políticas de educação em tempo integral; no caso espanhol, a análise considerou a oferta de atividades extraescolares e de serviços complementares. A sistematização das políticas de ampliação da jornada escolar dos dois países mostrou que ambos possuem diferentes estratégias político-pedagógicas para atender às necessidades sócio-educativas dos alunos e de suas famílias, porém alunos brasileiros e espanhóis podem ter seu tempo ampliado na escola até 10 horas. Apesar de estratégias distintas e de limites relacionados às especificidades de cada país, ambos buscam articular “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola”.

Palavras-chave: Jornada Escolar. Educação em Tempo Integral. Política Educacional. Brasil. Espanha.

Abstract: The purpose of this article is to analyze extended school day policies in Brazil and in Spain, identifying how they connect “integral education/integral formation” and “full-time school/more time in school”. The comparison between Brazil and Spain was based on political and legal documents, from which it was possible to develop a descriptive and comparative analysis. In the Brazilian case, the analysis was based on the full-time education policies; in the Spanish case, the analysis considered the offer of extracurricular activities and complementary services. The

systematization of the extended school day policies of the two countries showed that both have different political and pedagogical strategies to respond the socio-educational needs of students and their families, but Brazilian and Spanish students can have their time extended in school up to 10 hours. Despite different strategies and limits related to the characteristics of each country, both try to connect “integral education/integral formation” and “full-time school/more time in school”.

Keywords: School Day. Full-time education. Educational Policy. Brazil. Spain.

REFERÊNCIAS

AMARAL SOBRINHO, J.; PARENTE, M. M. de A. *CAIC: solução ou problema?* Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 1995. (Texto para discussão, n. 363).

BERNAL AGUDO, J. L.; LORENZO LACRUZ, J. La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 16, n. 3, p. 81-109, set./dez. 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. *Censo da Educação Básica 2018*. Indicadores educacionais. Média de horas-aula Diária. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. *Decreto n. 6.253*, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica nº 040*, 17 de dezembro de 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELATÓRIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcdf-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. *Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: CNE, s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-

-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 31 maio 2019.

BRAY, M. Atores e finalidades na Educação Comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 45-73.

CASTILHA E LEÓN. *Orden EDU/693/2008*, 29 de abril de 2008, por la que se desarrolla el Decreto 20/2008 de 13 de marzo, por el que se regula el servicio público de comedor escolar. Disponível em: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-693-2008-29-abril-desarrolla-decreto-20-2008-13-m>. Acesso em: 31 mai. 2019.

CASTILHA E LEÓN. *Orden EDU/736/2014*, de 21 de agosto de 2014, por la que se desarrollan los programas de conciliación de la vida familiar, escolar y laboral en el ámbito educativo «Madrugadores» y «Tardes en el Cole». Disponível em: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-736-2014-21-agosto-desarrollan-programas-concilia> Acesso em: 31 mai. 2019.

CASTILHA E LEÓN. *Acuerdo n. 39/2017*, de 24 de agosto de 2017, por el que se aprueban los precios por participación en los programas “Madrugadores” y “Tardes en el Cole” durante los cursos escolares 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021 Disponível em: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/acuerdo-39-2017-24-agosto-junta-castilla-leon-aprueban-prec> Acesso em: 31 mai. 2019.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/251.pdf> Acesso em: 31 mai. 2019.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. Brasília: MEC/INEP, 1969.

ESCOLANO BENITO, A. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, Madrid, n. 298, p. 55-79, 1992.

ESPANHA. *Estadísticas*. Enseñanza no universitária. Centros y servicios educativos. Curso 2016-2017. 2018. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/centros-servicios.html>. Acesso em: 31 mai. 2019.

ESPANHA. *Las actividades extraescolares en los centros educativos*. Madrid: Artegraf, 1996.

ESPANHA. *Ley Orgánica 8/1985*, de 3 de julio de 1985, reguladora del Derecho a la Educación. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>. Acesso em: 31 mai. 2019.

ESPANHA. *Ley Orgánica 9*, de 20 de noviembre de 1995, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=-BOE-A-1995-25202>. Acesso em: 31 mai. 2019.

ESPANHA. *Ley Orgánica 8/2013*, de 10 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>. Acesso em: 31 mai. 2019.

ESPANHA. *Panorama de la Educación*. Indicadores de la OCDE. Informe Español. Madrid: MECD, 2017.

ESPANHA. *Real Decreto 82*, de 26 de enero de 1996b, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-3689>. Acesso em: 31 mai. 2019.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel, 2001.

GOMES, C. A. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 243, p. 243-258, mai./ago. 2015.

LÁZARO HERRERO, L. El modelo de jornada escolar en España: panacea educativa o reivindicación sectorial? *Educação em Revista*, Marília, v.18, Edição Especial, p. 07-22, 2017.

MIGNOT, A. C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? *Em Aberto*, Brasília, v. 8, n. 44, p. 45-63, 1989.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A Análise das Políticas Públicas*. Pelotas: Educat, 2002.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid: OEI, 2010.

PARENTE, C. da M. D. Programa Mais Educação e Modelos de Educação em Tempo Integral. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 54, p. 152-169, mai./set. 2016.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 11, n. 24, dez. 2017.

PEREYRA, M. A. La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 206, p. 8-12, 1992.

PEREYRA, M. A. *A vueltas con la jornada y los tiempos escolares en el comienzo de una nueva época*. Andalucía: Observatorio de la Infancia en Andalucía, 2015. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=551. Acesso em: 31 mai. 2019.

SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SOUZA, D. B. de; BATISTA, N. C. Educação Comparada Brasil–Espanha: Estado da Arte 1990–2014. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n.100, p. 723-758, 2018.

SOUZA, A. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016.

SOUZA, R. F. de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, 1999.

TRILLA, J. B. Introducción. In: MORELL, Sussi; FERNANDO, Jordi. *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. 13-21.

YANG, R. Comparações entre políticas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 319-343.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL / EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

*HISTORY OF INTEGRAL / FULL-TIME EDUCATION
IN THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL*

Cintia Aurora Quaresma Cardoso

Professora de Educação Especial e Especialista em Educação-Classe II - (Técnico em Educação) - Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA)
E-mail: cintiacard@yahoo.com.br

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Docente do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: neycmo@ufpa.br

Embora seja um assunto muito discutido atualmente, a educação integral / em tempo integral não é um ideal recente na história da educação, uma vez que reflexões sobre uma formação mais completa do ser remontam ao início da civilização humana. Ao estudarmos a Paidéia grega, nos confrontamos com “a formação humana mais completa, já continha o germe que mais tarde denominou educação integral” (COELHO, 2009, p. 85).

No Brasil, na primeira metade do século XX, mais precisamente, na década de vinte, veremos surgir o “germe da educação integral”. Nesse período, coexistiram movimentos, tendências e correntes políticas que discutiam a educação e defendiam a educação integral. Destacamos: os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais, os quais tiveram grandes contribuições para o pensamento educacional brasileiro, especialmente, para a educação integral.

No entanto, as experiências de escola integral / em tempo integral só serão materializadas no cenário brasileiro em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança

(PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs).

Já dentre as experiências recentes fundamentadas na educação integral / em tempo integral, citamos: o Programa de Educação Integral em Apucarana (PR), os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo, o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte, o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, e as experiências da Casa Escola da Pesca, em Belém (PA). Em nível nacional, o Programa Mais Educação (PME), de 2007, foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (NPME), em 2016.

O objetivo deste estudo é analisar o percurso histórico da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira e se concentra na seguinte problemática: como ocorreu a trajetória histórica da educação integral / em tempo integral na escola brasileira? A relevância do estudo se situa em compreender o percurso histórico da educação integral / em tempo integral na escola brasileira, diante das mudanças ocorridas no país, que afetam diretamente a Educação, especialmente, a educação integral em tempo integral nos últimos anos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, uma vez que esta se “conforma melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2014, p. 57). Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão bibliográfica e a pesquisa documental.

Para entendimento da história e das experiências de educação integral / em tempo integral na escola brasileira, buscamos apoio nos estudos de renomados autores, como Coelho (2005, 2009), Cavaliere (2009), Cordeiro (2001), Cury (1988), Frigotto (2005, 2009), Gadotti (2005, 2009), Sousa (2015; 2016), Saviani (2009), Ribeiro (2017), entre outros, os quais contribuem com seus escritos para a construção do pensamento educacional sobre a Educação Integral em suas diversas dimensões.

Além disso, foi realizada a pesquisa documental a partir da análise dos seguintes documentos: Portaria Interministerial 17/2007, Educação Integral: texto referência para o debate nacional (2009), Portaria Nº 1.114/16, Documento Orientador (2016) e Caderno de Orientações Pedagógicas do NPME (2017)

Constituição Federal de 1988 (CF/1988), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e Plano Nacional de Educação (PNE I e II).

Para dar conta de nosso objetivo, o texto está organizado em dois momentos: A História da Educação Integral / em tempo Integral no Brasil e as Experiências de Educação Integral / em tempo Integral na Escola Pública Brasileira.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL/ EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A história da educação integral/ em tempo integral como direito universal e principalmente para as classes populares começa a ser discutida no Brasil a partir da primeira metade século XX, neste período, coexistiram pensamentos e matrizes ideológicas que defendiam perspectivas diferentes de educação integral, destacamos: os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais.

Os católicos compreendiam que a sociedade precisava estar mais próxima ao seu criador, e de sua natureza, pois a base da sociedade era a religião cristã de cunho católico, uma vez que “ela não se fundamenta em princípios liberais, mas nos princípios extraterrenos da Revelação Divina” (CURY, 1988, p.44).

Para essa corrente a educação deveria ser o veículo de cura do mal intelectual, sendo que sua restauração aconteceria com a presença de Deus na escola, assentavam na defesa de uma educação que levasse em conta duas realidades do homem: corpo e a alma, que eram visto como unidos, pois a “educação integral Católica não deverá separar aquilo que é unido no composto harmônico. Neste sentido, não há educação física separada da educação moral” (CURY, 1988 p.56).

Os católicos defendiam a concepção de educação integral “calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (COELHO, 2009, p.88). A concepção de homem tinha uma visão tríade: Deus, Pátria e Família. A educação deveria levar em conta duas realidades do homem: o corpo e alma, sendo que o corpo físico não podia ser visto como algo separado da alma.

O movimento anarquista defendia uma educação libertadora, sendo que a educação ocupava posição de destaque dentro das discussões e ações no

cotidiano das lutas dos trabalhadores para atingir os objetivos da emancipação social, econômica e política; rejeitavam a educação fornecida pelo Estado, pois acreditavam que ela visava à reprodução de ideologias capitalistas; por isso, defendia uma educação completa para a classe operária sendo a questão educacional uma pauta de grande importância para o movimento. Os anarquistas desenvolviam projeto educativo, com propósito de capacitar os trabalhadores para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária, tinham como foco a igualdade, a autonomia e a liberdade humana.

Os integralistas defendiam a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado como nos elaborados por militantes do integralismo. Para eles as bases da Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, bases que podem ser caracterizadas como político-conservadores. (BRASIL, 2009).

De acordo com Coelho (2005, p.92 e 93), para os integralistas:

a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral.

[...] projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão socioeducativa. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais.

O movimento construía a imagem da instituição educativa ideal e a educação voltada para formação do homem por inteiro, nas dimensões intelectuais, esportiva, moral, cívica e trabalho. Os integralistas, assim como os católicos, representavam o pensamento conservador de educação integral no Brasil.

Os liberais conhecidos como reformadores e Pioneiros da Educação Nova, defendiam o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, pois entendiam que o progresso das ciências biológicas, psicológicas e avanço científico-tecnológico exigiam uma nova mentalidade para educação brasileira, acreditavam que os fins da educação deveriam ser definidos em função das mudanças econômicas e sociais, para eles a educação tinha uma função essencialmente pública, já que:

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública (MANIFESTO, 1932, p.192).

Os Pioneiros defendiam a formação completa dos sujeitos, pautada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, baseadas numa “a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas” (COELHO, 2009, p.89), configurando um pressuposto importante do pensamento liberal.

Para os reformadores, escola deveria ser de educação pública, gratuita, integral, obrigatória, laica e mista, e, o Estado deveria ser responsável pela educação do povo, consideram a educação como uma “organização dos meios científicos de ação, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral” do “ser humano as etapas do seu crescimento” (CURY, 1988, p, 85). Entre seus principais pensadores estão Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964). Tais teóricos receberam influências do pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey¹.

Para Anísio Teixeira, a escola eficaz seria a de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores, pois segundo Sousa (2015, p.782) nessas escolas a “concepção curricular implantada baseava-se numa formação integral do homem, mas sem propor uma ruptura com a ordem política, seu compromisso é com a manutenção da ordem para o progresso ideal liberal”.

AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/ EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A educação integral idealizada por Anísio Teixeira foi colocada em prática nos anos 1950 com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque², em um bairro pobre da cidade de Salvador, na

¹ John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda pedagogia contemporânea. Ele foi defensor da *escola ativa*, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a *Escola Nova* se propagasse por quase todo mundo (GADOTTI, 2005, p. 148).

² O CECR ganhou apelido de Escola Parque, por possuir um conjunto de prédios escolares, entre

Bahia. O Centro foi concretizado no governo Otavio Mangueira, período em que Teixeira ocupava a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1947-1951). O CECR teve apoio do governo federal, que, por meio do Centro Regional de Pesquisa Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). No centro, as atividades curriculares eram realizadas nas chamadas Escolas-Classe no turno básico e nas Escolas-Parque no contraturno escolar desenvolviam as atividades educativas socioeducativas.

Para Anísio Teixeira, a escola eficaz deveria pautar-se na formação integral e ser de tempo integral, pois defendia que as crianças de todas as posições sociais deveriam ter o contato com as diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico-odontológico, proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem.

Embora a importância educacional da ideia inovadora de Anísio Teixeira e seu compromisso popular em defesa da escola pública de qualidade, a proposta não ganhou projeção e investimentos contínuos direcionados para esse modelo de educação, devido descontinuidades administrativa e incompreensão da proposta original do referido autor, descaracterizando “a Escola Parque [...], quase nada restando dos seus pressupostos teóricos e princípios concretos dos seus trabalhos” (CORDEIRO, 2001, p.241).

Em consonância com a proposta de Anísio Teixeira, em 1960 foi criado, em Brasília, o Centro Educacional Elementar-CEE, fruto dos ideais de governo do Presidente Juscelino Kubistchek. O CEE tinha como objetivo oferecer às crianças e adolescentes “uma educação primária que partisse das próprias necessidades vitais dos indivíduos em sociedade, buscando abrangê-las por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais” (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Na década de 1960, foi criado em São Paulo os Ginásios Vocacionais com duração de 1961 a 1969, atendiam em tempo integral os alunos do ensino secundário, entre 11 e 13 anos de idade, oriundos, em sua maioria, das classes média e baixa. Durante a vigência foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital de São Paulo e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul, no entanto, devido à con-

eles a Escola Parque, que se destaca do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.

juntura política marcada pela ditadura militar, o projeto foi interrompido em 1969.

Nos anos de 1980, uma das mais representativas experiências foram o Centro Integrado de Educação Pública - os CIEPs, no Rio de Janeiro, criado nas duas gestões do governador Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994). O Centro retomou o projeto de escola pública de tempo integral, idealizado por Darcy Ribeiro através da experiência de Anísio Teixeira:

O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola (GADOTTI, 2009, p. 23).

A proposta pedagógica desenvolvia atividade ligada à educação, esporte, cultura e assistência médica e alimentar, o objetivo programa era oferecer ensino público de qualidade, em período integral as crianças, na perspectiva de uma transformação social mediante o processo educacional.

Segundo Ribeiro (2017), os CIEPs receberam muitas críticas, em relação ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, caráter administrativo, pedagógico e financeiro, localização, associada às descontinuidades das políticas públicas, o que contribuiu para desvirtuando de sua proposta de ensino integral, tornando boa parte de suas unidades escolas comuns, com o ensino em turnos.

Nos anos 1986 a 1993, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), formulado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1986. Esse programa tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino e possibilitar oportunidades iguais a todas as crianças do estado de São Paulo, e consistia na celebração de convênios entre a Secretaria de Educação e os município que aceitassem implantar o Profic.

O Profic atendia às crianças em período integral, organizado da seguinte maneira: no turno regular, os alunos frequentavam as aulas, e no contraturno, permaneciam na escola ou dirigiam-se às entidades conveniadas no programa, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades diversas, como artística, esportivas, de lazer, preparação profissional e reforço de aprendizagem. Assim, procurou-se estender o tempo de permanência das crianças no espaço

escolar por meio da realização de atividades variadas dentro e fora da escola. A concepção de extensão do tempo adotada pelo programa poderia ocorrer em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras.

Para Cavaliere (2009), no Brasil o modelo de organização para ampliação do tempo escolar foi configurados em duas vertentes, a primeira na perspectiva “escola de tempo integral”, nela os alunos deveriam permanecer durante todo dia nesse espaço, realizando atividades curriculares variadas, alimentação e cuidado básico, como era o caso do CIEPS, outra na direção “alunos em tempo Integral”, com enfoque na oferta de atividades diversificadas aos alunos em turno alternativo às aulas, utilizando de diferentes espaços e agentes que não fossem da escola, decorrente das articulações com as instituições multisetoriais, como foi o Profic.

Deste modo, percebemos a existência de diferentes vertentes de políticas de educação integral em tempo integral no país, sendo que “suas características modificam-se a depender de questões conjunturais e estruturais da educação e da própria sociedade brasileira” (PARENTE, 2018, p.417)

Em 1991, durante o governo Fernando Collor de Melo (1990-1992) foram instituídos os Centros Integrados de Atendimento à Criança-(CIACs), que em 1992, passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes – CAICs, o programa tinha como propósito prover à criança e ao adolescente a educação fundamental em tempo integral, por meio de diversas atividades de cultura, esporte, assistência à saúde e iniciação ao trabalho, entre outros.

De acordo com Sousa (2015), a proposta de educação integral/em tempo integral numa perspectiva de transformação social é resgatada no final do século XX, nos pensamentos de intelectuais marxistas. Nesta defesa, encontramos Paolo Nossela e Gaudêncio Frigotto que dão suas contribuições à análise da politécnica e escola do trabalho.

Para Frigotto (2009), a educação politécnica ou tecnológica deveria desenvolver uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma manifestem-se na direção contrária à perspectiva de subordinação das relações sociais e educativas ao capitalismo.

Deste modo, entendemos que Frigotto defende uma escola para todos, que articule ciência, trabalho e cultura, não numa perspectiva pragmática,

mas que “permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas, e o mundo humano/social, político, cultural estético e artístico” (FRIGOTTO, 2005, p. 249), o que permitiria superar o viés economicista e mecanicista.

De acordo com Sousa (2016, p.16-17), a educação em tempo integral ganhou força no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 devido aos crescentes movimentos sociais em prol de melhorias de qualidade na educação e com a Constituição Federal do Brasil/1988, os quais impulsionaram “a criação políticas e programas educacionais voltadas para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência”

A Constituição Federal de 1988 foi um importante marco normativo para educação integral, embora não aparecesse literalmente o termo, segundo Menezes (2009), há uma aproximação conceitual, pois ao analisarmos o texto do Artigo 205 e 227 que registra:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art.205 e art.227).

Desse modo, percebemos que o artigo 227 incluiu no rol dos direitos fundamentais o direito a educação, sendo dever do Estado, da família e da sociedade assegurar e garantir a promoção dos direitos à criança e ao adolescente, e ainda, discorre a perspectiva de educação integral ao mencionar o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para exercício da cidadania, bases importantes para construção dessa educação.

Posteriormente, no contexto legal, a educação integral/em tempo integral ganhou força com o ECA/1990, LDB/1996 e PNE I e II. Em seu capítulo V, artigo 53, o ECA menciona o pleno desenvolvimento da criança, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Posteriormente, temos a LDB/96, que discorre, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, sobre a formação plena

e a progressão das instituições para o regime de tempo integral. Já o PNE I, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) sinaliza para a ampliação da jornada na escola, com o propósito de expandir a escola de tempo integral; e, mais tarde, o PNE II, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) prevê a educação em tempo integral.

A partir do século XXI, surgiram outras experiências de EI/ETI, em alguns estados e municípios. Entre as iniciativas, temos o Programa de Educação Integral em Apucarana/Paraná; os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo; o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte; o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu; e Escola da Pesca, no Pará.

Em 2001, a rede pública de educação municipal de Apucarana, no Paraná, implantou a educação em tempo integral para alunos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Esse projeto de EI/ETI consiste numa política pública baseada em quatro pactos com a comunidade:

1) pela educação; 2) pela responsabilidade social; 3) pela vida; e 4) por uma cidade saudável. Estes pactos originaram programas e ações integradas a serem desenvolvidos pelas esferas públicas e privadas, e implementando nas áreas de saúde, assistência social, cultura, esportes, geração de emprego e renda e, obviamente, educação (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 93).

Dessa maneira, o Programa consistia numa visão de educação pautada na formação integral, que “considera o educando sob uma dimensão de integralidade para atender os aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos” (BRASIL, 2009, p. 20).

Outra experiência foi na cidade de São Paulo, os chamados Centros Educacionais Unificados (CEUs), lançados em 2003, que buscavam promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio de atividades artísticas, culturais e esportivas e de inclusão digital.

Os CEUs realizavam a articulação entre os atendimentos da creche, da educação infantil e do ensino fundamental, com o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, realizadas em um mesmo espaço físico, com o propósito de que os Centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária, sem, no entanto, terem a pretensão de instituir o tempo integral (BRASIL, 2009). O projeto educacional do CEUs é inspirado no conceito de educação cidadã e de cidade educadora de Paulo Freire (GADOTTI, 2009).

Em 2006, em Belo Horizonte ocorreu o Programa Escola Integrada (PEI), coordenado pela Secretaria de Educação em articulação com os outros setores da Prefeitura, tendo o apoio e a contribuição de instituições de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas. O PEI tem como objetivo a formação integral dos alunos do ensino fundamental, com ampliação da jornada educativa diária para nove horas, através da oferta de atividades diversificadas em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No mesmo ano, teve início o projeto da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu-Rio de Janeiro, chamado de Bairro-Escola, que se propôs a realizar atividades socioeducativas em turnos alternativos. A proposta se sustenta nos conceitos básicos de Cidade Educadora, objetivando uma educação em todos espaços da comunidade, e não apenas na escola; a educação integral, que é o desenvolvimento dos sujeitos nas múltiplas dimensões: o corpo, a mente e a vida social (BRASIL, 2009).

O projeto organiza o tempo escolar das crianças e dos adolescentes da seguinte maneira: no turno regular as crianças ficam com professores aprendendo as disciplinas escolares, já no contraturno desenvolvem as oficinas culturais, esportivas e ainda realizam atividades no bairro mediadas pelos monitores do projeto.

No estado do Pará, entre as experiências de educação integral, está a Casa Escola da Pesca, fundada em 2008, uma escola municipal vinculada à fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfre Moreira, localizada na ilha de Caratateua, distrito de Outeiro, Pará. A Escola da Pesca oferta ensino fundamental integrado (na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA) com formação profissional; possui como metodologia a pedagogia da alternância e tem como objetivo a formação de filhos de pescadores e trabalhadores da pesca da região das ilhas, com o propósito de reduzir a pobreza e aperfeiçoar a gestão de recursos naturais do município de Belém. A instituição funciona em regime de internato e externato de tempo integral, aliando a qualificação profissional de formação inicial em pesca e aquicultura e as vivências comunitárias.

Tais propostas de educação integral demonstram a intenção de alguns governos, esferas públicas e sociedade civil, em implantar a educação integral/

em tempo integral, em suas localidades, na busca melhoria da qualidade da educação brasileira.

Desta maneira, entendemos que embora as propostas dos governos seja com discurso da formação integral, elas estão direcionadas para educação em tempo integral, que não é a mesma coisa de educação integral, pois segundo o Decreto nº 6.253/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), define a educação em tempo integral “com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo (...)” (BRASIL, 2007a, art. 4º), enquanto educação integral refere-se formação multidimensional conectada “as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (GUARÁ, 2006, p.16).

No ano de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o Ministério da Educação-MEC, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE/MEC, que é um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a Educação Brasileira. O PDE “enuncia-se uma visão sistêmica de educação que permitiria superar a visão fragmentária” (SAVIANI, 2009, p.16), e segundo Gadotti (2009), dentre os Programas do PDE, o que mais defende a educação integral é o Programa Mais Educação (PME).

O Programa Mais Educação (PME) instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como proposta fomentar a educação integral, por meio da ampliação do tempo e do espaço educativo, com desenvolvimento de atividades socioeducativas realizados no contraturno escolar, impulsionando com essas atividades a melhoria do desempenho educacional, além de contribuir para a garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania.

Trata-se, assim, de uma estratégia de política pública de ação indutora para educação integral, com foco na ampliação da jornada escolar nas instituições de ensino e na reorganização curricular, por meio de um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, aos direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica.

Segundo Ribeiro (2017, p. 87), o programa:

expressou o aperfeiçoamento da discussão por parte do governo Lula e representantes da sociedade civil organizada sobre as políticas socioeducativas e, em especial, sobre a ampliação do tempo escolar. Foi uma estratégia adotada pelo governo para operacionalizar a política pública de educação integral em tempo integral. Portanto, podemos considera-lo como um programa de educação integral em tempo integral que veio resgatar e provocar na sociedade brasileira o interesse pelo debate sobre educação integral, educação integral em tempo integral, dentre outros aspectos relacionados a essa temática.

A iniciativa do governo em adotar medidas de ampliação do tempo escolar se deve à preocupação com a qualidade do ensino oferecido, devido aos baixos índices educativos, e também pelo fato de a escola pública brasileira estar distante da realidade dos alunos, especialmente das classes populares, o que demanda novos desafios para os espaços educativos (BRASIL, 2009).

Para Moll (2012, p. 129), a ampliação da jornada escolar preconizada pelo PME se faz necessária para que os alunos possam usufruir de uma formação que englobe o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento “físico, cognitivo, afetivo, político e moral e o que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçados pela cultura escolar”.

Entretanto, apenas a ampliação da jornada escolar com realização de atividades diversas não significa a efetivação da educação integral, pois, conforme afirma Moraes (2009), o PME, ao ofertar a complementação do tempo escolar com atividade de arte, cultura, esporte e lazer no contraturno, sem que essas pertençam ao currículo escolar, contribui para uma visão de educação voltada para o aumento da quantidade de tempo que os alunos devem permanecer na escola, o que afasta a instituição da proposta de formação integral do sujeito.

De acordo com Maurício (2009, p. 54, grifo nosso):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em várias atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. De fato, *o ser humano se desenvolve de qualquer maneira, com a escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar.*

Por isso, para que a educação integral se efetive nas escolas, na perspectiva da formação do sujeito em sua condição multifacetada, é necessário que

as atividades ali propostas e desenvolvidas assegurem às crianças e adolescentes o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, envolvendo aspectos cognitivos, físicos e sociais, entre outros; e também, possa garantir a eles o acesso, permanência e oportunidade educacional diversificada, independente da condição econômica, cultural, étnica, bem como a integração das atividades no projeto pedagógico da escola.

Todavia, o PME no decorrer de sua existência encontrou percalços para o alcance de seus objetivos, em função da precariedade da infraestrutura das escolas, de formação de profissionais, de recursos e a dificuldade à integração das atividades no projeto pedagógico da escola, decorrente de uma história de descaso histórico com a educação pública brasileira.

Em 2016, o cenário político brasileiro sofreu profundas mudanças dado impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff (2011-2016), deposta do cargo sob a acusação de cometer crime de responsabilidade fiscal, tomando posse vice Michel Temer como presidente.

O governo Temer (2016-2018) realizou uma sucessão de golpes à democracia e aos direitos sociais, implementando reformas que prejudicam profundamente a população brasileira, dentre elas a mudança da exploração do pré-sal (retirada a obrigatoriedade de participação da Petrobras na exploração do petróleo brasileiro), teto dos gastos (Pec 95), reforma do ensino médio, substituição do PME pelo NPME, tercerização, reforma trabalhista, atendendo assim, aos interesses financeiros dos grandes empresários.

O Ministério da Educação-MEC anunciou um novo formato para o PME, dentro do discurso do governo brasileiro de que o programa não avançou no objetivo proposto que era alcançar as metas estabelecidas pelo *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* – IDEB, embora as escolas atendidas pelo Programa apresentassem *péssimas* condições físicas, pedagógicas, qualificação e valorização dos professores das escolas integrantes do programa que merecem ser estudados e avaliados para balizar o sucesso ou insucesso do Programa, o governo utilizou apenas como métrica a pesquisa empresa Fundação Itaú Social em parceria com Banco Mundial, a qual inferiu por meio de dados quantitativos, que escolas aderidas ao Programa apresentaram ineficácia no desempenho médio dos alunos nas avaliações externas.

O Novo Programa Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.114 de 10 de outubro de 2016, *é uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) que tem como proposta, para atingir o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática de crianças e adolescentes do ensino fundamental, o aumento da jornada escolar de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.*

Percebemos que, enquanto o PME objetivava a formação integral das crianças e dos adolescentes, mediante a articulação de ações, projetos e de programas, alteração do ambiente escolar com ampliação de oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos (BRASIL, 2007a), o NPME se pauta na ampliação da jornada escolar com objetivos de melhorar aprendizagem em língua portuguesa e matemática. Para alcance deste propósito tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016a).

A organização das atividades do Programa acontece da seguinte maneira, as instituições que fizeram adesão por 5 horas semanais deverão obrigatoriamente desenvolver 2 atividades de acompanhamento pedagógico, uma de Língua Portuguesa, com 2 horas e meia de duração, e outra de Matemática, também com 2 horas e meia de duração. Já as instituições que optaram por 15 horas de atividades semanais terão a oportunidade de realizarem as atividades de acompanhamento pedagógico, de português e matemática, ambas com carga horária semanal de 4 horas de duração, além das três atividades complementares livre escolha dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo e no sistema de monitoramento, que pode ser nos campos das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, mas a serem realizadas nas 7 horas restantes.

Neste sentido, percebemos que o Novo Programa Mais Educação se destaca com o propósito de elevação da aprendizagem dos alunos nas disciplinas de português e matemática, isso demonstra uma visão reducionista e fragmentada de educação, na qual o importante é avaliar e quantificar o que o aluno conseguiu aprender, não reconhece o aluno como um todo, estando, assim, distante dos ideais de educação integral.

Tal realidade demonstra que à educação integral em tempo integral sofreu descontinuidades de proposições ao longo da história da educação brasileira, dado ao fato de que “não houve política pública na área”, em virtude de que “a ação do Estado foi pouco efetiva em relação à questão” (PARENTE, 2018, p.416), o que se evidenciou na maioria dos programas implementados no país, foi à existência de uma política de governo e não de Estado, uma vez que não houve continuidade para além dos mandatos e se revelou vulnerável às questões orçamentárias, administrativas e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral / em tempo integral no Brasil é movimento recente, tendo que a primeira proposta de educação em tempo integral no país surgiu em 1950. Posteriormente, foram criadas experiências de ampliação do tempo escolar em estados e municípios, decorrentes de intencionalidades políticas de alguns governantes, seja na busca de enfrentar o problema da qualidade do ensino fundamental e da ampliação das oportunidades educativas, seja numa perspectiva democrática voltada para uma formação mais humana, ou direcionada como mecanismo eleitoral em uma visão educativa voltada para o assistencialismo.

Nesse cenário, se configuraram no Brasil dois modelos de organização para ampliação do tempo escolar: o primeiro na perspectiva do fortalecimento das unidades escolares, cuja defesa se pautava na realização de mudanças no interior da instituição, com investimento nas unidades educacionais, para que as crianças pudessem permanecer durante todo o dia na escola; e o segundo, que defendia o atendimento em período integral, com desenvolvimento de diversas atividades no turno alternativo às aulas, sendo que as atividades poderiam acontecer dentro e também fora das unidades escolares, mas, preferencialmente fora delas.

No entanto, embora a organização da ampliação do tempo escolar tenha acontecido em algumas regiões de modos diferentes, o que demonstra uma corrente de pensamento divergente em relação ao papel do Estado e da instituição, essas duas vertentes de organização do tempo não tiveram fôlego para dar continuidade aos seus programas, diante de situações que abalaram frontalmente as propostas, como, por exemplo: a mudança de governo em alguns locais, insuficiência e precariedade de verbas direcionadas para escolas de tempo integral, caráter administrativo, pedagógico e financeiro dos programas, bem como as descontinuidades das políticas públicas, entre outras, o que contribuiu de maneira decisiva para interrupção dessas experiências.

No âmbito federal, a educação em tempo integral foi retomada em 2007 pelo PME, primeira tentativa em nível nacional de uma política de ampliação do tempo escolar e organização curricular para indução da educação integral. O Programa buscava minimizar as desigualdades educacionais e sociais, por meio da ampliação do tempo escolar das crianças, adolescentes e jovens, com oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Todavia, durante a implantação e existência nas escolas, o Programa enfrentou problemas que dificultaram o alcance de seus objetivos e intencionalidades, como precariedade dos espaços, da infraestrutura, a formação de profissionais, os recursos e a dificuldade de integração das atividades ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Isso demonstra que, mesmo no governo do presidente Lula, o Estado brasileiro não foi capaz de enfrentar a realidade crítica das escolas brasileira, no que diz respeito às condições de infraestrutura e pedagógicas, para que fosse implantada a política de escola de tempo integral. Ao invés disso, implantou-se programas que tiveram uma significativa contribuição para o caminhar da ampliação da jornada escolar e da educação e tempo integral, mas, infelizmente, não tiveram a capacidade técnica, política e jurídica para enfrentar os desafios dessa política.

Tal realidade se agrava em 2016, com as radicais transformações na política brasileira, que impactaram as estruturas dos programas educacionais existentes, o que resultou, por exemplo, na substituição do PME pelo PNME sob alegação de que aquele não alcançou as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2015. Isso nos faz questionar qual a matriz ideológica desse novo Programa, dado o fato de este não buscar,

nos seus documentos orientadores, ações e discussões para resolução ou ao menos minimização de problemas estruturais da educação brasileira, como a formação dos professores, infraestrutura e recursos. Pelo contrário, volta-se à busca incessante por resultados satisfatórios nos índices educacionais, acreditando-se que a simples ampliação do tempo de escola, focalizada no reforço dos conteúdos curriculares mínimos, levará à melhoria do desempenho em testes padronizados.

O PNME prioriza a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, o que demonstra uma proposta atrelada à lógica dos resultados quantificáveis dos sistemas padronizados de avaliação, com ênfase no conhecimento científico, em detrimento das demais dimensões da formação humana (física, social, emocional...), conseqüentemente distante dos ideais de educação integral / em tempo integral.

Portanto, o Programa vigente é atrelado a uma lógica liberal-pragmática de educação, assentada nos ideais meritocráticos, competitivos, de racionalidade e produtividade, dada a ênfase aos resultados do Ideb. Essas bases orientadoras do Programa afetam diretamente a proposta de educação integral / em tempo integral, pois as dimensões afetiva, física, social são colocadas em segundo plano e, quando ressaltadas pela política, são atreladas à responsabilidade de impulsionar a melhoria do desempenho educacional. Isso demonstra que a ampliação do tempo nesta “nova” política não tem como finalidade o desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas, mas, do saber cognitivo, com ênfase na melhoria da aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática.

Desse modo, compreendemos que a política de educação integral vem sofrendo mudanças drásticas nos últimos anos, especialmente, em 2019, com um governo que se sustenta numa ideologia ultraliberal, ultraconservadora, autoritária e antidemocrática, e não apresenta compromisso com a educação pública e, conseqüentemente, com as metas a serem cumpridas pelo PNE/2014, atacando a todo custo o ensino público gratuito, a liberdade e os direitos dos professores. Esses retrocessos na educação brasileira apontam para um cenário que pode se tornar catastrófico em curto, médio e longo prazo.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o percurso histórico da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. Parte do levantamento de algumas experiências pioneiras de educação integral surgidas no país no século XX até os dias atuais, como o Programa

Novo Mais Educação (PNME), de 2016. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa pelos procedimentos de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados do estudo apontam que boa parte das experiências de educação integral / em tempo integral desenvolvidas no Brasil não tiveram condições de continuidade nas suas propostas em razão de vários fatores, dentre eles a descontinuidade de políticas públicas e a insuficiência e precariedade de verbas direcionadas para a Educação, o que contribuiu para a interrupção dessas experiências nos estados e municípios.

Palavras-chave: Educação integral. Educação em tempo integral. Escola pública. Políticas públicas.

Abstract: This study aims to analyze the historical course of integral/full-time education in the Brazilian public school. It starts from a survey of some pioneering experiences of integral education that emerged in the country in the twentieth century to the present day, such as the New More Education Program (“Programa Novo Mais Educação” – PNME), 2016. The research adopts a qualitative approach through the procedures of bibliographic review and documentary research. The results of the study point out that most of the integral/full-time education experiences developed in Brazil were not able to continue in their proposals, due to several factors, among them the discontinuity of public policies and the insufficiency and precariousness of funds directed towards Education, which contributed to the interruption of these experiences in the states and municipalities.

Keywords: Integral education. Full-time education. Public school. Public policies.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...] e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007*. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: documento orientador – adesão - versão I*. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/2016/10/documento-orientador-novo-mais-educacao.html>. Acesso em: 28 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas - versão I*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 29 set. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa, PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e Integralismo nos anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. *Anais [...]*. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S23.R.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012. Acesso em: 20 mai. 2018.

CURY, Carlos Roberto. *Ideologia e Educação Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SAVANI, Dermeval. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados; HISTERDBR, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalista. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 2006.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360206/mod_resource/content/0/O%20MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-2175-623661874.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

RIBEIRO, Madison Rocha. *A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação*. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 99).

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. A educação integral/de tempo integral: natureza, caracterização e produção escrita das concepções político-ideológicas do Programa Mais Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Comunicações [...]*. Curitiba: PUCPR, 2015.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. *Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA*. Dissertação (Mestrado) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho de 2019

MARIA YEDDA LINHARES E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: diálogo com Francisco Carlos Teixeira Silva

MARIA YEDDA LINHARES AND THE FULL-TIME EDUCATION: dialogue with Francisco Carlos Teixeira Silva

Sheila Cristina Monteiro Matos

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: sheilamatos@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O Programa Especial de Educação (I PEE - 1983 a 1986) foi uma das experiências mais amplas e emblemáticas da educação básica no Brasil. O Programa apresentou, como *fazimento* principal, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), instituições para cerca de 1.000 alunos, em tempo integral no espaço escolar¹. Tais centros tinham como concepção a ideia de que o aluno de comunidades populares deveria permanecer mais tempo na escola, devido à vulnerabilidade social.

Em plena transição do período autoritário do Regime Militar à redemocratização no país, a implementação do I PEE foi criada como condição fundamental foi uma crítica à predominante pedagogia hegemônica e tecnicista, bem como ao clientelismo e ao uso máquina pública em razão de interesses próprios (SOUZA, 2014; FARIA, 2010; 2011).

Mignot (2001, p. 162) ao retratar os CIEPs reitera que:

[...] a utopia pedagógica pedetista encontrou um solo fértil entre aqueles que tinham o desejo inconsciente de encontrar uma fórmula, um método, um modelo capaz de solucionar todos os problemas e dilemas da sala de aula. Para esses, a proposta era democrática porque permitia às crianças dos setores mais desfavorecidos

¹ Nas palavras de Bomeny (2008, p. 96), “não há como negar que os CIEPs se tornaram referência e inspiraram a criação de escolas em tempo integral em todo o país. Esta foi uma associação que o tempo não desfez: CIEP é, ainda hoje, sinônimo de escola em tempo integral”.

recidos uma experiência pedagógica rica. A qualidade era mais importante do que a quantidade.

Tanto defensores quanto acusadores do novo modelo de educação em tempo integral se enfrentavam com posturas inconciliáveis. Utopias, sonhos, contradições pedagógicas, questões orçamentárias e administrativas foram discutidas ao longo daquela década.

Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, respectivamente governador e vicegovernador eleitos democraticamente para o Estado do Rio de Janeiro, convidaram a historiadora Maria Yedda Leite Linhares para a secretaria municipal de educação, cargo fundamental para a implementação do Programa.

Maria Yedda tinha uma história acadêmica de valor. Nordesteira de Fortaleza, foi aluna de Anísio Teixeira na década de 1940. Em 1957, foi a primeira mulher professora catedrática do Brasil, na Universidade do Brasil. Na década de 1960, como diretora da Rádio MEC e professora da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), foi presa várias vezes e respondeu por, pelo menos, nove inquéritos policiais militares. Foi exilada na França e retornou ao Brasil em 1974. Após a Anistia, foi reintegrada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Brizola e Darcy tinham motivos de sobra para acreditar, em Maria Yedda, a possibilidade aprimorar a educação das classes populares.

Maria Yedda, como secretária municipal (SME/RJ) (março de 1983 e julho de 1986), efetivou a participação dos professores e da comunidade nas discussões e na elaboração de programas referentes à alfabetização, treinamento, conteúdos programáticos, gestão escolar e avaliação (FARIA, 2008).

No anseio de estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e o pensamento educacional propagado entre os educadores na década de 1980, entre diferentes projetos político-pedagógicos em disputa durante o I PEE, estabelecemos diálogo com o Professor Francisco Carlos Teixeira Silva², um dos

² Francisco Carlos Teixeira da Silva é formado em História e Educação (UFRJ, 1976), possui Especialização em História do Brasil (UFF, 1977) e Mestrado em História do Brasil (UFF, 1981) e *Magisterwissenschaft* pela Universidade Livre de Berlim, 1983. É doutor em História pela Universidade Livre de Berlim e UFF (1991); possui Pós-Doutorado em História Política e Social na USP, na Universidade Técnica de Berlim e na Universidade Livre de Berlim. Entre atividades profissionais, destacamos: Professor Adjunto de História Agrária no CPDA/UFRRJ (1976-1981), Professor Adjunto de História Moderna e Contemporânea da UFF (de 1977 até 1991), Professor Titular de História Moderna e Contemporânea da UFRJ (desde 1991) e Professor Titular de Sociologia Política do IUPERJ/ UCAM (2014-2016). Professor Emérito da Escola de Comando e

principais discípulos de Maria Yedda, que foi seu Chefe de Gabinete e até mesmo secretário interino durante a gestão municipal no I PEE.

A seguir, sinalizamos os principais pontos dessa entrevista³.

Professor Francisco Carlos, me fale um pouco sobre sua visão a respeito da professora Maria Yedda. Quem era Maria Yedda Linhares?

R: Não cabe aqui fazer uma digressão imensa sobre a militância política de Maria Yedda, mas eu avalio que o mais importante aqui se refere a algumas observações feitas por pessoas bastante distanciadas da Yedda e sem informações sobre isso: a relação direta entre Yedda e educação.

Maria Yedda foi uma das primeiras alunas da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1934, no Rio de Janeiro, a segunda universidade do Brasil (a primeira tinha sido a recém-criada USP, em São Paulo).

Imediatamente, Getúlio Vargas criou, no Rio de Janeiro, o que seria uma universidade da República, chamada, por isso, Universidade do Distrito Federal. Os primeiros cursos funcionavam onde hoje é a escola Amaro Cavalcante, no Largo do Machado.

A Universidade foi idealizada pelo doutor Anísio Teixeira e viabilizada pelo então prefeito do Rio de Janeiro, intelectual, extremamente culto, Doutor Pedro Ernesto. O projeto pedagógico da Universidade do Distrito Federal era de Anísio Teixeira. Maria Yedda foi aluna lá, onde começou a sua vida intelectual (ela tinha saído do colégio São Paulo Apóstolo, onde ela fez o ensino que hoje é equivalente ao ensino médio, e foi direto para universidade) ligada diretamente às diretrizes pedagógicas e à moção de escola criada pelo doutor Anísio Teixeira.

Então, sem entender Anísio Teixeira e a relação de Anísio Teixeira com a UDF, nós não podemos entender a vocação da Maria Yedda para a questão da educação. Durante a gestão de Maria Yedda na educação, vários críticos disseram: “Maria Yedda era professora universitária, nada sabia sobre educação básica”.

Ao contrário, ela era uma aluna de Anísio Teixeira. Mediante Anísio Teixeira foi que ela encontrou Darcy Ribeiro. Via Anísio Teixeira, também encontrou

Estado-Maior do Exército; Professor Conferencista da Escola Superior de Guerra; articulista da GloboNews (1994-2014); articulista da Agencia Carta Maior.

³ Entrevista realizada no Bistrô Mandala, Centro do Rio de Janeiro, em 30 de setembro de 2016.

com Paulo Freire. Há uma ambiência, desde logo, na questão de formação de professores. A ideia, inclusive, de que toda educação é emancipadora, se não for emancipadora, não é educação. Esse era o princípio fundamental que reapareceu depois no Programa Especial de Educação.

Professor, você trabalhou com Maria Yedda durante sua gestão da Secretaria Municipal de Educação. Como se consolidou esse trabalho na Secretaria?

R: Eu trabalhei com Maria Yedda desde 1975, quer dizer, bem antes da questão da Secretaria. Já, naquele momento, discutíamos muito um projeto de educação para o Brasil. Vamos lembrar que Maria Yedda foi uma das pessoas que compôs o corpo de fundadores da UnB [Universidade de Brasília], no início dos anos 60, em Brasília, com Darcy Ribeiro. A discussão sobre educação era uma constante nesse sentido.

Na Secretaria Municipal de Educação, embora eu fosse professor, eu não tinha nenhum cargo efetivo. Eu tinha me recusado a ter qualquer cargo, porque, na ocasião, havia feito campanha para o candidato Gabeira, do PT. Eu não achei digno que, tendo feito campanha para o Gabeira, recebesse um cargo na Secretaria Municipal e no Governo Brizola, Marcelo Alencar etc. Logo, eu trabalhei absolutamente sem cargos, sem salário, embora tivesse que trabalhar cotidianamente e servisse, na verdade, de um secretário geral da professora Maria Yedda.

P: Sabemos que a professora Yedda foi convidada pelo professor Darcy para compor essa equipe gestora no período de 83 a 86. Como se estabelecia a relação entre os dois?

R: Yedda e Darcy se tratavam como irmãos. A relação deles vinha desde os anos 1940, desde a experiência e da vivência comum de Darcy com doutor Anísio Teixeira e, um pouco mais tarde, com Paulo Freire.

Cabe aqui uma observação. Vários educadores têm uma mania incansável de se contrapor à Darcy Ribeiro, Paulo Freire, como se fossem coisas diferentes. Na verdade, isso é uma total falta de conhecimento da história.

Darcy Ribeiro era chefe da Casa Civil do governo João Goulart, e foi ele quem que nomeou Paulo Freire para o Programa Especial de Alfabetização de adul-

tos, programa que se tornou mundialmente conhecido como método Paulo Freire. Isso só foi possível porque foi uma escolha de Darcy Ribeiro quando era chefe da Casa Civil de João Goulart. Nessa mesma ocasião, Darcy Ribeiro nomeou Maria Yedda como diretora da Rádio Ministério de Educação e Cultura, para colocar em prática programas, inclusive de educação à distância.

Na verdade, não foi a eleição de Brizola nem foi o programa especial que aproximaram Maria Yedda de Darcy Ribeiro. Eles tinham uma amizade intensa. Berta Ribeiro, a primeira esposa do Darcy, era amiga pessoal de Maria Yedda. Eles conviveram intensamente e trabalharam todos juntos nas reformas de base no Governo João Goulart.

P: E que *fazimentos* surgiram aí dessa interligação entre o professor Darcy, professora Maria Yedda e Brizola?

R: Na verdade, Maria Yedda já conhecia Brizola há longo tempo. Na tentativa de golpe de estado de 1961, quando Jânio Quadros renunciou e as Forças Armadas tentaram impedir a posse de João Goulart, Maria Yedda, na direção da Rádio MEC, colocou a rádio em cadeia com a Rádio Farroupilha do Rio Grande do Sul, na chamada cadeia de luta pela legalidade.

A rádio, aqui no Rio de Janeiro, a rádio MEC, foi uma das únicas não invadidas pelos grupos paramilitares do Carlos Lacerda. Se pôs a fazer a campanha [da cadeia de luta] e se colocar à disposição do Leonel Brizola e do Terceiro Exército, que resistiam à tentativa de impedimento da posse de João Goulart. Essa relação e essa identidade política são muito anteriores a 1982, já vinham desde o Governo João Goulart.

P: E no aspecto pedagógico mesmo, professor Chico, esses *fazimentos*, surgiram os CIEPS, as Lelés⁴, novas propostas de currículo.

R: Nós temos aí que ter clareza da biografia do Brizola. O Brizola veio de uma família extremamente pobre do interior do Rio Grande do Sul, com algumas características muito distintas. Por exemplo, a família era de protestantes, em

⁴ Escolas pré-fabricadas em Santa Cruz, Rio de Janeiro, que demandavam um tempo de construção de dois meses. Foram projetadas por João Filgueiras Lima. Era um meio prático e barato para construção de uma escola. O governo Brizola, na gestão de Maria Yedda, construiu mais de 200 escolas desse tipo visando a extinguir o terceiro turno (CREP, 2007).

um Estado ainda predominantemente católico. Uma família numerosa, mas muito ligada ao pensamento radical gaúcho que dividia o Estado muito claramente, naquele momento, entre Maragatos e Chimangos. Brizola pertencia e se identificava com esse pensamento radical de reforma da sociedade. Nós estávamos na República Oligárquica dos coronéis.

A ideia era de reforma. Brizola teve uma experiência muito dramática. Ele praticamente quase não pode estudar: não havia escolas públicas no interior do Rio Grande do Sul. As escolas eram dominadas pelos padres. Eram escolas religiosas e não o aceitavam, ou porque era pobre ou porque era protestante. A ideia de uma escola laica, que não tivesse vínculo religioso, foi muito importante.

Em várias conversas com Brizola, ele dizia que, com 10, 11 anos de idade, quando passava na frente das grandes escolas religiosas, ficava olhando, pelo muro, para dentro. As crianças todas estudando, brincando, com aqueles uniformes todos coloridos. E ele não tinha acesso. Ele conseguiu, muito dificilmente, um grupo escolar rural, para o qual tinha que andar alguns bons quilômetros.

Em certa ocasião, Brizola me disse, que, desde criança, ele aspirava: “eu ainda vou fazer escolas para todas as crianças. Não é justo que isso não seja assim”. Ele conseguiu se esforçar, passou por uma universidade pública, se formou em engenharia, e, quando ele foi governador do Rio Grande do Sul, criou inúmeras escolas públicas pelo interior do Rio Grande do Sul. Até hoje, o Rio Grande do Sul possui um padrão de escolarização dos mais elevados do Brasil.

Quando ele veio para o Rio de Janeiro, ele disse assim, “o eixo da questão é educação”. Quer dizer, não coube, nem a Darcy, nem a Maria Yedda, proporem a ele que educação fosse o eixo central do seu governo, Brizola já trazia isso.

Evidentemente, ele era engenheiro, tinha sido governador do Rio Grande do Sul, deputado federal, tinha vivido no exílio nos Estados Unidos, na Argentina, na Europa: ele conhecia modelos de escolas diferentes. Mas, mesmo assim, ele vem a Darcy Ribeiro e a Maria Yedda perguntar que escola é essa. E essa escola foi uma discussão muito ampla.

Então, se pensou, exatamente a partir da Escola Parque de Anísio Teixeira, o modelo da escola base do Programa Especial de Educação. A Babi Teixeira, a

filha do Anísio, pedagoga, era uma pessoa [de presença] constante. Embora doutor Anísio já estivesse morto, ela estava ali conosco, o tempo todo. Foi uma pessoa que nos ajudou muito nesse processo. Ela tinha sido casada com Paulo Alberto, o famoso jornalista Artur da Távola. Daí que se surgiu mil outras vinculações.

Evidentemente, não era a Escola Parque total, porque essa tinha sido uma experiência dos anos 30 a 40: já tinham coisas novas nesse sentido. Assim, pedimos auxílio a outras áreas. Por exemplo, a questão da arquitetura, a questão da nutrição, que foi se buscar na escola Ana Davis. Teve um grupo muito grande discutindo todo esse processo.

Inclusive, Brizola reuniu praticamente todo o secretariado, não apenas educação, mas o secretariado municipal e estadual, lá no pavilhão do Palácio Laranjeiras, e, durante um dia inteiro, ele questionou, “o quê que fazemos? Serão dezenas de pequenas escolas espalhadas pelo estado inteiro ou vamos fazer escolas maiores concentrando?”.

Todo mundo falou várias coisas. Ele parou e disse assim: “devemos fazer grandes escolas, escolas com bons equipamentos, com equipamentos para todo mundo”. Havia uma presença muito clara de Brizola, dessa tradição do radicalismo republicano gaúcho e da própria biografia dele, que tem esse encontro com esse modelo da escola que vem do doutor Anísio Teixeira.

P: E como pensar essa nova escola naquele contexto Chaguista⁵ e Brizolista?

R: A última grande intervenção sob escolas no Rio de Janeiro, antes do Programa Especial de Educação, tinham sido as escolas construídas no governo Carlos Lacerda, com a secretária da educação Sandra Cavalcanti. Eram escolas que mereceram uma crítica tremenda, porque, no afã de Carlos Lacerda mostrar serviço, as escolas eram muito mal construídas.

Nos jornais da época do governo Carlos Lacerda, aparecem as expressões escolas de papelão. Eram escolas pré-moldadas de madeira. Não suportavam chuva, desmontavam. Além de tudo, para ter eficiência no número de matrículas

⁵ Refere-se à influência de Chagas Freitas na política do Estado do Rio de Janeiro (1979-1983), governador que antecedeu Leonel Brizola. Imbuídos pela lógica Chaguista, ainda permanecem algumas manobras que, por meio do uso da “máquina política”, utilizavam práticas antidemocráticas e clientelistas (FARIA, 2011).

culas, os turnos duravam três horas e meia. A mesma escola tinha três turnos seguidos, para poder aumentar a quantidade de matrículas e dizer que as crianças estavam frequentando a escola.

Quando chegamos, havia essa herança de dezenas de pequenas unidades muito mal construídas, muito mal estabelecidas e com problemas estruturais enormes. Com turnos que mal duravam três horas e meia de permanência dos alunos na escola. Logo, grande parte do projeto se ergueu também como uma crítica profunda às escolas de papelão de Carlos Lacerda.

P: E o Encontro de Mendes⁶, professor, você esteve lá, o quê que você pode falar sobre?

R: Na verdade, nós sabíamos que íamos construir as escolas. Sabíamos que as escolas iam ser o elemento fundamental. Acreditamos que a mudança vinha pela educação, e isso vinha do doutor Anísio Teixeira: “a educação é emancipadora ou não é educação”. Mas nós também não sabíamos exatamente como seria feito o programa, e como seria a participação dos professores.

Nesse momento, a mão do Darcy Ribeiro foi fundamental. Foi Darcy Ribeiro quem implementou as reuniões por escolas, a eleição dos delegados, o Encontro de Mendes e, depois, o encontro do Maracanãzinho, a reunião para decidir e discutir o programa.

A ideia de um programa autoritário, vindo de cima, considerando o momento atual em que estamos vivendo, uma reforma do ensino feita por medida provisória (MP), é de um desconhecimento ou de uma maldade enorme. Houve reuniões nas escolas, eleições de delegados nas escolas, encontros de regionais, um encontro grande de Mendes e um encontro final no Maracanãzinho para definir os modelos e as prioridades, inclusive da distribuição curricular, das disciplinas.

Foi um processo que, hoje, olhando para trás, eu me surpreendo por seu caráter altamente democrático.

Me parece extremamente democrático o fato de que, naquela época, chamamos os professores e fizemos, via assembleias e delegados, a discussão dos

⁶ As bases do I PEE foram debatidas no Encontro de Mendes, em 1983, evento que aprofundou as discussões sobre o fracasso da escola pública (CUNHA, 2005).

processos. Ainda mais levando em consideração que, depois do Programa Especial de Educação, não foi feito mais nada (houve aquela tentativa do Collor com os CIACs [Centro Integrado de Atividades Complementares], mas que não deu em nada).

P: E a relação da professora Maria Yedda junto com a militância, junto ao CEP, junto às outras categorias da educação?

R: Militância, para nós, era a militância do PDT [Partido Democrático Trabalhista]. Tínhamos um corpo de professores e funcionários, praticamente todo o pessoal, merendeiras etc. Era muito ligado naquele momento ao PDT.

Com o CEP [Centro de Professores do Estado do Rio de Janeiro, atual SEPE, Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação], isso não acontecia. Por quê? Porque o CEP foi imediatamente hegemonizado pelo PT [Partido dos Trabalhadores] e o projeto do PT era ser e ter o monopólio da esquerda (eu sou fundador do CEP, o primeiro aluguel do CEP fui eu que paguei). O PT queria estar sozinho na esquerda, então batia no PDT e tentava criticar qualquer ação do PDT.

Esse foi o trabalho do Godofredo Pinto, foi exatamente fazer oposição, pouco importando o que acontecesse e o que o programa fosse. Logo que chegamos, o primeiro ato do governo Brizola foi dar um aumento de 96% para todos os professores. Fizemos um processo democrático e aberto, mas o CEP não podia aceitar. Por quê? Porque o CEP era desumanizado pelo PT e o PT queria ter o monopólio da esquerda, queria ser o único partido da esquerda. Nesse sentido, para o PT, o projeto de educação era muito pior do que a escola privada, do que a escola do Carlos Lacerda ou qualquer coisa.

Nesse momento, o PT se aliou objetivamente a O Globo e à Rede Globo de Televisão para combater o projeto de educação. Várias vezes, eu fui às escolas que tinham problema de telhado, de vazamento. Chegava lá, a Rede Globo tinha avisado ao CEP. Iam os militantes do CEP para acusar que estávamos construindo escolas sem necessidade. Houve uma aliança entre PT e a Rede Globo. Hoje, eles reclamam da Rede Globo, mas eles foram extremamente aliados à Rede Globo contra o programa de educação.

Há um ano e meio atrás, eu fiz um seminário com o senador Lindbergh [Farias] do PT sobre educação, e ele próprio falou que foi um erro tremendo a atuação

do PT, um erro que só se entende por estratégias políticas que nada tinham a ver com educação.

Eu próprio tive experiências extremamente negativas. Por exemplo, eu era responsável pela negociação do plano de cargos e salários. Quando estava tudo praticamente resolvido, quando o gabinete negociava uma coisa com o CEP, com o Godofredo (ele era a liderança do PT na Assembleia Legislativa), o que eles passavam para as assembleias era uma situação totalmente distinta.

Quando eu fui à assembleia de professores, enfim, eu era professor, fui ameaçado inclusive fisicamente. Ficava muito claro que o informe que eles davam aos professores não era aquele que tínhamos discutido durante horas na Secretaria de Educação. Era totalmente falseado.

Quando fechamos o programa de cargos e salários (eu virei a noite dentro da Assembleia negociando com os deputados), no dia seguinte, de manhã, chegou a ordem da CUT [Central Única dos Trabalhadores] para não aceitar. Eu fiquei sem entender nada, e um aluno meu, que era do CEP, meu orientando de tese, é que me explicou: “pelo amor de Deus, não conta que eu estou te dizendo, mas não queríamos, primeiro, porque, se esse programa acontecer, não vamos conseguir fazer oposição ao PDT e, em segundo lugar, porque, pelo programa, implantaríamos a mesma cadeira universitária no Estado, 20 ou 40 horas, com preferência de 40 horas com dedicação exclusiva”, e o professor somava as matrículas para poder, então, ter um tempo de preparo etc.

Eles disseram, “não podemos aceitar porque, com várias matrículas, o CEP vai para direção da CUT, aparece como um dos sindicatos com maior número de filiados. Se vocês fizerem isso, vai cair o número de nossos filiados, porque um professor, que vale por dois, vai passar a valer por um, e, aí, vamos perder a nossa posição da direção da CUT”. Nós discutíamos educação, eles discutiam política sindical.

P: E qual seria, professor, a contribuição da professora Maria Yedda para a escola integral, os confrontos políticos na época: seriam as escolas de favela?

R: Não, isso nunca. Também nunca ouvi isso, dessa forma. A única coisa que eu me lembro, nesse sentido, foi que nós tentamos que, na Assembleia

Nacional Constituinte, o projeto do programa especial fosse incorporado à Constituição, obrigando a ter o plano de cargos e salários e a escola de tempo integral.

Isso criou uma discussão enorme, porque havia um *lobby* de escolas privadas contrário, assim como um *lobby* das igrejas. A igreja era contra, porque, evidentemente, mantém escolas de excelência que seriam atingidas, e o nosso projeto era um projeto de escola laica. E o PT tinha, naquele momento, um grande apoio das igrejas [...].

Houve uma discussão muito grande em Brasília-DF sobre o assunto. Logo, o PT resolveu mandar ao Rio de Janeiro duas pessoas para examinar os CIEPs, para saber se apoiava ou não o programa dos CIEPs na Constituinte. Vieram dois deputados constituintes, o professor Florestan Fernandes, grande sociólogo brasileiro, amigo pessoal do Darcy Ribeiro e da Maria Yedda, e o então Deputado Lula da Silva.

Eu fui de carro apanhá-los no aeroporto para visitar um CIEP. Como o aeroporto era o Santos Dumont e eles estavam vindo de São Paulo, nós escolhemos o CIEP Tancredo Neves: tinha sido o primeiro CIEP e ficava mais próximo. Era mais fácil ali. Logo no aeroporto, o deputado Lula da Silva perguntou se era o CIEP que teríamos maquiado.

Eu fiquei muito chocado com isso. Falei que não tinha hábito de maquiar nada no serviço público. O professor Florestan Fernandes também ficou muito chocado. Florestan era um amor de pessoa. Eu convidei os dois então para tomar café na secretaria e, em seguida, apresentei um mapa dos CIEPs implantados, para que, então, eles escolhessem qualquer um, independentemente da nossa sugestão. Era período de férias. O deputado Lula perguntou qual deles que ficava em favela, aí eu amostréi aqueles que se encontravam nas favelas, nos morros. Ele então colocou o dedo e escolheu um CIEP que estava recém-implantado no Morro do Pau da Bandeira, no coração de Vila Isabel.

Me deu muita vontade de rir, porque eu nunca tinha pensado em levá-los para o morro. Mas aquele morro, particularmente, eu conhecia bastante bem. A Escola de Samba Vila Isabel era administrada, naquele momento, pelo Martinho da Vila e pela Russa, que era do PC do B [Partido Comunista do Brasil]. Eles tinham um problema enorme de quadra, e nós tínhamos um problema enorme de crianças que não tinham escola lá no morro. Então, nós

trocamos um terreno na beira do morro, pela quadra da escola [de samba] em cima, para construir o CIEP lá em cima.

Construímos o CIEP lá. Praticamente, o CIEP passou a ser administrado pela direção da Vila Isabel na ocasião. A Russa teve um papel muito importante, tinha muita consciência e tinha uma militância importante do PC do B.

Houve uma questão complicada. Nós não aceitávamos que diretores fossem eleitos naquele momento de implantação do programa. Esse fato era aproveitado pelo CEP contra a gente. Por quê? Porque víamos um grande risco do crime organizado e também, sem comparações, víamos um grande risco de o próprio CEP indicar uma diretora contrária ao programa e o programa não ser implantado.

Nós acreditávamos que democracia seria eleger o governador, que implantaria o programa, e não eleger o diretor de escola. Então, discutimos quem seria adequado para ser diretor de escola, ocasião em que eu propus um colega meu de faculdade, chamado Aníbal, que era da diretoria da Vila Isabel. Aí foi comentado, “mas ele é gay”. Naquele momento, estávamos começando o movimento gay, e questionávamos, “como será que a comunidade vai reagir a isso? Será que a comunidade tem algum problema?”. Telefonamos a Russa, e ela: “que nada, adoramos ele”, é tão gay que ele desfila na ala das baianas. Acabou sendo um diretor excepcional.

Foi talvez um dos melhores diretores. Quando chegamos lá, com os dois deputados, ele estava lá, mesmo nas férias. A cozinha estava funcionando, as crianças estavam com os recreadores, que eram elementos fundamentais. Lula pediu para falar com os professores sem a minha presença, à vontade. Naquele momento, fiquei com o pessoal da escola de samba conversando. Depois voltamos, levei ao aeroporto e perguntei, “então, deputado, os senhores vão votar o programa especial?”. Lula respondeu falou, “não, isso é só prédio, se vocês derem aumento decente aos professores, professor dá aula até embaixo de árvore”.

Eu falei, “olha, desculpe, deputado, o senhor me desculpe muito, mas enquanto rico tiver escola boa com biblioteca, com laboratório, com tudo, e pobre ficar embaixo de árvore, a educação não vai avançar. Talvez o senhor pense isso porque o senhor não conhece escola, mas nós queremos sim”. [...]

De fato, quando foi para votação do programa, o PT se uniu à direita e votou contra o programa especial como sendo obrigatório na Constituição de 88.

Ou seja, havia uma política de poder, de monopólio da esquerda e o PT colocou a questão da educação a reboque dos seus interesses políticos.

P: Professor Chico, você trabalhou como braço direito da professora Maria Yedda. Como era essa rotina dela de trabalho?

R: Trabalhar para aqueles dois era insuportável, tanto ela quanto ele. O Darcy era enlouquecido, ele estava sempre a 180 por hora, era uma fábrica de ideias. A cada hora, ele tinha uma ideia nova e genial. Só que, evidentemente, na gestão pública, as ideias têm que ser colocadas dentro de modelos para poder funcionar, e ele não tinha a menor paciência para esperar.

Normalmente, ele começava a gestão na casa dele, tomando café da manhã ali em Copacabana. Várias pessoas entravam na casa dele. Aquilo parecia blocos [de carnaval].

Logo após, ele trazia as pessoas para dentro da Secretaria. Não se tinha a menor ideia do quê ele tinha discutido. Aí ele passava: “olha só, você vai fazer isso aqui”, aí quando eu ia ver, ele queria fazer um filme sobre os índios entrando nos CIEPs, e outras ideias desse nível. Eu falei, “não pode, não pode”. Ele ficava desesperado, dizia que eu era um burocrata, que eu não sabia nada de educação, que eu não era um intelectual, que eu ficava ali só pensando o que pode, o que não pode, não sei o quê.

Outro dia ele falou, “mas tem que fazer licitação?”, falei, “tem, senão o senhor vai ser preso, e meu papel aqui é tentar evitar que o senhor e a professora Yedda sejam presos, os senhores vão ter que...”, “mas como é que faz?”, aí eu explicava. Eu sabia, eu tinha assumido, desde cedo, vários cargos na universidade, no arquivo público. Então, eu conhecia a administração pública bem. Aí Darcy, “então, tá, você está com razão”. No dia seguinte, ele chegava com outro projeto. Ou seja, para além do projeto dos CIEPs, foram feitas coisas maravilhosas.

Outro dia, no *Facebook*, eu dei uma esculhambação geral porque um professor de História disse que visitou a biblioteca pública aqui na Presidente Vargas e que ficou fascinado pelo trabalho que o Eduardo Paes construiu. Eu falei,

“perai, aquela biblioteca fui eu e Yedda [que modelamos]. Fomos ao Darcy, o Darcy aceitou. Inclusive, eu não entendia nada de biblioteca e do seu funcionamento, só sabíamos que tínhamos que ter uma. Telefonamos para a esposa do nosso principal adversário, Celina Vargas do Amaral Peixoto, que era uma especialista em arquivo e biblioteca. Aí sentamos, a Celina virou e disse assim, “mas é uma grande ideia”. Eu sou até hoje amicíssimo de Celina, que foi a principal bibliotecária que o [Estado do] Rio de Janeiro nos mandou.

Essa moça sentou conosco, montamos aquela biblioteca como se fosse um modelo. Era uma coisa que havia na Holanda, de você poder ouvir música dentro da biblioteca. Aquilo foi construído exatamente por nós três, eu, Yedda e Darcy, com ajuda da Celina. Se não fosse a Celina, não teríamos o pessoal técnico para fazer isso.

Tínhamos pressa. A sede do arquivo municipal era os fundos de uma serraria na Quinta da Boa Vista. Corremos: “Marcelo, você tem que salvar os documentos, a história do Rio de Janeiro está se perdendo, as fotografias estão se perdendo todas”. E construímos aquele prédio ali ao lado do Hospital São Francisco. Quero dizer, um monte de intervenções que fizemos e que pessoas dizem: “só fez os CIEPs”, como se fosse pouco. Mas foram várias e várias intervenções. Inclusive, uma coisa que foi muito importante e que desmente a questão do abandono da rede tradicional: Maria Yedda tinha um amor enorme pelas escolas construídas por Pedro Ernesto e pelo doutor Anísio lá nos anos 30, 40. Então, todas as grandes escolas dos anos 30, 40 foram reformadas. Inclusive restauro, restauro da cor que elas eram originalmente. Por exemplo, essa grande escola aqui da Glória, a escola lá da Osvaldo Cruz. Todas aquelas escolas, a de Piedade, todas elas foram restauradas.

Yedda seguia esse ritmo, morava em Copacabana, vinha um pouquinho mais de longe. Passava na casa do Darcy Ribeiro. Ali, ficavam horas falando de mil coisas e chegavam à Secretaria por volta de 11 e meia da manhã e, naquele momento, era uma tempestade de ideias. Nossa função era apanhar aquelas ideias e colocar dentro das caixinhas.

P: Para tentar mudar.

R: De certa forma, era um trabalho de castração, de encolhimento, mas, obviamente, tínhamos que fazer isso. Quem nos ajudou muitíssimo nesse pro-

cesso foi o ex-governador Cesar Maia. O Cesar Maia era presidente do Banerj e ele tinha feito uma administração brilhante. Ele era colega nosso, professor da UFF, tinha sido exilado, estava retornando do Chile. Era um administrador e um economista brilhante naquela época.

Nós fomos conversar com ele porque não havia confiança na administração pública que vinha do Chaguismo. Não sabíamos se houve processo: eu vi que eu tinha razão de sobra para não confiar na burocracia que estava ali. Cesar Maia então mandou chamar um gerente do Banerj, apresentou esse senhor, que disse, “Chico, só assina, só manda para o Darcy e para Yedda assinar o que passar por ele. Se ele não der o ok, não assina. Não assina nada que vier de Secretaria de Obras, Secretaria de Fazenda, sem ele ter visto e checado”.

Esse cara teve um papel fundamental. Nós não tivemos uma glosa, qualquer rejeição pelo Tribunal de Contas do Estado de todo o programa nesse sentido.

Havia um mal-estar grande de parte da comunidade científica porque, para agilizarmos os pagamentos, nós usamos a FAPERJ [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro]. Grande parte do orçamento da FAPERJ foi utilizado para construção dos CIEPs, mas não houve de maneira alguma nenhuma glosa do Tribunal de Contas.

P: A professora Yedda colocou teoricamente essa discussão da *República*, da República dentro da gestão dela. O quê que ela pensava efetivamente de ser educação, o que é educação, o que é o ser político, o que é o processo de alfabetização dessas crianças?

R: Não acredito, de maneira alguma, que a Yedda tivesse isso como um pensamento original dela. Isso era a questão toda do Anísio Teixeira. Ela estava ali repetindo as coisas que ela tinha aprendido, discutido, desde o manifesto lá da Escola Nova, que o Anísio estava trazendo, e a insistência disso. Talvez, como bônus, ela trazia do exílio dela, na França, pelo fato de ela ter visto a escola pública francesa.

Temos que fazer um parêntese aqui. A República na França, a Terceira República na França, foi proclamada em 1871. Em 76 e 78, começaram as leis republicanas. E daí em diante, começaram várias leis sob escolas e se fundou uma escola pública laica, que passou a ser o modelo da escola pública ocidental. Foi o grande modelo, porque, nos Estados Unidos, a escola não é do

Estado, é da comunidade, é do *County*, o condado que mantém a cidade. Na França não, a escola é verdadeiramente pública. E foi uma luta, porque, até então, isso era monopólio da Igreja.

Quando o Estado francês montou a escola francesa, laica e cientificista, progressista nesse aspecto, ele também proibiu as escolas religiosas. Com isso, vieram todos esses *Sacré-Coeur de Marie*, vieram *maristas*, vieram toda essa coisa, até hoje. Quando eu era criança, as crianças cantavam musiquinha de *marré deci*, joguinho, tudo de padre francês que veio para cá. Tudo que foi expulso da França veio para o Brasil. E a escola francesa se tornou esse modelo de escola republicana.

A Yedda ficou muito tempo exilada na França e ela foi uma pessoa interessada em saber como funcionava isso. Então, na verdade, eu diria que ela tem duas influências: a influência básica do Anísio Teixeira e a experiência do que ela viu da escola republicana francesa.

A ideia básica é que a escola não é lugar de culto. O culto que se faz na escola é o culto cívico, é formar com o hino nacional, as festas nacionais, o Dia da Independência, o Dia da Bandeira. Esses são os elementos do culto cívico. O único culto que tem lugar dentro da escola é o culto cívico, da nação. E isso batia perfeitamente com o jacobinismo do Brizola. Era perfeito essa construção. Então, não há uma novidade, não há um pensamento original nesse sentido, mas uma síntese de coisas que já estavam sendo discutidas há bastante tempo.

P: O que Maria Yedda pensava sobre os pedagogos (supervisores e orientadores educacionais) na gestão da educação, bem como suas intervenções como especialistas da educação? E como era a relação com as Faculdades de Educação? Havia oposição/confronto de pensamentos, particularmente com os pedagogos?

R: A relação [com a Faculdade] era muito boa, inclusive vários dos cargos dentro da secretaria foram nomeados diretamente da Faculdade de Educação. Só para você ter uma ideia, Roberto Leher, atual reitor da UFRJ, era funcionário do Programa Especial da Educação, vindo, justamente, da Faculdade de Educação.

Se houvesse uma oposição, não teríamos nomeado pessoas e nem teria, por exemplo, [nomeada] na comissão de seleção de professores, Ana Maria Monteiro. O laboratório de currículos era formado por pedagogos.

O que havia muita irritação e, eu partilhava dessa irritação, era com outra coisa. Era com aqueles núcleos de educação, que depois foram transformados em agências. Hoje, têm um outro nome, as CREs [Coordenadoria Regional de Educação]. Em cada uma delas, 15, 16, 17 pedagogas queriam interpretar o programa para os professores. Então, a luta era contra as pedagogas dos CREs, dali de dentro. Aquele pessoal de quem dizíamos, “não dá aula e quer ensinar a dar aula”.

Não era contra as Faculdades de Educação. [...] Leila Medeiros, da [Faculdade de] educação da UERJ, era uma das assessoras da Yedda. E todo o pessoal era da educação da UFRJ. Agora, havia sim uma herança contra aquelas pedagogas que encheram aquelas agências [atuais CREs]: havia carência de aula de geografia, de matemática, de inglês, de química. Não tinha aula de um monte de coisa, mas havia 15 a 16 senhoras dentro das agências.

Em nossas tratativas, pensávamos: “não vamos abrir concurso para isso [pedagogas para as CREs]. Eu quero abrir concurso para Matemática, para Português, Física e não para isso, não precisa”. Esse posicionamento houve, de fato, e eu fui um dos defensores. Se Maria Yedda ficou com essa fama [contrária aos pedagogos], deve ter sido culpa minha, porque, para elaborar um edital de concurso público, tínhamos que ter um senso comum: “está faltando professor de quê? O quê que precisamos? Como podemos fazer isso?”. O salário era o mesmo. Não se poderia fazer incentivo para ter um professor de Matemática ou de Inglês e pagar mais do que um professor de Português ou de História. Eu tinha que montar editais que pudessem ser atrativos. E na hora de fechar o número de vagas, se eu tivesse que cortar, eu ia cortar no pessoal de Pedagogia.

Agora, todos que ingressavam, tinham feito licenciatura. Não havia ninguém sem licenciatura. Inclusive, um pouco mais tarde, Darcy, conversando conosco, fez aquela obrigatoriedade nas diretrizes (básicas) de que todos os professores tivessem licenciatura de nível universitário. Essa parte foi ele quem fez isso, valorizando a Faculdade de Educação.

P: Será professor Chico, que não seria a questão do tecnocrata daquele orientador educacional ou supervisor, que essa formação foi criada em 1968, no período da ditadura?

R: Isso é possível. Eu fiz Faculdade de Educação exatamente nesse período e a minha experiência foi brutal com esse pessoal. Embora eu tivesse professores

de Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática muito legais, eram pessoas, com certeza, que nunca tinham entrado em uma escola em Vigário Geral, em Irajá. Falavam de escola que não existiam.

Naquela época que eu fiz escola e depois eu fiz educação. Eu dava aula, por exemplo, na cidade Alta de Cordovil. Eu saía da Praia Vermelha para ir à cidade Alta de Cordovil. Eu ficava morrendo de rir daquelas coisas que aquelas senhoras falavam. Elas não tinham a menor ideia do que era e não conseguiam, inclusive, uma coisa que, naquele momento, achávamos muito importante: manter a criança dentro da escola.

O grande problema era a evasão. A evasão era brutal e elas acreditaram que a evasão se resolvia com mais avaliação e com mais reprovação. Então, havia um embate ali muito forte nesse sentido, um embate realmente sério e que eu não vi qualquer resposta vinda desses setores.

Agora, no momento em que abrimos o concurso e, principalmente, quando Darcy incluiu, na lei, a exigência de licenciatura para qualquer nível de magistério público, ele valorizou enormemente as Faculdades de Educação. Quem está desvalorizando a Faculdade de Educação é o atual Governo, que abre vaga para notório saber. Isso sim é acabar com a Faculdade de Educação. Nós, ao contrário, tornamos [a Licenciatura] obrigatória. Foi uma legislação nossa que a tornou obrigatória em nível nacional.

P: E em linhas gerais professor, qual seria o legado da professora Maria Yedda Linhares para a educação fluminense?

R: O Programa Especial de Educação é um fenômeno do tempo, do tempo dele. É um projeto múltiplo. Era um projeto pedagógico que estava ligado principalmente a essa nova pedagogia com características mais lúdicas, mais integradas e, principalmente, com o primeiro viés construtivista que conseguimos passar. Esse era o projeto pedagógico.

Havia um projeto também que combinava com esse, que era um projeto arquitetônico, com a ideia de que essas crianças mereciam um lugar digno. A maioria, inclusive, não morava dignamente. Elas precisavam de um lugar digno. O prédio deveria ser digno, deveria ter condições, deveria ter restaurante, banheiros, vestiários, campo de futebol, quadra de esporte, biblioteca. No finalzinho, pensamos na piscina, não conseguimos. Os CIEPs

eram também um projeto arquitetônico e um projeto arquitetônico barato, pré-moldado.

Construíamos em quatro, cinco meses. “Ah, as salas eram muito barulhentas, etc. e tal”, porque era baixo. Gente, isso é tão mesquinho.

Uma vez, eu fui lá perguntar por que a parede não é completa. O cara do escritório do Niemayer falou, “nós recebemos isso”: uma recomendação do Departamento de Saúde. Para não fechar as crianças dentro de caixas, por causa de gripe, piolho, etc., tinha que haver circulação superior de ar, vão aberto para fazer esse tipo de coisa.

“Ah, mas o professor tem que falar alto”. O professor fala alto o tempo todo, tem mania de fazer isso. Mas era uma determinação vinda do Departamento de Saúde, conforme a Organização Mundial de Saúde: não fechar as crianças. Não sei se você lembra, havia, naquele momento, epidemias mortais de meningite.

E também havia aquela abordagem: “ah, construíram na beira da estrada”. Você queria que construísse onde? Lá dentro do vale, lá dentro do buraco? Como é que as pessoas iam chegar.

Muitas vezes, havia, em uma região, como Paty do Alferes, quatro escolinhas, uma de duas salas, uma de uma sala, outra de três salas. Você acabava com aquelas escolas todas e construía uma só, em um lugar de fácil acesso, ponto de ônibus etc.

Havia um projeto pedagógico, havia um projeto arquitetônico e havia um projeto social. Naquele momento, morriam mais de 200 crianças por semana de fome no Brasil. Se você lembrar, havia a campanha do Betinho contra a fome. Para ir a um jogo de futebol ou ao cinema, tínhamos que levar um quilo de alimento não perecível. O Brasil era o país da fome. Aqui era um projeto simples, em que a criança chegava cedo, comia uma fatia de queijo, tomava um copo de leite, almoçava, fazia um lanche de tarde. Isso não tinha dentro de casa.

Eu me lembro que, quando cheguei ao Brasil, depois do exílio na Alemanha, vim ver documentos, papéis, ocasião em que fui em direção à Rio Branco para pegar um ônibus para casa. Entrei no Largo da Carioca, onde há uma Caixa Econômica Federal, com sua escuridão característica. Eu parei e fiquei chocado: o chão era coberto de pessoas e dezenas de crianças dormindo. Eu

contei: tinha 105 pessoas dormindo no chão, encostados na Caixa Econômica Federal.

Havia, portanto, um projeto social nesse sentido. No CIEP, morava uma família, que era normalmente um casal de Corpo de Bombeiros. As crianças, que estavam sem pais, poderiam dormir, viver e ter um pai social no terraço de cada CIEP. Era uma proposta sim.

O CIEP era a síntese de três projetos [...]. Tinha um projeto pedagógico, um projeto arquitetônico e um projeto social. Esses três projetos se uniam nos CIEPs: era a comunhão desses três projetos. Isso era a questão daquele momento. Nos acusaram de estar fazendo paternalismo, principalmente o PT, mas não fomos nós que inventamos o Bolsa Família. Nós inventamos a escola, não o Bolsa Família.

Houve um projeto naquele momento, o CIEP é um projeto permanente. Um projeto para hoje, seguramente não. O CIEP, como era, era um projeto de intervenção social em uma realidade brutal de um país que estava em fome, em miséria absoluta, quebrado e que tinha pedido bancarrota, falência internacional. Era um projeto que, possivelmente, deveria durar 25 anos e, com isso, teríamos feito uma educação melhor, coisa que não concluímos.

Quer dizer, quando, hoje, pegamos esse relatório que deu origem, aparentemente, a essa monstruosidade dessa MP [da reforma do Ensino Médio] que está aí, o que vemos? Conseguimos aumentar o consumo das pessoas, conseguimos aumentar o bem-estar das pessoas, conseguimos aumentar a longevidade das pessoas e diminuir imensamente a taxa de mortalidade infantil. Parabéns para o governo do PT. Foi muito bom. Mas, quando olhamos a educação, que justamente traria os elementos para manter tais benesses, a educação desabou. Estamos com uma evasão enorme, com uma repetência enorme.

E um sistema onde a quarta série virou um gargalo, a nona série é um desastre. Não estamos melhores do que estávamos há 25 anos, de maneira alguma.

Resumo: O I Programa Especial de Educação (1983 a 1986) foi uma das experiências mais amplas e emblemáticas da educação em tempo integral no Brasil. O Programa apresentou, como *fazimento* principal, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública, instituições para cerca de 1.000 alunos, em tempo integral no espaço escolar. Entre os atores fundamentais para implementação do Programa, destaca-se a professora e pesquisadora Maria Yedda Leite Linhares, convidada por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro para ser a secretária municipal de educação do Rio de Janeiro,

entre 1983 e 1986. Buscando o resgate memorialístico a partir de relatos e narrativas que contribuam para o desvelamento da realidade da educação fluminense, entrevistamos o professor e pesquisador Francisco Carlos Teixeira Silva, um dos principais assessores de Maria Yedda naquela gestão municipal. A partir deste diálogo, é possível identificar relações entre as práticas pedagógicas e o pensamento educacional propagado entre os educadores na década de 1980, bem como entre diferentes projetos político-pedagógicos em disputa durante a implementação do Programa.

Palavras-chave: Centro Integrado de Educação Pública. Educação Básica. Educação em tempo Integral. Gestão Democrática.

Abstract: The I Special Education Program (1983 to 1986) was one of the broadest and most emblematic experiences of full-time education in Brazil. The main creation of the Program were the Integrated Centers of Public Education, institutions for about 1,000 students, at full time in the school space. Among the key actors for the implementation of the Program, we highlight the teacher and researcher Maria Yedda Leite Linhares, invited by Leonel Brizola and Darcy Ribeiro to be the secretary of education of Rio de Janeiro, between 1983 and 1986. Seeking the memorialistic rescue from reports and narratives that contribute to the unveiling of the reality of Rio de Janeiro's education, we interviewed professor and researcher Francisco Carlos Teixeira Silva, one of Maria Yedda's main advisors in that administration. From this dialogue, it is possible to identify relationships between pedagogical practices and educational thinking propagated among educators in the 1980s, as well as between different political-pedagogical projects in dispute during the implementation of the Program.

Keywords: Integrated Center of Public Education. Basic education. Integral Education. Democratic management.

REFERÊNCIAS

- BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: FERREIRA, Marieta Moraes (org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV; ALERJ, 2008. p. 95-127. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 11 mar. 2016.
- CREP (Centro de Referência da Educação Pública). *Memórias da Educação Pública: depoimentos de secretários de educação*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: SME/CREP, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortêz, 2005.
- FARIA, Lia C. M. *Chaguismo e brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.
- FARIA, Lia C. M. Educação, gênero e história. In: CONGRESSO LUSOBRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. *Actas Cultura Escolar: Migrações e Cidadania*. Porto: Universidade do Porto, 2008.
- FARIA, Lia C. M. Escola fluminense e marcos históricos: discursos oficiais. In: BONATO, Naidla Marinho da Costa; XAVIER, Libania (orgs.). *A história da educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 85-94.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, ago. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200005>>. Acesso em: 20 Ago. 2013.

SOUZA, Edilson de. *Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980)*. 2014. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: uma análise do processo de governança

INTEGRAL EDUCATION IN BRAZIL: an analysis of the governance process

Debora Cristina Jeffrey

Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: debora.jeffrey@gmail.com

Carolina Machado d'Ávila

Acadêmica no Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas

E-mail: carol.davila@gmail.com

INTRODUÇÃO

A gestão pública, ao final do século XX e início do século XXI, no Brasil, tem se estabelecido diante de uma lógica gerencialista, em que organizações privadas e sem fins lucrativos constituem redes de influência, com implicações em proposições governamentais e estatais.

Para Newman e Clarke (2012, p. 258) a Nova Gestão Pública (NGP), de caráter gerencialista, objetiva promover a reestruturação do Estado burocrático, a partir da figura do gerente, que se torna responsável para dinamizar o setor público, com ênfase no “empreendedorismo e dinamismo” do mercado, oferecendo um leque de “[...] *boas práticas em negócios* que as organizações no setor público precisavam aprender.”

Desse modo, conceitos como: administração por objetivos, serviços públicos voltados ao consumidor, *empowerment*, pagamento por desempenho, qualidade total, descentralização são apresentados como fundamentais para a difusão da Nova Gestão Pública e incorporação desses elementos no aparelho estatal. Assim, as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, passam a ter um papel importante no novo modelo de Estado, denominando por Peters

e Pierre (1998) como “governança sem governo” ou de acordo com Olmedo (2013) de “governança filantrópica.

Essa nova proposição de governança tem como base a descentralização dos serviços e gestão pública, com o intuito de proporcionar a flexibilidade (capacidade de mudança), a responsabilização dos sujeitos e a produtividade do setor público.

De acordo com Jeffrey e Silva (2015, p. 169), o processo de descentralização de serviços e da gestão pública pode ocorrer através de: 1) *controle local semiautônomo*, geralmente feito por conselhos, os quais podem contar com a participação popular; 2) *organizacional*, com a delegação de autoridade feita, em geral, por uma diretoria ou secretaria a níveis inferiores de hierarquia; 3) *desconcentração de competências*, a unidades menores da administração, mas com a manutenção parcial das competências e funções centralizadas nos órgãos centrais.

Para Abrúcio (1998), a prática da descentralização no aparelho estatal, se justificaria, pelo fato de proporcionar a melhoria dos serviços prestados, devido a proximidade do cliente/consumidor com o órgão público responsável. A fim de viabilizar esse processo, faz-se necessária a regulamentação, a normatização e a constituição de instrumentos de controle de gestão, de modo a alterar as formas de atuação e execução do Estado, no que tange as políticas públicas.

De acordo com Peters e Pierre (1998, p. 227), essa reestruturação do aparelho estatal favorece o estabelecimento das parcerias público-privadas, ao garantir que o Estado referente às políticas públicas amplie as suas possibilidades gestão e oportunidades de atendimento às demandas, habilitando os governos a realizarem menor número de intervenções diretas para alcançar seus objetivos.

Na área da educação, esse processo vem se configurando, especialmente entre estados brasileiros, no que tange ao desenho, formulação, planejamento, implementação de políticas públicas, na formação continuada dos profissionais da educação e na gestão escolar.

Na análise de Gerwitz e Ball (2011, p. 199), esse processo pode ser evidenciado com os movimentos de descentralização e desconcentração das

decisões tomadas pela equipe gestora, compreendida como um “novo gerente da educação” e que deve atingir aos objetivos educacionais estabelecidos externamente à unidade escolar. Além das práticas de avaliação externa, a descentralização e desconcentração de competências, responsabilidades e a implantação de estratégias para melhorar a gestão escolar são adotadas em prol da eficiência do sistema público de ensino, pautada nos resultados.

A gestão escolar e as práticas educacionais, segundo Gerwitz e Ball (2011), nesse contexto, passam a ser difundidas em documentos oficiais através de discursos oriundos do setor privado, relacionando-os à necessidade de alcance da excelência, qualidade, eficácia e eficiência do setor público. Neste sentido, a partir da identificação de tais aspectos, a análise do processo de governança e suas implicações junto aos estados brasileiros, no que se refere à adoção da política de educação integral, serão abordadas no presente artigo.

A GOVERNANÇA NO SETOR EDUCACIONAL: O CASO BRASILEIRO

De acordo com o Portal da Administração (2018), a governança pode ser definida como: a) modo que o governo exerce o poder para executar as políticas públicas; b) as formas de administração de um governo; c) “modos operandi” das políticas públicas, com destaque ao processo decisório, financiamento de políticas e alcance dos programas de governo; d) a competência técnica e gerencial do governo. Para Peter e Pierre (1998), a governança é compreendida como uma nova relação em que os governos estabeleceriam junto à sociedade civil organizada, “terceiro setor” ou mesmo a organizações privadas.

No entendimento de Peci, Pieranti e Rodrigues (2008, p. 42), no Brasil, os processos de desestatização e democratização realizados, a partir da década de 1990, consolidaram uma rede de governança a ser estabelecida entre o Estado, o setor privado e terceiro setor, modificando a lógica da economia brasileira e o papel desempenhado pelo Estado.

Para Abrúcio (1998, p. 187), esse novo modelo de governança descrito por Peci, Pieranti e Rodrigues (2008), envolveria, ao menos três dimensões:

- a) extensão das relações contratuais ao fornecimento de serviços públicos entre o setor público, o setor privado e o voluntário/não-lucrativo,

criando uma nova estrutura de pluralismo institucional, contraposta ao antigo modelo de monopólio estatal;

b) extensão das relações contratuais ao próprio setor público, envolvendo descentralização, delegação de autoridade e mecanismos de *quasi market*; c) estabelecimento de contratos de qualidade entre os prestadores de serviço e os consumidores/clientes.

Esses novos atores políticos, compreendidos por Olmedo (2013, p. 472) como empreendedores de risco, empreendedores sociais e defensores de políticas neoliberais, estabeleceriam, na área educacional, um processo denominado de *governança filantrópica*. A governança filantrópica, de acordo com Olmedo (2016), afirma que a transferência da gestão escolar para fundações, especialmente as ligadas a grandes empresas, reafirmaria a mudança de paradigma na relação entre o governo e a sociedade civil organizada, uma vez que a tomada de decisões, o estabelecimento de políticas, programas e ações educacionais passariam a envolver esses grupos, com implicações diretas na definição de bom/mal professor, aluno e currículo ideal, entre outros aspectos.

Olmedo (2016), nesse sentido, compreende que há uma “evolução do modelo filantrópico”: -filantropia 1.0, consistiria na oferta de donativos para sanarem uma situação específica, com caráter paliativo, como, por exemplo, quando há algum terremoto, furacão, outro evento catastrófico;-filantropia 2.0, consiste na instrumentalização do cidadão com ferramentas para que ele próprio construa seu caminho. É o caso de instituições filantrópicas de educação que realizam acolhimento aos necessitados, promovendo algum tipo de mudança na vida das pessoas; -filantropia 3.0, considerada pelo autor como a nova face do conceito anterior, pelo fato de incorporar o conceito de empreendedor social.

Essa evolução do modelo de governança filantrópica, de acordo com Olmedo (2013), favorece a participação de setores privados na gestão escolar, enquanto os governos realizam um “governo à distância”, apesar de manter diálogo constante entre atores de diferentes áreas e estabelecer alianças políticas.

Para Olmedo (2013, p. 479), organizações locais, regionais e nacionais de diferentes áreas de atuação, com ou sem fins lucrativos, se unem, com vistas à execução de um projeto neoliberal compartilhado, apresentando no-

vas formas de abordar os problemas sociais, nas quais “[...] as fronteiras entre governo e estado, públicas e privadas, processos e resultados, riqueza comum e lucro individual, beneficência e benefícios, são feitas cada vez mais indistinguíveis.”

No caso da educação brasileira, as fronteiras descritas por Olmedo (2013), se entrecruzaram, de modo mais direto, em meados da primeira década de 2000, quando há a aprovação da Resolução CNE/CEB n.1/2012, pelo Conselho Nacional de Educação, que institui o *Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE)*, entendido como um instrumento de colaboração federativa horizontal, a ser instituída entre os entes federados, podendo ser aberta à participação de instituições privadas e não-governamentais, mediante o estabelecimento de convênios e cooperação, sem transferência de recursos públicos as mesmas.

Na análise de Ramos e Abrúcio (2012, p. 12), o *ADE* seria uma possibilidade de se efetivar a articulação, por meio do regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e a consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE), já que nas últimas décadas, ainda era identificada uma lógica fragmentada e desarticulada das políticas educacionais, no que se refere a efetividade do seu alcance. No entendimento dos autores, o *ADE* ao envolver a participação dos entes federados, instituições privadas e não governamentais como empresas e organizações diversas, contribuiria para que os envolvidos assumissem um objetivo em comum: colaborar de forma transversal e articulada, tendo em vista, o desenvolvimento da educação em determinado território para além da esfera municipal.

Nesse sentido, a descentralização torna-se um fator primordial para a efetividade da proposta do *ADE*, com o intuito, de acordo com o Parecer CNE/CEB n. 9/2011, de promover o fortalecimento da cooperação e do associativismo entre os entes federados, bem como combater a redução das desigualdades regionais e intermunicipais em relação à Educação Básica, segundo as atribuições definidas no artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96.

Para Araújo (2012), apesar da Constituição de 1988 prever uma distribuição alternativa de competências entre a União e os entes federados (Estados e Municípios), permitindo ou estimulando que atuem em conjunto, no caso

do ADE, haveria o estímulo de competências voluntárias entre as instituições privadas e não governamentais, marcando de modo contundente as políticas educacionais em curso no país.

E entre as políticas educacionais em curso, resultante dessa proposição de gestão pública de caráter flexível, descentralizado e voluntário, destaca-se o caso da educação integral no Brasil.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: A GOVERNANÇA COMO PRESSUPOSTO POLÍTICO

Para Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018), a educação integral no Brasil configurou-se como política, inicialmente, pautada na formação integral de crianças e jovens da educação básica mediante a ampliação da jornada escolar. De acordo com as autoras, a proposta inicial, pautou-se na reconfiguração organizacional dos espaços educacionais, a partir da introdução de atividades extra-turno das unidades escolares participantes deste projeto.

Esse pressuposto pedagógico, descrito por Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018), legitimou-se, inicialmente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, na década de 1930, seguido de experiências estaduais e municipais, em décadas posteriores e que são descritas e analisadas por autores como Coimbra e Cavaliere et al. (2012).

No entanto, se a dimensão pedagógica da educação integral no Brasil incorpora aspectos como a função social da escola, as dinâmicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a organização escolar e curricular, o tempo e o espaço destinado ao processo formativo, a dimensão política da medida se legitima no país, a partir da constituição do arcabouço legal que a fundamenta, com destaque para: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014, Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto n. 6.094/2007, Programa Mais Educação – Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/04/2007; Decreto 7.083/2007.

Na análise de Jeffrey (2017), esse marco legal que fundamenta a educação integral no país, garante sua abrangência nacional e normatização, tornando-a integrante de uma agenda política em que a intersetorialidade, a participação da

sociedade civil organizada, a territorialidade configuraram-se como elementos centrais na efetividade de programas, propostas e iniciativas que se caracterizam pela diversidade de interpretações normativas e projetos educacionais em curso.

Assis (2016), a esse respeito, considera que a normatização envolvendo a educação integral no Brasil, refere-se à ampliação do tempo escolar. Nesse sentido, Parente (2016), ao considerar tal aspecto, chama atenção à necessidade de se estabelecer uma nomenclatura específica, de modo a compreender a delimitação do espaço em que a educação integral tem sido ofertada, bem como essas experiências se caracterizam, referindo-se à denominação: ***política de educação integral em tempo integral***.

A política de educação integral em tempo integral, de acordo com Parente (2016), define-se mediante as experiências ou ações que envolvem a ampliação da jornada escolar, definida pelo Inep (2007) como as atividades realizadas no turno e contra-turno escolar, contabilizando, ao menos 7 horas de carga horária escolar.

A fim de induzir os sistemas educacionais a adoção de política de educação integral em tempo integral, o Programa Mais Educação regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 e o Decreto n. 7.083/2010 em Documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC, 2009, p. 21) como orientações às Secretarias de Educação, escolas públicas e profissionais da educação sobre a implementação da medida, já considerava que a proposta de educação integral demandaria a articulação de um conjunto de atores sociais e de programas, a fim de oferecer uma diversidade de oportunidades garantindo o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

O MEC (2009), ao referir-se a respeito do Programa Mais Educação como uma iniciativa de caráter indutor à política de educação integral em tempo integral junto aos entes federados, caracteriza a iniciativa como um programa intersetorial que possibilitaria o estabelecimento de consensos e comprometimento dos envolvidos com a garantia da educação integral às crianças, adolescentes e jovens.

Nesse sentido, para o MEC (2009, p. 25), a intersetorialidade contribuiria na construção de recursos de poder e legitimidade da iniciativa, ao reconhecer a necessidade de estabelecimento de um nível de inovação da gestão entre cada agente institucional envolvido, além de propiciar a constituição de relações políticas, técnicas e gerenciais horizontais.

Assim, de modo a garantir a efetividade das ações, referente ao Programa Mais Educação, o MEC (2009, p. 25) orienta sobre a importância dos agentes institucionais “traçar” metas e diretrizes que pudessem ampliar sua participação, orientar a ação de todos os envolvidos, mediante a negociação, o planejamento, o replanejamento, bem como a publicização de resultados.

As orientações apresentadas pelo MEC (2009) referente ao Programa Mais Educação, entendido como um programa intersetorial, envolvendo distintos agentes institucionais, pressupõe o desenvolvimento de uma coordenação federativa, pautada na interdependência dos governos. Esse processo na análise de Ramos e Abrúcio (2012, p. 11), envolveria duas dimensões: **cooperação entre os territórios através do associativismo e consorciamento**, através da criação de entidades territoriais, formais ou informais, que congregariam mais de uma esfera de governo de entes federados diversos; a **conjugação de esforços inter e intragovernamentais** no campo das políticas públicas.

O Programa Mais Educação representaria essa possibilidade de cooperação e conjugação de esforços inter e intragovernamentais, consolidando o estabelecimento entre os entes federados (União, Estados e Municípios) de cooperação que podem ou não incluir a participação de instituições privadas e não-governamentais, como empresas e organizações diversas, de modo a assumirem, ainda de acordo com Ramos e Abrúcio (2012), o objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da Educação, em determinado território.

Diante das considerações de Ramos e Abrúcio (2012), observa-se que o Programa Mais Educação apesar de ser institucionalizado e normatizado no ano de 2007, já apresentava elementos e dimensões que fundamentam o processo de governança, pautado na cooperação inter e intragovernamental e que estruturam as bases para o estabelecimento dos **ADE's** regulamentado em 2010.

A PARTICIPAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO (OSCIP'S) NA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM ESTADOS BRASILEIROS

Apesar do Programa Mais Educação contribuir para a efetivação de um processo de governança, em que o associativismo cooperativo inter e intra-

governamental se fundamenta, é através da política de educação integral em tempo integral estabelecida por estados e municípios, é que os elementos que caracterizam os **ADE's: a cooperação federativa horizontal (com ou sem a participação de instituições privadas e não governamentais) e a descentralização** se efetivaram, em especial entre estados e municípios brasileiros.

Tal aspecto pôde ser analisado por Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018), que após levantamento de organizações não-governamentais brasileiras, no ano de 2017, que destacaram a temática educação integral em seus sites e plataformas, puderam identificar que entre as principais ações dessas instituições junto às Secretarias Estaduais de Educação encontra-se: a assessoria na elaboração e implementação de diretrizes de política de educação integral em tempo integral, o apoio na elaboração de material didático, orientação e formação dos profissionais da educação, a promoção de tecnologia educacional, o acompanhamento de propostas pedagógicas, entre outros projetos em educação considerados inovadores para a garantia da aprendizagem de estudantes participantes.

Após a constatação de Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE)¹ realizou um novo levantamento documental, a partir da consulta em Diários Oficiais e Documentos de Assembleias Legislativas dos estados brasileiros, no ano de 2017, envolvendo a regulamentação do estabelecimento de convênios firmados entre os entes públicos e as organizações não-governamentais, referente à educação integral. Posterior ao levantamento documental, foram identificadas 25 (vinte e cinco) **Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público** – OSCIP's – que realizaram algum tipo de atendimento (assessoria educacional, desenvolvimento de planos, programas ou políticas, formação aos profissionais da educação, entre outros) aos estados brasileiros referente à política de educação integral de tempo integral.

¹ O levantamento documental foi realizado por estudantes do Curso em Licenciatura em Pedagogia e Química/Física Integrada e Pós-Graduação em Educação da Unicamp que integram o GEPALE: Jaqueline Conceição Camargo, Mariane Bernardes, Livia Moura Delfino da Costa, Carolina Machado D'Ávila, Igor Leonardo Ferreira, Josias Ferreira da Silva.

Quadro 1 – Relação das OSCIP’s com atendimento em estados brasileiros por regiões administrativas

Região Norte (8)	Região Nordeste (20)	Região Centro Oeste (6)	Região Sul (2)	Região Sudeste (7)
<ul style="list-style-type: none"> • Cenário Pedagógicos • CENPEC • Educação e Participação • Fundação Itaú Social • Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação- ICE • Instituto Natura • Instituto Sonho Grande • Instituto Telefônica 	<ul style="list-style-type: none"> • CENPEC • Centro de Referências em Educação Integral - CREI • Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável - CIEDS • Flasco Brasil • Fundação Bradesco • Fundação Itaú Social • Fundação Lemann • Fundação SMA • Fundação Vivo • Instituto Alana • Instituto Aliança • Instituto Ayrton Senna • Instituto C&A • Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE • Instituto Inspire • Instituto Natura • Instituto Oi • Instituto Rodrigo Mendes • Instituto Telefônica • Movimento de Aço e Interação Social (MAIS) 	<ul style="list-style-type: none"> • CENPEC • Educação e Participação • Fundação Itaú Social • Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação- ICE • Instituto Natura • Instituto Sonho Grande 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Natura • Instituto Ayrton Senna 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundação Lemann • Instituto Ayrton Senna • Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação- ICE • Instituto Natura • Instituto Porvir • Instituto Telefônica • Parceiros da Educação

Fonte: GEPALE (2018)

Conforme o Quadro 1, pode-se evidenciar que todas as regiões administrativas receberam algum tipo de atendimento de OSCIP’s, no ano de 2017. Há destaque para o *Instituto Natura* que atuou nas 5 (cinco regiões), enquanto *Cenários Pedagógicos e Parceiros da Educação* em 1 região cada.

Com relação aos estados brasileiros atendidos pelas OSCIP’s, em 2017, a Tabela 1 apresenta a seguinte relação:

Tabela 1 - Atendimento de Organizações Sociais Civis de Interesse Público para Educação Integral a Estados Brasileiros - Ano de 2017

	Número de Estados Atendidos	Relação dos Estados Atendidos	Porcentagem
Brasil	23	AC, PA,RO,TO, RR, GO, MT, MS, MG, SP, RJ, ES, SC, AP, AL, PB, CE, PE, MA, PI, SE, BA, RN	100%
Norte	5	AC, PA,RO,TO, RR	21,8%
Centro-Oeste	3	GO, MT, MS	13%
Sudeste	4	MG, SP, RJ, ES	17,4%
Sul	1	SC	4,3%
Nordeste	10	AP, AL, PB, CE, PE, MA, PI, SE, BA, RN	43,5%

Fonte: GEPALE (2018)

Assim, em relação ao atendimento das OSCIP's, 23 dos 26 estados brasileiros estabeleceram convênios ou parcerias com essas instituições, de modo a assessorá-las sobre processos de implementação da política de educação integral, orientação às normativas oficiais, de práticas pedagógicas, entre outras ações. Destacam-se as regiões: Norte que possuía 5 (cinco) estados atendidos (21,8% do total): Acre, Pará, Rondônia, Tocantins e Roraima; e Nordeste com 10 estados atendidos (43,5% do total): Amapá, Alagoas, Paraíba, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Sergipe, Bahia e Rio Grande do Norte.

Em relação aos estados brasileiros com maior número de OSCIP's atuantes, a Tabela 2 indica os seguintes: Bahia (14 instituições), Pernambuco (13 instituições) e São Paulo (5 instituições). Pode-se observar que houve predominância de dois estados localizados na região Nordeste.

Tabela 2 – Relação de estados brasileiros com maior número de OSCIP'S atuantes na educação integral

Estado	Organização Social Civil de Interesse Público	Número de Instituições atuantes	Região
Bahia (BA)	Cenários Pedagógicos CENPEC Centro de Referencias em Educação Integral (CREI) Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) Flasco Brasil Fundação Itaú Social Fundação SMA Instituto Alana Instituto C&A Instituto Inspirare Instituto Natura Instituto Oi Instituto Rodrigo Mendes Movimento de Ação e Interação Social (MAIS)	14	Nordeste

Estado	Organização Social Civil de Interesse Público	Número de Instituições atuantes	Região
Pernambuco (PE)	Cenários Pedagógicos CENPEC Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) Flasco Brasil Fundação Bradesco Fundação Itaú Social Fundação SMA Instituto Alana Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE Instituto Inspirare Instituto Natura Instituto Oi Instituto Rodrigo Mendes Movimento de Ação e Interação Social (MAIS)	13	Nordeste
São Paulo (SP)	Fundação Lemman Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) Instituto Natura Instituto Porvir Instituto Telefônica Parceiros da Educação	6	Sudeste

Fonte: GEPALE (2008)

De acordo com a Tabela 2, entre os estados brasileiros com maior número de instituições que tem orientado à política de educação integral em tempo integral, em comum, pode ser identificada a atuação do *Instituto Natura*, que conforme foi assinalado no Quadro 1, está presente nas 5 (cinco) regiões do Brasil.

A atuação do Instituto Natura no que se refere às ações relacionadas à política de educação integral junto a estados brasileiros, é justificada pela própria instituição, diretamente em seu *site*², por meio de relatório em que a organização ressalta a importância no apoio e fomento junto aos entes federados, colaborando, especialmente na gestão de políticas públicas, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino, por meio do estabelecimento do regime de colaboração horizontal³.

² Fonte: <http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento/>

³ O Instituto Natura (2018) compreende o regime de cooperação horizontal como a possibilidade de Municípios ou Estados de uma mesma região organizarem seus sistemas de ensino de diferen-

O Instituto Natura (2018), ainda em seu **site**, considera relevante o apoio e fomento aos entes federados que buscam firmar um regime de colaboração horizontal, ao avaliar que, entre os aspectos positivos da iniciativa, destacam-se: a) o planejamento regional estratégico com criação de uma rede com interesses semelhantes; b) a otimização, economia e transparência na utilização de recursos; c) a transparência e maior visibilidade para as ações da administração pública diante da população; d) o maior poder de negociação diante dos diferentes níveis de governo.

Entre as principais iniciativas junto aos estados e municípios, o Instituto Natura (2018) objetiva intermediar e auxiliar no desenvolvimento de propostas de formação continuada aos educadores de redes vizinhas, gestão de recursos materiais e financeiros, bem como a assessoria técnica de diferentes naturezas, a fim de garantir a qualidade de ensino.

Referente à política de educação integral, o Instituto Natura (2018) tem o intuito de:

[...] apoiar a implementação das redes de ensino de escolas em tempo integral para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes e a incorporação dos conceitos de Comunidade de Aprendizagem em suas práticas. Envolver toda a comunidade escolar na definição e acompanhamento dos objetivos de aprendizagem nas diferentes dimensões (intelectual, social, emocional e física), com altas expectativas para todos os estudantes.

Além das iniciativas descritas pelo Instituto Natura (2018), o protagonismo da instituição no estabelecimento do regime de colaboração horizontal entre estados brasileiros, de acordo com Abrúcio e Ramos (2012), tem início em agosto de 2011, sendo uma das primeiras organizações a adotar a estratégia de Arranjo de Desenvolvimento da Educação, fato que contribuiu para que em março de 2012, fosse indicada a participar com o apoio do Ministério da Educação, em parceria com Unesco e Fundação Getúlio Vargas-SP na análise de sistematização dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação em curso.

Diante desse fato, a atuação e participação do Instituto Natura em todas as 5 (cinco) regiões do Brasil e entre os 3 (três) estados com maior número de OSCIP's – Bahia, Pernambuco e São Paulo, se justifica pela sua inserção polí-

tes maneiras, como em Arranjos de Desenvolvimento da Educação, Territórios de Cooperação ou então na formação de Consórcios, conforme indica a Lei 11.107, de 6 de abril de 2005.

tica tanto no estabelecimento dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (gênese e implementação), como também na efetivação da política de educação integral entre estados brasileiros, diante de uma nova proposição de governança, denominada por Olmedo (2013) como filantrópica, caracterizada pela colaboração horizontal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de educação integral em tempo integral em estados brasileiros se configurou, a partir da governança filantrópica, com o propósito de garantir o alcance de programas de governo, como o “*Mais Educação*”.

Com base na colaboração horizontal, que se fortalece como uma prática de administração pública pautada na descentralização, cooperação territorial inter e intragovernamental, mediante a participação, especialmente de Organizações da Sociedade Civil Organizada de Interesse Público – OSCIP’s, que contribuíram tanto na difusão da educação integral de tempo integral entre estados brasileiros, no fortalecimento dessa política como agenda, quanto nos processos de implementação da medida, mediante o firmamento de parcerias, assessorias, apoio na elaboração de material didático, desenvolvimento de práticas consideradas inovadoras.

O estabelecimento do Arranjo de Desenvolvimento da Educação, no ano de 2010, regulamentou o regime de colaboração horizontal, ao prever o estabelecimento de convênios e parcerias regionais/territoriais inter e intra-governamentais, com mediação de instituições privadas e não-governamentais, no que tange a efetividade de políticas educacionais em comum, a exemplo da política de educação integral em tempo integral, que objetiva a ampliação da jornada escolar, tendo em vista a melhoria dos indicadores educacionais oficiais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB e desempenho escolar.

É possível considerar que a política de educação integral em tempo integral dissiminou-se entre os estados brasileiros, seja através do Programa Mais Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Programa Dinheiro Direto na Escola ou de outras iniciativas governamentais.

No entanto, a participação de OSCIP's na formulação, implementação, estabelecimento de diretrizes que subsidiam a política de educação integral junto a estados brasileiros, é um processo recente que cria uma nova lógica administrativa: a colaboração horizontal, que passa a coexistir com a colaboração vertical, prevista na Constituição Federal de 1988, estabelecendo uma nova dinâmica ao pacto federativo e, conseqüentemente à governança.

Resumo: A educação integral no Brasil enquanto política nacional tem se configurado como uma proposição e iniciativa de caráter pedagógico, que objetiva favorecer a ampliação da jornada escolar, bem como a formação integral de crianças e jovens da educação básica. O marco legal que fundamentou a proposta de educação integral (Portaria Interministerial n. 17 de 24/04/2007 e Decreto n. 7.083 de 27/01/2010) estabeleceu que o Programa Mais Educação fosse reconhecido como uma medida indutora para a adesão de estados, municípios e Distrito Federal à política de educação integral no país. Mediante essa perspectiva, o estudo analisa a governança e suas principais características, no que tange o estabelecimento da política de educação integral junto aos estados brasileiros. Evidenciou-se a reconfiguração desse processo mediante a redefinição do pacto federativo envolvendo os entes federativos e a sociedade civil organizada, com efeito direto no desenho e na configuração das iniciativas de educação integral em curso.

Palavras-chave: Educação Integral. Governança. Política Educacional

Abstract: The integral education in Brazil as a national policy has been configured as a proposition and initiative of a pedagogical character, which aims to promote the expansion of the school day, as well as the integral formation of children and youth in basic education. The legal framework that support the integral education proposal (Interministerial Ordinance n. 17 of 04/24/2007 and Decree n. 7,083 of January 27, 2010) established that the "More Education Program" was recognized as an inductive measure for the adhesion of states, municipalities and Federal District to the policy of integral education in the country. From this perspective, the study analyzes the governance and its main characteristics, in what concerns the establishment of the policy of integral education with the Brazilian states. The reconfiguration of this process was evidenced by the redefinition of the federative pact involving the governments and organized civil society, with a direct effect on the design and configuration of ongoing education initiatives.

Keywords: Integral Education. Governance. Educational Policy.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, L. C. B; SPINK, P. K (orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 173-199.

ARAÚJO, G. C. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 515-531, mai./ago. 2012.

ASSIS, A. E. S. Q. Quando a LDB não fala em Educação Integral. In: COSTA, S. A; COLARES, M. L. I. S. (orgs.). *Educação Integral: Concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-32.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p.9-36, 05 ago. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265470706_A_constituicao_da_subjetividade_docente_no_Brasil_um_contexto_global_The_constitution_of_teacher_subjectivity_in_Brazil_some_global_context. Acesso em: 23 set. 2016.

CAMARGO, J. C; BERNARDES, M; JEFFREY, D. C. Educação integral e as experiências estaduais: uma análise da constituição de redes políticas. In: COLARES, M. L. I. S; JEFFREY, D. C; MACIEL, A. C. (orgs.). *A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços*. Santarém: UFOPA. p. 76-88. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadIcprontovolume1_Optimized.pdf.

COIMBRA, L. M. C.C; CAVALIERE, A. M (orgs.). *Educação Brasileira e (m) tempo integral*. São Paulo: Vozes, 2002.

GEWIRTZ, S; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S J; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (GEPALE). *A educação integral em estados brasileiros: estudo de tipologias*. Campinas: Mimeo, 2018.

JEFFREY, D. C. A educação integral na perspectiva do Programa Mais Educação: uma análise do marco legal. In: MACIEL, A. C; GANZELI, P; COSTA, S. A (orgs.) *Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 69-84. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_2b82e6732b0f4398bca1938791cd0102.pdf.

JEFFREY, D. C.; SILVA, J. F. A descentralização da gestão educacional: orientações internacionais. In: JEFFREY, D. C. (org.). *Política e avaliação educacional: interfaces com a epistemologia*. Curitiba: Crv, 2015. p. 167-179.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, p.1-18, out/dez 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17208>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECAD. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Mec, Secad, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

NEWMAN, J; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p.353-381, maio 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472/19413>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OLMEDO, A. Heterarquias e “governança filantrópica” global na Inglaterra: implicações e contravérsias para o controle social das políticas sociais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 470-498, jul./dez. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/24803/13794>. Acesso em: 05 jul. 2017.

OLMEDO, A. Neoliberal Education Policy: the privatisation of education and educators. In: CO-LÓQUIO DE PESQUISA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (GEPALE), 2016, Campinas. *Palestra com o tema "A política educacional: princípio teórico-metodológico"*. Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2015/09/antonio-olmedo-BRAZIL-CONTEE.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.

PECI, A; PIERANTI, O. P; RODRIGUES, S. Governança e new public management: convergências e contradições no contexto brasileiro. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 15, n. 46, p.39-55, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302008000300002>. Acesso em: 5 jul. 2017.

PETERS, B. G; PIERRE, J. Governance without government?: rethinking public administration. *Journal of public administration research and theory*, Oxford, v. 8, n. 2, p. 223-243, abr. 1998. Disponível em: <https://mizan128.wikispaces.com/file/view/Governance+without+Government_Rethinking+Public+Administration.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

RAMOS, M. N; ABRÚCIO, F. L. Apresentação. In: ABRÚCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves (org.). *Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012. p. 11-15.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIO DA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 2010, 2011 E 2012

FINANCING OF THE MORE EDUCATION PROGRAM IN THE MUNICIPALITY OF THE RIO DE JANEIRO PERIPHERY IN THE YEARS 2010, 2011 AND 2012

Márcia Lucas de Oliveira

Docente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e Prefeitura de São Gonçalo/RJ

Lúcia Velloso Maurício

Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Consultora da Fundação Darcy Ribeiro

E-mail: luciaaveloso.uerj@gmail.com

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A construção do direito à educação no Brasil deu-se de forma não linear e sob disputa de diversos interesses, dentre eles os interesses da sociedade civil organizada, do capital e dos órgãos financeiros internacionais. Neste sentido não se trata de um direito concedido pelas elites ou pelo Estado, mas um direito conquistado por mobilização da sociedade civil, que vem se empenhando na construção de uma sociedade menos desigual, questionando a lógica do Estado e do mercado.

Neste percurso histórico, destacaram-se importantes educadores por sua participação na esfera da sociedade civil e também na esfera do Estado. Dentre eles, estão Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que sempre enfatizaram a necessidade de reestruturação da escola com vistas não só à ampliação do número de vagas, mas ações capazes de gerar significativas mudanças nas práticas em busca da formação integral do aluno. Para isso propunham uma escola de

tempo integral. Ambos educadores são ícones de experiências em educação integral em tempo integral em diferentes momentos do século XX.

Atualmente, na tentativa de implantar práticas de educação integral, o Programa Mais Educação (PME) foi formulado pelo governo federal para a oferta de Educação Integral em tempo integral. Sua proposição se deu na busca pela garantia de direitos dos alunos a uma educação de qualidade e das exigências relativas ao cumprimento do plano Nacional de Educação de 2001, que estabelecia na meta 21 a ampliação progressiva da jornada escolar num período mínimo de sete horas diárias com professores e funcionários suficientes. Sua finalidade era fomentar a educação integral em tempo integral por meio do financiamento de oficinas específicas.

Este programa foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). O valor necessário para a execução deste Programa representava quantia vultosa para o governo federal, pois conforme dados documentais enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apenas para a cidade do município pesquisado, foram repassados nos anos de 2010, 2011, e 2012, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/ Educação Integral, aproximadamente R\$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais). Além destes recursos, os entes federados também colaboravam, a título de contrapartida, com o pagamento de coordenadores do programa, bem como de pequenas despesas oriundas da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola tais como: energia elétrica, água e manutenção de equipamentos, que são de responsabilidade de cada estado ou município que o executa.

Considerando os objetivos do programa, os valores recebidos e a necessidade de análise do uso de recursos enviados pelo FNDE com vistas a contribuir para seu aperfeiçoamento no âmbito municipal, a pesquisa que deu origem a este artigo tentou responder como foram utilizados os recursos financeiros do Programa Mais Educação no município pesquisado, e se as escolas se apropriaram dos critérios de utilização dos recursos definidos pelo FNDE. Assim realizou-se uma pesquisa de campo com objetivo de investigar o financiamento do Programa Mais Educação nos anos de 2010, 2011 e 2012 em um município da periferia do Rio de Janeiro para analisar a utilização dos recursos financeiros recebidos por meio do PDDE/ Educação Integral/ PME no período

de 2010 a 2012, em três escolas deste município. Analisamos a relação entre as oficinas selecionadas e a utilização dos recursos financeiros; levantamos as fontes dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do Programa Mais Educação, nas 03 escolas em questão, no período anteriormente citado; e verificamos a existência de acompanhamento e controle dos recursos do PME no âmbito do município neste mesmo período.

A escolha deste período se deu por dois fatores: o fato do programa ter sido plenamente executado em quase todas as escolas deste município, visto que a partir daí houve um retrocesso na execução do programa por redução de repasse de verbas do governo federal e pelo fato dos maiores recursos financeiros enviados para o município estarem neste período de 2010 a 2012. Foi neste período que exerci a função de coordenadora do PME neste município e muito me inquietava o fato de não ter acesso às informações relativas à utilização dos recursos financeiros pelos gestores e sua adequação às orientações definidas pelo FNDE para este programa.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A aprendizagem tem início desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. Assim, aprendemos com nossa família, aprendemos com a escola, aprendemos em espaços formais e informais. Neste contexto a educação formal tem grandes contribuições para o desenvolvimento humano. No Brasil a ampliação da jornada escolar tem passado por experiências descontínuas. Entretanto, pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, só faz sentido, se considerarmos uma concepção de *educação integral* com a perspectiva de que o horário estendido represente uma ampliação de oportunidades e situações, que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Este princípio da educação integral deve estar presente no Projeto Político Pedagógico das escolas em tempo integral, sendo operacionalizado por meio da ampliação da jornada escolar que oferte atividades que venham a atingir os objetivos da formação integral do aluno, oportunizando vivências de experiências múltiplas que superem a padronização presente nas escolas tradicionais.

Coelho e Menezes (2007) afirmam que os princípios da educação constantes na Constituição de 1988 já revelavam a presença da concepção de

educação integral, apesar de não haver menção explícita ao termo. A perspectiva de uma *educação integral em tempo integral* expressou-se por meio da promulgação de legislação específica. Logo, podemos mencionar a referência do Estado à educação integral presente nos artigos 205, 208 e 227 da Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990). Também encontramos alusão à ampliação da jornada em tempo integral no artigo 34, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001).

Além dos dispositivos legais acima apresentados, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, em seu 10º artigo, considera o tempo integral como um dos tipos de matrículas com diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do decreto nº 6.253/2007, em seu artigo 4º definiu a duração do tempo integral (MOLL, 2012).

Nas escolas públicas brasileiras dentre as experiências de Educação Integral em Tempo Integral, podemos destacar três propostas bastante conhecidas que se transformaram em realidade: a que criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, na década de 1950, implantado por Anísio Teixeira, conhecida como Escola Parque. Em 1960, dez anos depois, uma nova experiência de escola pública de tempo integral é inaugurada em Brasília, o complexo Escola Classe/Parque, a escola tão sonhada por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990, implantados por Darcy Ribeiro (SOUZA, 2014). A filosofia destes trabalhos estimulou a elaboração de outras políticas de educação integral no Brasil, dentre elas o Programa Mais Educação (PME).

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O DIREITO À EDUCAÇÃO

A garantia do direito à educação envolve diferentes entes federados em discussões sobre seu financiamento. No Brasil, a ideia de educação enquanto obrigatoriedade surgiu desde a época do Império (século XIX) na Constituição Federal de 1824 (SAVIANI, 2013). De acordo com Menezes (2008), uma aná-

lise do percurso histórico do financiamento da educação no que se refere às vinculações constitucionais, ou seja a determinação de percentual mínimo de recursos financeiros a serem aplicados em educação pelos entes federados, nos leva a perceber que nos períodos ditatoriais, ou seja, na CF do Estado Novo em 1937, e na Carta Magna de 1967, as vinculações constitucionais foram revogada. Entretanto no decorrer do tempo, o valor desta vinculação aumentou gradativamente, passando do patamar de 10% relativos à união na Carta Magna de 1934 para 18% na CF de 1988. No que se refere aos estados, esta vinculação que em 1934 era de 20%, chegou ao patamar de 25% na CF de 1988, e os municípios que inicialmente em 1934 tinham uma vinculação de 10% passaram em 1988 à vinculação constitucional de 25%.

O artigo 60 da CF 1988, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, definiu que 50% dos percentuais mínimos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino deveriam ser gastos nos 10 primeiros anos, a partir da promulgação da Constituição, tendo como meta a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. Prazo já esgotado há 20 anos e nenhuma das duas metas cumpridas.

A LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 69 ratifica estes percentuais para o uso de recursos financeiros em manutenção e desenvolvimento do ensino, entretanto possibilita aos demais entes federados a ampliação do percentual de 25% desde que tal percentual conste na sua Constituição ou Lei Orgânica. É necessário ainda citar a importância do regime de colaboração nele instituído. A este respeito, Souza, Menezes, Coelho e Bernardo (2017) esclarecem que o regime de colaboração possibilita a integração dos entes federados autônomos, a fim de atingir seus objetivos propostos, evitando assim desagregações possíveis, devido à descentralização característica do regime federativo. Outro fator que merece destaque quando nos referimos ao regime de colaboração é a distribuição de competências para cada ente federado no que se refere à oferta do ensino obrigatório, visto que o uso de recursos públicos deve respeitar tais competências. Souza, Menezes, Coelho e Bernardo (2017) esclarecem que o grande impulso para o fortalecimento do regime de colaboração foi dado a partir da promulgação da emenda constitucional nº 59/2009, possibilitando que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 avançasse com vistas à construção de um sistema nacional de educação.

Além do exposto, é preciso reconhecer a importância da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentada pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), visando a universalização do ensino fundamental.

Os estudos de Faria (2012) esclarecem que o governo federal deu ao FUNDEF o status de principal reforma no âmbito do financiamento da educação da década de 1990. Posteriormente, a emenda constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 alterou importantes aspectos da Emenda Constitucional nº 14/96, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que se constitui em um fundo de natureza contábil, atuando no âmbito de cada estado, que capta parte dos recursos dos estados e municípios vinculados à educação e redistribui, de acordo com o número de alunos matriculados nas etapas da educação básica (DAVIES, 2012).

Mesmo considerando a importância do FUNDEB no contexto educacional brasileiro, é preciso enfatizar, como nos alertam os estudos de Menezes (2012), o fato de não haver como monitorar a efetiva destinação e uso adequado dos recursos para a oferta de educação em tempo integral, visto que a lei que o criou determina apenas o percentual mínimo de 60% para pagamento de profissionais da Educação, e o restante a ser usado em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), ficando os recursos destinados à educação integral incluídos entre os gastos com MDE.

Acrescenta-se como fonte de financiamento da educação o Salário-Educação, instituído por meio da Lei nº 4.440 de 27 de outubro de 1964. Trata-se de uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas para educação básica pública. Ressaltamos ainda a importância do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o financiamento da educação pública. Trata-se de uma autarquia federal que tem como principal função prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação, procurando garantir um ensino de qualidade a todos os brasileiros.

O FNDE é responsável pela administração do FUNDEB: ele divulga as previsões de recursos para o próximo período e o valor que cada município e

estado vão receber, dependendo da arrecadação e do número de matrículas da rede. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o FNDE mantém inúmeros programas. Dentre eles destacamos o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) criado em 1995. Este programa consiste na transferência de recursos às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais, bem como do Distrito Federal, com mais de 20 alunos e às escolas de educação especial mantidas por organizações não governamentais. Os recursos são repassados de forma suplementar, diretamente às escolas a fim de que possam cobrir despesas com custeio e capital. Dentre os programas financiados pelo FNDE encontra-se o Programa Mais Educação, este último, objeto desta pesquisa.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA OPERACIONALIZAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO

O Programa Mais Educação, financiado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Trata-se de um programa intersetorial que englobava, quando foi criado, além do Ministério da Educação, o Ministério dos Esportes, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e também a Secretaria Nacional de Juventude e a Assessoria Especial da Presidência da República. Sua efetiva execução foi iniciada no ano de 2008, visando atender, em primeiro momento, as escolas estaduais e municipais localizadas em territórios com elevados índices de vulnerabilidade social e com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O programa se efetivava pela oferta de oficinas, organizadas em macrocampos, escolhidas pela escola: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica, ministradas por monitores no contraturno de escolarização dos alunos.

O município estudado localiza-se na Região Metropolitana do Rio de Janeiro que atende à maioria dos critérios expostos no Manual de Educação

Integral/2008, para obtenção de apoio financeiro para a execução deste programa. Assim, o município foi contemplado, em 2008, com o Programa Mais Educação (PME) em 7 escolas. Posteriormente o município teve um aumento significativo no número de escolas contempladas de forma que, de 2010 a 2016, foi expandido para 70% das escolas municipais.

Entre os anos de 2010 e 2012, período de corte desta pesquisa, 57 escolas executaram o Programa Mais Educação no município do RJ, sem interrupção, e o município recebeu a maior quantidade de recursos financeiros para sua execução totalizando o valor de R\$ 6.237.269,80. Quanto aos valores recebidos pelas escolas pesquisadas neste período, verificamos que o Colégio Municipal A recebeu R\$ 100.022,30, a Escola Municipal B recebeu R\$ 118.364,30 e a Escola Municipal C recebeu R\$ 87.678,80.

Quanto ao número de alunos, houve uma tendência à diminuição na quantidade de alunos inscritos no programa, e conseqüentemente a diminuição nos recursos recebidos pelas escolas, possivelmente isso se dava pela dificuldade na adaptação dos espaços para atender as crianças do programa no contraturno, conforme relatos dos coordenadores nas entrevistas realizadas.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em três escolas: Colégio Municipal A (CMA), localizada no 4º distrito, Escola Municipal B (EMB), localizada no 3º distrito e Escola Municipal C (EMC), localizada no 2º Distrito. Utilizamos como critério de escolha o fato de as mesmas estarem entre as sete escolas que executaram o programa num período de nove anos ininterruptos desde a sua implementação em 2008, além do fato de estarem localizadas em diferentes distritos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do programa dos períodos pesquisados, cujas análises foram feitas com base na tematização de conteúdos. Realizou-se também análise documental minuciosa das prestações de contas referentes à execução do programa, por meio das planilhas e notas fiscais. Analisamos, se nas prestações de contas apareciam todos os recursos utilizados para cada oficina e se estes recursos foram utilizados de acordo com orientações do FNDE.

Para subsidiar a análise, foram utilizados documentos federais, tais como os editais e manuais técnicos emanados do FNDE e do MEC publicados nos anos a que se refere esta pesquisa.

Dados estatísticos foram solicitados à coordenação de estatística da Secretaria Municipal de Educação para compor a pesquisa. Foram realizadas visitas ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS Fundeb), no intuito de averiguar de que forma este conselho fiscaliza as verbas provenientes do Fundeb, e se haveria no âmbito da prestação de contas municipal destinação de recursos específicos para o PME. Além destas fontes de consulta também solicitamos ao FNDE informações pertinentes à pesquisa, tendo sido sempre atendidas.

ANÁLISE DOS DADOS E DAS ENTREVISTAS

Ao verificarmos os dados referentes ao número de alunos matriculados no programa, observamos que houve uma tendência à diminuição na quantidade de alunos inscritos no mesmo; conforme relatos dos coordenadores, se dava pela dificuldade na adaptação dos espaços para atender às crianças do programa no contraturno.

Ao analisarmos as oficinas realizadas, verificamos que, além da Matemática e Letramento, que eram oficinas obrigatórias em todas as escolas, predominavam as oficinas de banda e dança.

Na análise dos recursos financeiros recebidos pelas escolas A, B, e C verificamos que os recursos provenientes do ano anterior, reprogramados, se somavam aos recursos enviados pelo FNDE no ano em vigor, acrescidos do rendimento de aplicação financeira, e assim acontecia sucessivamente nos anos seguintes. Tomamos como exemplo a escola C, que no ano de 2010 não utilizou o valor de R\$ 18.749,84, teve um rendimento de aplicação financeira de R\$ 234,51, por isso o seu valor inicial de 2011 totaliza o valor de R\$ 18.984,35. As escolas deveriam administrar os recursos separando os valores que usariam para pagamento dos monitores durante os 10 meses de programa. Os valores recebidos variavam de acordo com a quantidade de alunos inscritos no programa e as oficinas escolhidas.

A análise das notas fiscais nos demonstrou que foram adquiridos equipamentos, material de expediente e realizados reparos que não estavam diretamente ligados ao programa. À vista disso verificamos que houve uso de recursos em ações que deveriam ser financiadas com recursos provenientes

do próprio município, oriundos da vinculação Constitucional do artigo 212 da CF, que determina que os municípios devem utilizar nunca menos de 25% dos impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Nos documentos de prestação de contas do programa das escolas A , B, C, nos três anos de execução, nos chamou atenção o investimento muito maior em materiais de papelaria e expediente, assim como aquisição de equipamentos e bens permanentes tais como: TV de plasma, armários, quadros brancos, recargas de toner, computador, mouse óptico, teclado, impressora, bem como tintas para duplicador e impressora e não o investimento em recursos necessários ao funcionamento das oficinas, ou seja o que foi adquirido não compõe a lista de itens sugeridos pelo FNDE no manual de instruções do programa. Conforme análise das notas fiscais, pudemos observar que tais materiais se destinavam ao funcionamento em geral da escola, tendo em vista o quantitativo que não correspondia ao número de alunos inscritos no programa e sim à totalidade de alunos da escola.

Por este motivo, ao compararmos os Kits sugeridos e materiais realmente adquiridos pelas escolas municipais A, B, e C, nos anos de 2010, 2011 e 2012, observamos que a minoria dos itens adquiridos faziam parte diretamente dos kits sugeridos tais como: camisas, jogos educativos e material pedagógico/jogos, mostrando claramente que não houve investimento específico nos kits que se referiam a cada oficina. Assim, supomos que não houve um direcionamento específico para as atividades do programa, visto que estas dificilmente poderiam ter sido realizadas tal como deveriam, sem o material adequado.

Além do exposto, em uma das escolas pesquisadas chamou-nos a atenção o uso exagerado de recursos para pagamento de ônibus em atividades extraclasse no ano de 2012, cujos objetivos não correspondiam as finalidades do programa. Este fato nos levou a retornar à escola no intuito de entendermos os objetivos para tamanho investimento em passeios escolares. Neste retorno, indagamos à coordenadora do programa se realmente havia necessidade de tamanho investimento para que os objetivos pudessem ser atingidos e obtivemos como resposta: “nessa escola sempre passeamos muito mesmo”, o que nos levou a perceber que de fato não houve uma preocupação se o investimento estaria colaborando para que os objetivos do programa fossem atingidos.

Quanto às entrevistas, foram realizadas duas com cada uma das três coordenadoras das escolas selecionadas que atuaram no PME nos anos de 2010, 2011 e 2012. A segunda entrevista foi realizada devido à necessidade percebida após a análise dos documentos de prestação de contas. Quando indagadas sobre a adesão ao PME, disseram que o mesmo foi oferecido pela secretaria de educação, então acharam interessante e foi aceito pelas escolas, porém pude perceber nas falas que na verdade não poderiam recusar a adesão ao PME. Foram questionadas se sabiam por que a sua escola havia sido contemplada com o PME, e elas disseram que sabiam, que era por conta do IDEB baixo na escola, porém uma das entrevistadas salientou que na sua escola o IDEB não era baixo.

Ao serem perguntadas sobre o espaço para atender as crianças do PME não foram unânimes em afirmar que não tinham espaço suficiente, pois tivemos uma das entrevistadas que alegou que o espaço na sua escola era suficiente, porém as duas outras entrevistadas foram categóricas em afirmar que a secretaria de educação não se preocupou em adaptar os espaços das escolas para receberem o programa, ficando a responsabilidade a cargo dos diretores.

Quanto ao critério de escolha das oficinas as três divergiram. Uma delas disse que foi a equipe pedagógica quem decidiu, outra afirmou que foi de acordo com os espaços da escola e ajuda do governo (materiais), e a terceira esclareceu que foi feita uma consulta aos alunos. No quesito frequência, duas escolas disseram que acontecia certa evasão, porém faziam a reposição dos alunos de acordo com a quantidade de vagas no programa. Uma delas nos chamou atenção para o fato de a frequência aumentar, pois segundo a entrevistada, o aluno participante do programa deveria ser bom aluno, tirar boas notas, ser assíduo nas aulas, o que despertava a atenção dos outros alunos em querer fazer parte deste grupo de bons alunos do PME. Esse relato demonstrou que esta prática afastou a escola dos objetivos do programa, pois o aluno que não era bom, não teria nenhuma chance de melhorar.

Quando perguntamos se os professores conheciam o PME, as entrevistadas disseram que a princípio não, somente depois de algumas reuniões proporcionadas aos coordenadores das escolas na secretaria é que foram entendendo o que era o PME e puderam explicar melhor aos professores. Porém uma das entrevistadas disse que os professores tinham certa dificuldade em aceitar o PME, pois alegavam que o PME não ajudava em nada.

O resultado do PME dentro da escola, de uma forma em geral, era avaliado como satisfatório, pois ajudava muito aos pais essa permanência por um período maior dentro da escola, uma vez que as escolas se encontram em comunidades complicadas; também era valorizado o incentivo em levar para fora da escola apresentações do trabalho dos alunos do PME, porém, uma das entrevistadas salientou que não observou nenhum impacto no resultado do IDEB.

Quanto à aquisição dos kits, as três entrevistadas afirmaram que eram suficientes, porém as vezes eram necessárias substituições similares adequadas à realidade da escola. Quando indagadas sobre os recursos financeiros enviados pelo FNDE, uma das entrevistadas alegou que eram suficientes, pois não faltava material; a outra também disse que eram suficientes, porém enfrentavam problemas quando havia troca de direção, dificultando o acesso às verbas do PME, principalmente no que se refere ao pagamento de monitores e compra de materiais. A cada mudança de gestor, havia burocracias documentais, que atrasavam pagamentos. Chamou atenção a declaração de uma das entrevistas que disse que os recursos financeiros não eram suficientes, porém essa mesma escola no ano de 2012 não investiu os recursos enviados pelo FNDE nas oficinas selecionadas. Se não investiu nas oficinas, como pode alegar que os recursos não eram suficientes?

No questionamento sobre como eram feitas as prestações de contas, as três foram unânimes em afirmar que existiam formulários próprios enviados pelo FNDE que, depois de preenchidos, eram enviados para a prestação de contas da secretaria de educação.

Quando indagadas sobre os materiais adquiridos com os recursos do PME, se eram utilizados por todos da escola, as três entrevistadas afirmaram que os materiais eram disponibilizados para todos os professores e alunos. Quanto à utilização dos recursos do PME, se levavam em consideração o manual de instruções do FNDE, as entrevistadas afirmaram que sim, porém alguns materiais eram substituídos por conta dos valores divergentes no manual. A escola mencionada antes, que enfrentava problemas com a troca de direção, afirma que nessas ocasiões da troca de direção a coordenadora perdia o controle da situação e não conseguia dar conta de tudo que compravam com o dinheiro do PME.

Perguntamos às entrevistadas o fato de as escolas ao longo dos três anos da pesquisa diminuírem a quantidade de alunos inscritos no programa, se elas saberiam explicar o porquê aconteceu isso. As respostas foram diversas, uma das entrevistadas atribui ao fato de que no início queriam abraçar muitos alunos, depois viram que não dariam conta, diminuindo assim a quantidade; outra atribui à troca de oficina, à impossibilidade dos pais em levar o aluno ou doença do aluno; a terceira entrevistada atribui ao espaço insuficiente para a demanda da quantidade de crianças inscritas.

Após analisadas as prestações de contas, perguntamos às entrevistadas sobre a aplicação dos recursos financeiros nas oficinas, pois nas notas fiscais aparecia um alto investimento em materiais de papelaria. Uma das justificativas era de que esse material seria usado por toda a escola; outra justificativa foi o fato de usarem muito material de papelaria nas oficinas, porém não encontramos essa justificativa no manual de instruções do FNDE; e a terceira justificativa seria o fato de comprarem na loja Caçula onde não existe separação nas notas fiscais de materiais de papelaria e materiais pedagógicos.

Para as entrevistadas houve autoritarismo da secretaria de educação em não indagar se as escolas teriam ou não interesse em desenvolver em suas escolas o PME. De fato, verificamos que o programa foi apresentado aos diretores que não tinham a opção de não aderir, era uma imposição da secretaria de educação, mesmo para as escolas que não tinham espaço adequado ou suficiente. Esta situação de certa forma contraria os princípios da gestão democrática do ensino público previsto na lei nº 9.394/96 em seu artigo 14 que prevê que a proposta da escola deve ser elaborada pelos profissionais da educação e por consequência, todos os projetos deveriam estar em consonância com o PPP da unidade de ensino, bem como contraria as próprias orientações do programa, pois em seu manual consta que é necessário integrar as atividades do programa ao PPP da escola. Este fato possivelmente tenha criado algumas resistências no interior da escola para a efetivação do PME.

Duas das entrevistadas alegam que não houve nenhuma ajuda financeira por parte da prefeitura no intuito de adaptar os espaços para a implementação do PME, ficando a cargo dos diretores com recursos do próprio programa realizar as adaptações necessárias. Esta afirmação nos leva a supor que provavelmente a prefeitura não tenha feito uso dos recursos da vinculação constitucional, ou seja, de recursos dos 25% das receitas vinculadas como contrapar-

tida para o PME, visto que não foi possível identificar destinação de recursos específicos para o PME feito pela Prefeitura Municipal da cidade pesquisada.

Destacamos que uma entrevistada afirmou que os alunos selecionados deveriam ser alunos com boas notas e bom comportamento, que fazia com que os alunos valorizassem o programa e tivessem o desejo de participar do PME, o que era bom. Por esse critério, o aluno que não era bom e possivelmente com dificuldade de aprendizagem jamais teria acesso ao programa. Este fato contraria os objetivos do PME, visto que o decreto nº 7.083/2010 que o instituiu define como um de seus princípios que o direito de aprender por ser inerente a outros direitos, tais como o direito à vida e à saúde, deve ser oportunizado a todas as crianças sem critérios excludentes. Outro fato importante a ressaltar diante da fala de uma das entrevistadas era a necessidade da comunidade em manter seus filhos por mais tempo dentro das escolas. Os pais entendiam que isso já era muito importante para mantê-los seguros dentro da escola e longe da comunidade violenta da qual fazem parte.

A troca constante de diretor em uma das escolas da pesquisa trazia vários problemas na execução do PME, trocas essas feitas por questões políticas, pois no município em questão os diretores são indicações políticas, o que compromete a continuidade de um programa na escola, visto que a verba é enviada pelo PDDE/Educação integral sob responsabilidade do diretor; quando substituído, é preciso passar por toda a burocracia exigida para movimentar a conta bancária da escola. Também por esse motivo os monitores ficavam sem receber o pagamento, comprometendo seriamente o PME, uma vez que esses monitores recebiam ajuda de custos para ser utilizada com transporte e alimentação. Esta situação de troca de diretores vem se perpetuando nos sistemas de ensino, que não conseguem efetivar o disposto no decreto nº 6.094/2007, ou seja, não conseguem “fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola” ou mesmo não ampliam, no âmbito de seus sistemas de ensino, os princípios da gestão democrática previsto no artigo 14 da lei nº 9.394/96.

Em síntese, as três entrevistadas foram unânimes em dizer que os materiais adquiridos com os recursos do PME eram utilizados por todos os alunos da escola. Observamos também nas notas fiscais um alto investimento em material de papelaria o que nos sugere que esse material era de consumo geral da escola. Este fato pode encontrar explicação na precariedade em que

se encontravam as escolas municipais, o que fez com que estes utilizassem os recursos do programa para ações necessárias ao funcionamento da escola como um todo. Embora esta atitude possa ser facilmente entendida como a única possível para aqueles que se preocupavam com uma escola de qualidade, não se pode negar que isto possivelmente resultou numa não execução do programa conforme previsto nas resoluções do FNDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Mais Educação é uma iniciativa com vistas à educação integral dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio e é financiado com recursos oriundos do FNDE, e contrapartidas dos entes federados. Na cidade pesquisada, este programa teve início em 2008, sendo executado sob as normas iniciais até o ano de 2016. A pesquisa realizada, com foco na execução financeira do programa em três escolas municipais, nos fez perceber que possivelmente o mesmo não tenha atingido plenamente seu objetivo.

Esta situação pode ser entendida por diferentes perspectivas. Uma das primeiras explicações viáveis percebidas foi o fato de que o programa foi imposto pela secretaria de educação não possibilitando à escola exercer seu direito de escolha de executá-lo ou não, o que por consequência pode ter gerado dificuldade de inseri-lo no Projeto Político Pedagógico da unidade, transformando-o não em uma experiência de educação integral, mas numa experiência apenas de ampliação da jornada escolar com atividades descontextualizadas do PPP da escola.

Outra questão importante se refere à inadequação do espaço de duas escolas para executar o programa, o que nos sugere que um programa que se proponha a ofertar educação integral em tempo integral torna necessário pensar espaços construídos/adaptados para este fim, tal como nos demonstraram as experiências de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. No município pesquisado, esta situação é ainda mais necessária visto, o alto índice de violência que inviabiliza o uso de equipamentos públicos da comunidade, conforme orientações do programa.

Quanto ao uso dos recursos financeiros, a pesquisa demonstrou que foram adquiridos materiais que não eram destinados às oficinas, ao mesmo tem-

po em que alguns materiais de outras oficinas não foram adquiridos. A análise das notas nos demonstrou que muitos dos materiais adquiridos eram de uso geral da escola, o que demonstra que isto pode ter sido resultado da carência em que esta se encontrava.

Em relação à fiscalização das contas, concluímos que por não ter havido denúncia em relação ao uso das verbas, o FNDE deu por aprovada as contas deste município. Entretanto esta falta de denúncia não isentava a prefeitura de conferir se o que era comprado correspondia às oficinas realizadas e nem as escolas de cumprir suas responsabilidades com os programas.

Embora o programa tenha apresentado pontos positivos possibilitando aos alunos a vivência de atividades diversificadas no contraturno, a pesquisa demonstrou a necessidade de maior envolvimento, responsabilidade e monitoramento da equipe escolar e da secretaria de educação, a fim de que problemas apresentados pela pesquisa sejam superados, bem como também demonstrou a necessidade de maior controle social do uso de verbas públicas.

O que verificamos é que longe de induzir uma política pública de educação integral, o programa na realidade apenas oportunizou atividades com caráter mais compensatório do que emancipatório conforme se espera da uma política de educação integral. Notoriamente, o PME foi entendido pelas escolas mais como uma fonte de recursos financeiros, do que uma política de educação integral.

Resumo: A pesquisa que originou este artigo sobre financiamento do programa Mais Educação teve como objetivo analisar a utilização dos recursos financeiros recebidos do PDDE/ Educação Integral/ PME, em três escolas de um município da periferia do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2012, em que o programa abrangia quase a totalidade das escolas da rede municipal de ensino, período de maior investimento de recursos enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A pesquisa qualitativa, baseada na concepção de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, analisou a legislação e outros documentos oficiais sobre a implementação e utilização dos recursos do programa disponibilizados pelo MEC e FNDE. O trabalho de campo coletou a prestação de contas de cada escola, tabulando e categorizando o conteúdo das notas fiscais. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do programa de cada escola e posteriormente voltou-se a campo para esclarecimentos sobre os conteúdos das notas. A pesquisa possibilitou perceber que a situação estrutural e financeira das escolas levou os diretores a utilizarem recursos do programa em ações necessárias ao funcionamento geral da escola, resultando modificações na execução do programa, em desacordo com o previsto nas resoluções do FNDE.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Financiamento da Educação. Educação Integral

Abstract: The research that originated this article on financing the More Education program had the objective of analyzing the use of financial resources received from PDDE / Integral Education / PME, in three schools in a municipality on the outskirts of Rio de Janeiro, in the period from 2010 to 2012. The program covered almost all schools of the municipal school network, period of greater investment of resources sent by the National Education Development Fund (FNDE). The search qualitative study, based on the conception of integral education of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, reviewed legislation and other official documents on the implementation and program resources made available by the MEC and FNDE. The work of field collected the accountability of each school, tabulating and categorizing the contents of invoices. Semi-structured interview was conducted with the program coordinator of each school and then went back to the field to clarifications on the contents of the notes. The research made it possible to structural and financial situation of the schools led the directors to use resources from the programs necessary for the general functioning of the school, resulting in modifications to the implementation of the program, contrary to the provisions of FNDE.

Keywords: More Education Program. Financing of Education. Education Integral

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 fev.2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Plano de Metas Compromisso todos Pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 21 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2016.

COELHO, Lígia Martha e MENEZES, Janaina. ANPed: 30 anos de pesquisa e compromisso social. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30., 2007, Caxambu/MG. *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional/legal em discussão*. Rio de Janeiro: ANPed, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-3193-int.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

DAVIES, Nicholas. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? *Revista Educação On-line*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 31-63, 2012. Disponível em: <http://lnk.ufms.br/RODuz>. Acesso em: 20 ago. 2016.

FARIA, Roberto. *Educação Municipal, A Intervenção das Políticas Federais: Reflexos na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. A Vinculação Constitucional e Recursos para a Educação: Os (Des) Caminhos do Ordenamento Constitucional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 30, p. 149-163, jun 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art10_30.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Revista Educar*, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2016.

SOUZA, Edilson. *Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980)*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, D. B; MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. C. C.; BERNADO, E. S. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 540-561, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00540.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Julho de 2019

ESTADO DA ARTE SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NO BRASIL (2007-2017)

ART STATE ABOUT INTEGRAL EDUCATION IN MUNICIPAL TEACHING NETWORK'S FROM BRAZIL (2007-2017)

Maria Lucivânia Souza dos Santos

Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: lucivanciasousa1@gmail.com

Katharine Ninive Pinto Silva

Docente do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: katharineninive@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo¹ se enquadra nos esforços em compreender o desenvolvimento da produção do conhecimento científico a respeito da educação integral em redes municipais de ensino do país, inserindo-se nas pesquisas do chamado “estado da arte” ou “estado conhecimento”. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que tem como objetivo avaliar o processo de implementação do Programa Educação Integrada em redes municipais de ensino, no Estado de Pernambuco.

O debate sobre a educação integral e a ampliação do tempo escolar tem ganhado espaço no campo educacional, especialmente a partir da implementação do Programa Mais Educação, pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e mais recentemente devido ao Plano Nacional de Educação (2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que trata especificamente da educação integral na sua meta 6: “Meta 6: oferecer educação em tempo

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

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, p. 6).

De acordo com Schmitz e Souza (2016) esse debate não é novo, tendo em vista que “[...] historicamente, já foram vivenciadas no país experiências de educação integral, em tempo integral, que remontam ao início do século anterior com os movimentos anarquista, integralista e escolanovista [...]” (p. 554). As autoras ainda destacam que o movimento escolanovista, inclusive, foi o movimento que inspirou o Programa Mais Educação.

Essa aproximação do Programa Mais Educação com o escolanovismo foi identificada por Silva e Silva (2012). Os autores apontam que o programa propõe uma ressignificação das categorias escolanovistas, tendo como resultado final uma concepção de “intercultural e intersetorial de educação integral” (p. 99), o que consideram “uma regressão da teoria social e educacional” (p. 99).

No campo da pesquisa educacional a temática da educação integral tem sido objeto de diversas análises, como em Coelho e Cavaliere (2002), Coelho (2012), Cavaliere (2002; 2007; 2014), Moll (2012), Maurício (2014) e Silva e Silva (2012; 2013).

Tendo em vista o espaço alcançado pela discussão sobre educação integral no contexto atual, suscitou-se questionamentos a respeito de como tem sido desenvolvida a produção científica e acadêmica acerca do tema, mais especificamente suas relações com a rede municipal de ensino. Assim, nesse estudo, objetivou-se a realização de um mapeamento da produção de teses, dissertações e artigos publicadas no período de 2007 a 2017, buscando especificamente trabalhos que relacionam a educação integral com redes municipais de ensino. Categorizou-se a produção científica a partir de eixos temáticos predominantes nas produções, instituições de origem, identificação dos professores com maior número de orientações, autores mais citados e a distribuição da produção científica por região, estado e por ano de publicação.

Não foi encontrado nenhum estudo que já tenha discutido a produção acadêmica/científica relacionando a educação integral às redes municipais de ensino, como o proposto aqui. No entanto, alguns estudos foram realizados acerca do tema mais geral – educação integral (RIBETTO; MAURICIO, 2009; GUSMÃO; CALDERÓN, 2014). No decorrer da análise dos dados pontos re-

levantes desses estudos serão resgatados como forma de dialogar com essa investigação.

Assim, este estudo se situa na perspectiva da pesquisa denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Segundo Ferreira (2002), estas são definidas como pesquisas de caráter bibliográfico e que têm como objetivo mapear e discutir uma certa produção científica e/ou acadêmica em determinado campo do conhecimento. Romanowski e Ens (2006) também abordam as discussões acerca dos estados da arte, destacando a contribuição desse tipo de pesquisa para se constituir o campo teórico de uma determinada área de conhecimento.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Romanowski e Ens (2006) apontam ainda que os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, recebem a denominação “estado da arte” quando englobam toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções, como teses, dissertações, artigos publicados em periódicos, em anais de eventos, entre outros. Já aqueles estudos que abordam apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Para a seleção das publicações utilizou-se como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal de Periódicos³, também da Capes. O catálogo e o portal de periódicos se configuram como fontes privilegiadas para essa análise, pois, no catálogo é possível acessar teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação existentes no território nacional desde 1987, e no portal de periódicos pode-se acessar artigos das revistas

2 Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: jun. de 2018.

3 Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: jun. de 2018.

científicas mais bem avaliadas pelas Capes. Sendo assim, os dois são fontes de dados importantes para a produção e divulgação do conhecimento científico.

No Catálogo de Teses e Dissertações, foram usados na pesquisa os descritores *educação integral* e *redes municipais de ensino*, sendo estes digitados juntamente com o operador booleano *AND* (palavra estrangeira que significa “e”). Ou seja, foi digitado na pesquisa “educação integral *AND* redes municipais de ensino”, o que retornou um total de 606 (seiscentos e seis) resultados. Foram testados outros descritores também, mas geraram resultados semelhantes. Alguns desses outros descritores foram “escolas de tempo integral *AND* municípios” e “escola integral *AND* redes municipais”, entre outros.

A partir desses resultados obtidos, selecionou-se como filtros o tipo de publicação (teses e dissertações) e o período (2007-2017), o que retornou 422 (quatrocentos e vinte e dois) resultados, sobre os quais foi feita uma análise dos títulos, resumos e palavras-chave, procurando identificar se de fato se referiam à temática. Em caso de dúvida, procedeu-se o acesso ao texto completo, restando após esta análise um total de 104 textos, sendo 15 (quinze) teses e 89 (noventa) dissertações.

No Portal de Periódicos, foram usados na pesquisa os descritores *educação integral* e *tempo integral* o que retornou um total de 120 artigos, dos quais 26 tratam sobre o contexto das redes municipais de ensino.

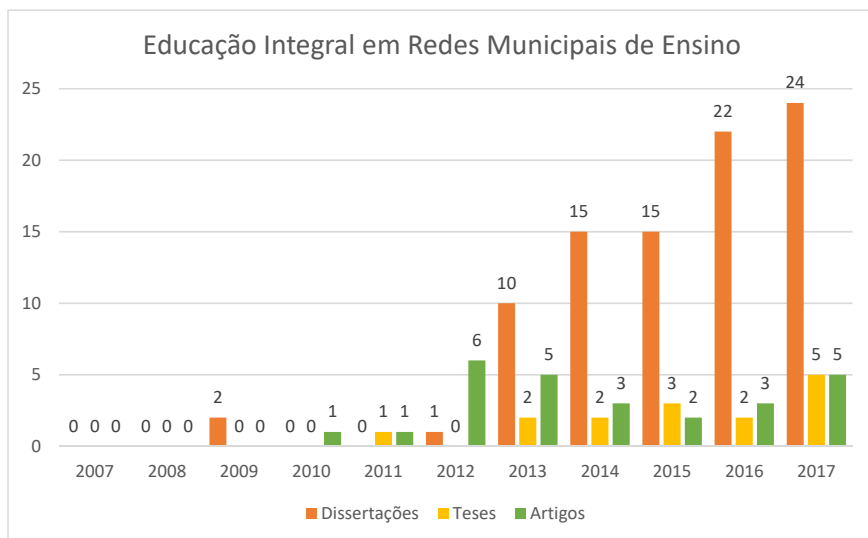
Optou-se por centrar o estudo no período de 2007 a 2017, por considerar o ano de 2007 como um marco para a educação integral no Brasil, a partir da implantação do Programa Mais Educação, pelo Governo Federal.

A partir da análise das palavras-chave das publicações foi possível estabelecer uma categorização em 5 (cinco) eixos temáticos: democratização da educação, formação de professores, jornada escolar, práticas educativas, políticas educacionais. É importante ressaltar que essa categorização, embora abrangente, é também aproximada e limitada no sentido de não conseguir abarcar todas as questões tratadas na totalidade dos trabalhos. Além disso, cabe salientar, que existem limitações próprias das pesquisas sobre estado da arte, por essas se basearem especificamente nos títulos, nas palavras--chave e na análise dos resumos dos textos, especialmente nas ciências humanas, como aponta Calderón e Ferreira (2011). Por esse motivo, buscou-se, quando necessário, acesso aos trabalhos na íntegra.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A partir da coleta de dados do estudo, foram localizadas 130 publicações, das quais 15 são teses, 89 são dissertações e 26 são artigos. No gráfico seguinte (Gráfico 1) é possível observar como se dá a distribuição dessas publicações ao longo do período estudado.

Gráfico 1. Distribuição das publicações sobre educação integral em redes municipais de ensino (2007-2017)



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Pode-se notar que apenas nos 2007 e 2008 não foram publicadas nenhuma tese, dissertação ou artigo sobre a temática abordada aqui. Além disso, somente a partir de 2013 o número de publicações passou a ser mais significativo e no decorrer dos anos foi se mantendo em linha crescente, demonstrando que o interesse em pesquisas com esse foco tem aumentado, chegando em 2017 a 26% da produção dos anos anteriores.

Alguns estudos que foram realizados acerca do tema mais geral “educação integral”, apontam que foram poucas as publicações anteriores ao ano de 2007. A pesquisa de Ribetto e Mauricio (2009) mostrou que de 1988 a 2008 foram defendidas apenas 54 teses e dissertações sobre educação in-

tegral. Grande parte dos trabalhos analisados por esses autores tratavam na implantação das primeiras experiências de educação integral desenvolvidas no país. Gusmão e Calderón (2014) complementam o estudo anterior, acrescentando a produção acadêmica sobre o tema de 2009 a 2011, demonstrando que houve um crescimento significativo nesses três anos analisados. Com base nesses estudos, foi possível encontrar 5 publicações sobre educação integral em municípios, em Ribetto e Maurício (2009), e 8 publicações em Gusmão e Calderón (2014), totalizando 12 publicações de 1998 a 2011.

No tópico seguinte é apresentada a origem institucional das publicações encontradas, bem como a distribuição regional e por estado.

ORIGEM DAS PUBLICAÇÕES

As publicações encontradas são predominantemente advindas de instituições universitárias (93%), enquanto apenas 7% são de instituições não universitárias, fundações ou centros de pesquisa, de um total de 54 instituições.

Constatou-se, a partir do levantamento realizado, que a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) concentram o maior número de publicações em comparação com as demais instituições. A UNIRIO tem 16 publicações, concentrando, assim, 12% do total de teses, dissertações e artigos encontrados e a UFPR têm 9 publicações (7%). Do total de 54 instituições, 29 delas têm apenas 1 publicação, 9 instituições têm 2 publicações, 7 instituições têm 3 publicações, 4 instituições têm 4 publicações, 3 instituições têm 5 publicações e apenas 1 instituição tem 6 publicações.

Ressalta-se que para os artigos, considerou-se a instituição de origem dos autores. Os 26 artigos foram publicados em 15 periódicos científicos, avaliados pela Capes com conceito A1, A2, B1, B2, B3 ou B5, como pode ser verificado no quadro abaixo (Quadro 1). A Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAAE) foi a que mais publicou artigos relacionados ao tema em questão no período estudado, com um total de 4 publicações, seguida da Revista Educação: Teoria e Prática, com 3 publicações.

Quadro 1 – Quantitativo de artigos publicados em periódicos (2007-2017)

Periódicos	ISSN	Qualis	N
1. Contrapontos	1519-8227	B2	1
2. Educação (UFSM)	1984-6444	A1	1
3. Educação e Realidade	2175-6236	A1	2
4. Educação em Revista	1982-6621	A1	1
5. Educação: Teoria e Prática	1981-8106	B1	3
6. Educar em Revista	0104-4060	A1	2
7. Em Aberto	2176-6673	B1	2
8. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1809-4465	A1	1
9. Interfaces da Educação	2177-7691	B3	2
10. Práxis Educativa	1809-4309	A2	1
11. REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional	2176-2171	B5	1
12. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2176-6681	A2	2
13. Reflexão & Ação	1982-9949	B1	2
14. Revista Pedagógica	1984-1566	B2	1
15. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	1982-5587	A2	4

Legenda: N – Número de artigos

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Quanto à distribuição das publicações por regiões do Brasil, constatou-se que a região que mais apresentou publicações foi a Sudeste, com 49% do total de publicações, seguido pela região Sul (20%). As regiões Nordeste (11%) e Centro-Oeste (12%) tiveram um número de publicações próximos e a região Norte (8%) foi a que menos publicou.

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações por região brasileira

Região	NT	ND	NA	Total	%
Norte	1	7	2	10	8
Nordeste	1	13	0	14	11
Sul	3	14	9	26	20
Sudeste	8	46	10	64	49
Centro-Oeste	2	10	5	16	12
TOTAL	15	90	26	130	100%

Legenda: NT – Número de teses; ND – Número de dissertações; NA – Número de artigos

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

A região Sudeste é que concentra um maior número de cursos de pós-graduação do país, no entanto, pode ser que não apenas esse fato justifique o elevado número de publicações, há que se considerar também que 13% das publicações são oriundas de uma única instituição – a UNIRIO, localizada nessa região. Corroborando com esta constatação, o levantamento feito mostrou que o Rio de Janeiro é o estado brasileiro que mais apresenta publicações (24%), seguido de São Paulo (14%), Paraná (11%), Minas Gerais (9%) e Rio Grande do Sul (8%). Os demais Estados têm entre 1 e 7 publicações.

Uma necessidade surgida durante o estudo foi a investigação acerca dos orientadores das teses/dissertações apresentadas, devido a grande concentração de publicações em algumas instituições e outras não. Dessa forma, organizou-se o tópico seguinte que apresenta os professores que orientaram mais de um trabalho acadêmico, no período analisado. Foi apresentada a instituição de origem dos orientadores, bem como foi sinalizado qual (is) o (s) grupo (s) de pesquisa que estes fazem parte.

ORIENTADORES E AUTORES MAIS CITADOS

Como se pode observar no quadro seguinte (Quadro 2), as professoras Elisângela Da Silva Bernado (UNIRIO), Lucia Velloso Mauricio (UERJ) e Janaina Specht Da Silva Menezes (UNIRIO) foram as professoras que mais orientaram teses/dissertações, com 8, 3 e 3 orientações, respectivamente.

Quadro 2 – Distribuição dos orientadores (as) com mais de uma orientação

Orientador (a)	Instituição	Grupos de pesquisa	N
Ana Maria Villela Cavaliere	UFRJ	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral – UNIRIO (Líder)	2
Angelo Ricardo de Souza	UFPR	Pesquisa Observatório da Remuneração Docente - PORD – USP/ Políticas e Gestão da Educação – UFPR (Líder)	2
Antonio Carlos Maciel	UFRO	Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES/HISTEDBR – UNIR (Líder)/ História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UNIR – UNIR/ Sustentabilidade, Agricultura Familiar e Políticas Públicas na Amazônia – UNIR (Líder)	2
Cibele Maria Lima Rodrigues	UFRPE FUNDAJ	Discursos e Práticas Educacionais – UFPE/ Grupo de Estudo e Pesquisa de Informações Contábeis para usuários internos e externos em Gestão Pública, Responsabilidade e Controle Social – UFPE/ Infância e Educação na Contemporaneidade: estudos interdisciplinares – FUNDAJ/Núcleo de Pesquisa Cultura e Educação - UFPE	2

Orientador (a)	Instituição	Grupos de pesquisa	N
Clarice Salete Traversini	UFRS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão – FURG/Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento - GPED – UFRGS (Líder) Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) – UNISINOS/Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade - UFRGS	2
Dayse Martins Hora	UCP	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral - UNIRIO	2
Elisangela da Silva Bernado	UNIRIO	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral – UNIRIO/Políticas, Gestão e Financiamento em Educação – UNIRIO (Líder)	8
Janaina Specht da Silva Menezes	UNIRIO	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral – UNIRIO/Políticas, Gestão e Financiamento em Educação – UNIRIO/TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania - UFMG	3
Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UNIRIO	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral – UNIRIO (Líder)/Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira - NE-PHEB/HISTEDBR - UNIRIO	2
Lucia Velloso Mauricio	UERJ	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral - UNIRIO	3
Renata Portela Rinaldi	UNESP	Contexto escolar e processo de ensino aprendizagem: ações e interações – UNOESTE/Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – UNESP (Líder)	2
Rosângela de Fatima Cavalcante Franca	UFRO	PRAXIS UNIR – UNIR (Líder)	2
Valeria Milena Rohrich Ferreira	UNIRIO UFPR	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB-UFPR – UFPR Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE - UFPR	2

Legenda: N – Número de artigos

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

A professora Lucia Velloso Mauricio foi diretora de capacitação do magistério durante a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP (1992-1994), um projeto de Darcy Ribeiro que se configura como as primeiras experiências em educação integral do país. A mesma também foi consultora da Fundação Darcy Ribeiro até 2006. Atualmente é conselheira da Fundação Darcy Ribeiro e professora associada da UERJ.

As professoras Elisangela da Silva Bernado e Janaina Specht da Silva Menezes são professoras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

As três professoras citadas atuam ativamente em projetos de pesquisa direta ou indiretamente relacionados à educação integral, o principal deles é o *Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral* (NEEPHI/UNIRIO), que também participam como pesquisadores mais três professores do quadro acima: Ana Maria Villela Cavaliere, Dayse Martins Hora e Ligia Martha Coimbra Da Costa Coelho.

De acordo com informações do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo de pesquisa NEEPHI foi criado em 1995 e é liderado pelas professoras Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e Ana Maria Villela Cavaliere, nomes conhecidos nos estudos sobre educação integral no país. O grupo investiga temáticas relacionadas a ampliação da jornada escolar no tempo de/na escola; educação integral; políticas públicas, práticas e história da educação integral em tempo integral. Está situado na UNIRIO, mas mantém parceria com outras instituições (UFRJ, UERJ, UFJF e UFPR).

Cavaliere e Coelho, líderes do NEEPHI/UNIRIO, são, inclusive, as autoras mais citadas nos resumos das teses/dissertações encontradas. A partir da análise dos resumos, organizou-se o quadro abaixo (Quadro 3) que apresenta os autores mais mencionados.

QUADRO 3 – Autores (as) mais citados nos resumos

Autores	N
Ana Maria Villela Cavaliere	18
Anísio Teixeira	9
Darcy Ribeiro	5
Demerval Saviani	4
Janaina S. da S. Menezes	3
Jaqueline Moll	11
Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	23
Lucia Velloso Mauricio	8
Moacyr Gadotti	6
Paulo Freire	9
Vitor Paro	8

Legenda: N – Número de citações

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Como pode ser verificado no quadro, dentre os autores mais citados nos resumos das teses/dissertações encontram-se Ana Cavaliere, Janaina Menezes, Lígia Coelho e Lucia Maurício, integrantes do NEEPHI/UNIRIO, com um total de 54 menções, inferindo-se a importância da produção científica/acadêmica desenvolvida pelo grupo acerca do tema educação integral.

Além dessas autoras, outros nomes importantes nessa área temática são citados, como Anísio Teixeira, que construiu o “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, mais conhecido por Escola Parque, primeira experiência em educação em tempo integral que serviria de modelo para os futuros Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs); Darcy Ribeiro, que criou, planejou e dirigiu a implantação dos CIEPs e Jaqueline Moll, que foi a responsável pela criação e implementação do Programa Mais Educação, do governo federal. A mesma, é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013.

São citados também autores renomados na área educacional que trazem contribuições especificamente no campo teórico da educação integral, como Paulo Freire, Vitor Paro, Demerval Saviani e Moacir Gadotti.

Em relação aos artigos publicados, vale a pena ressaltar que as professoras Elisangela Da Silva Bernardo, Janaina Specht Da Silva Menezes, Ligia Martha Coimbra Da Costa Coelho, Lucia Velloso Mauricio e Jaqueline Moll aparecem como autoras em pelo menos um artigo cada. Com destaque para outra autora, Verônica Branco, ainda não citada aqui, com 3 artigos.

TEMÁTICAS DAS PUBLICAÇÕES

No estudo realizado por Ribetto e Maurício (2009), as palavras-chave foram categorizadas em quatro blocos de significados: Jornada Escolar, Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Democratização da Educação. Posteriormente, Gusmão e Calderón (2014) utilizaram a mesma categorização, no entanto, foi necessário incluir mais uma categoria, Formação de Professores, totalizando cinco categorias de análise.

No estudo aqui apresentado, foram coletadas um total de 478 palavras-chaves, excluindo-se as repetições e semelhanças, restaram 92 palavras-chaves.

ve, que foram categorizadas em 8 eixos temáticos: Concepções de educação integral, Democratização da educação, Formação de professores, Jornada escolar, Organização da escola, Políticas públicas educacionais, Práticas educativas e Trabalho docente. A tabela abaixo (Tabela 2) apresenta a distribuição de trabalhos por eixo temático.

TABELA 2 – Distribuição das publicações em eixos temáticos

Eixos temáticos	NTD	NA	T	%
Concepções de educação integral	9	1	10	8
Democratização da educação	7	2	9	7
Formação de professores	7	4	11	9
Jornada escolar	24	6	30	23
Organização da escola	25	5	30	23
Políticas públicas educacionais	11	2	13	10
Práticas educativas	18	6	24	18
Trabalho docente	3	0	3	2
TOTAL	104	26	130	100

Legenda: NTD – Número de teses/dissertações; NA – Número de artigos; T - Total
 Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Pela tabela acima pode-se inferir que os eixos que mais apresentam trabalho são: *Organização da escola* (24%), *Jornada escolar* (22%), *Práticas educativas* (21%) e *Políticas públicas educacionais* (11%). Analisando as categorias de cada eixo, observa-se que existe uma predominância em analisar as experiências de ampliação da jornada escolar, no que diz respeito a sua implementação e sua organização, que envolve currículo, gestão, entre outros aspectos.

Comparando os dados encontrados com as pesquisas de Ribetto e Maurício (2009) e Gusmão e Calderón (2013), nota-se que houve uma mudança no foco das temáticas. Enquanto, no primeiro estudo, a tendência *Jornada Escolar* foi a que apresentou mais publicações (38,4%), seguida das *Políticas Educacionais* (24%), o segundo estudo, apresenta as *Práticas Educativas* como a tendência temática mais abordada (52%), enquanto que a *Jornada Escolar* se configura como segunda maior tendência (22%).

Na sequência, são apresentados os onze eixos separadamente com suas respectivas categorias, caso haja. Alguns eixos apresentam muitas publicações, por isso não serão apresentados todos os trabalhos. Nos eixos com menos de cinco publicações todos os trabalhos serão apresentados.

EIXO CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O eixo *Concepções de educação integral* apresenta 10 publicações. De uma forma geral, esses trabalhos têm como objetivo descrever e a analisar a concepção de educação integral em projetos e ações de ampliação da jornada escolar desenvolvidos entre 2013 e 2015 nos municípios de Curitiba-PR, Angra dos Reis-RJ, Minas Gerais-MG, Goiânia-GO, Ponte Nova-MG, Barueri-SP, Francisco Beltrão-PR, Maceió-AL e Sinop-MT.

Grande parte das pesquisas desse eixo analisa as concepções de educação integral a partir da fala dos sujeitos da comunidade escolar. Para além disso, a pesquisa de Donde (2014) questiona se ambos os conceitos de educação integral e escola integral se contrapõem às metas pretendidas pelo MEC ou se possuem divergências na prática inserida nas políticas educacionais brasileiras. Enquanto Ponce (2013), analisa como as concepções de educação integral direcionam a prática educativa de professores, monitores e equipe pedagógica da escola investigada.

EIXO DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No eixo temático *Democratização da educação* foram incluídas publicações que envolvem a discussão sobre a democratização da educação como direito, incluindo discussões sobre inclusão social, educação especial, educação do campo e juventudes. Esse eixo temático abarcou 9 trabalhos, que tiveram como campo pesquisa os municípios de Governador Valadares-MG, Duque de Caxias-RJ, São João del-Rei-MG, Santarém-PA, Vitória-Es, e Nova Iguaçu-RJ.

Sobre a inclusão social, por exemplo, Santos (2016) analisou a influência do Programa Mais Educação (PME) numa escola pública, buscando compreender como a ampliação do tempo e do espaço podem influenciar as ações pedagógicas da escola, contribuindo para a extensão do ambiente escolar, a melhoria da aprendizagem e a inclusão social de alunos em situação de vulnerabilidade social.

No que se refere à educação especial, Velame (2015) investiga as formas de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, oferecido pela

rede pública municipal do município de Vitória-ES, pela fala dos gestores e executores do programa.

Sobre o tema da juventude, Rocha (2017) busca compreender os motivos que levaram muitos jovens a resistirem a experiência da Escola de Tempo Integral (ETI) e, de forma específica, buscou-se caracterizar seu perfil social, econômico e familiar desses jovens.

Em relação à Educação do campo, Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2017) visam compreender como a política de Educação em tempo Integral foi implementada em cinco escolas do campo e de que forma tem influenciado no rendimento escolar.

EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O eixo *Formação de professores*, conta com 11 trabalhos, os quais tratam sobre formação docente nas categorias inicial, continuada ou em serviço.

O artigo de Zaionz e Moreira (2017) identificam a contribuição da formação inicial para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da escola de tempo integral.

A pesquisa de Oliveira (2014) analisa o processo de formação continuada dos profissionais da educação e demais educadores do Programa Mais Educação (PME), no município de Mesquita, Estado do Rio de Janeiro.

Withers (2016) investiga as políticas de formação de professores, no contexto do Programa Mais Educação, analisando as Representações Sociais de gestores e professores das escolas públicas estaduais e municipais de Curitiba/PR.

EIXO JORNADA ESCOLAR

O eixo *Jornada escolar* tem como categorias a implementação, trajetória e resultados de experiências de ampliação da jornada escolar, neste eixo são apresentadas experiências desenvolvidas em várias partes do Brasil, contemplando um total de 30 publicações.

Brandolin (2016) analisa a implementação, desenvolvimento e gestão do Programa Mais Educação, enquanto política de indução da educação em tempo integral, em seis escolas da rede municipal de ensino de Petrópolis-RJ.

A pesquisa de Sirino (2017) analisa a trajetória da educação integral em Angra dos Reis-RJ e investiga os caminhos pelos quais o município percorreu para a progressiva ampliação da jornada escolar.

Hayashi e Kerbauy (2016) traçam um panorama histórico do ideário de educação integral e das políticas públicas que adotaram essa perspectiva e analisa a produção científica sobre essa temática em teses e dissertações no período entre 2010 e 2015.

EIXO ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

O eixo *Organização da escola*, poderia ser dividido em diversas categorias, pois envolve publicações que discutem, no contexto da escola de tempo integral, o currículo, a proposta pedagógica, o tempo e espaço escolar, os territórios educativos, o papel da coordenação pedagógica e da gestão educacional e escolar. Este eixo contempla 30 trabalhos.

Em suas pesquisas, Duque (2017) e Santos (2015) analisam o currículo integrado em uma proposta de educação integral em tempo integral no município de Mesquita/RJ e em São Luís-MA, respectivamente.

Correa (2017) analisa a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Santarém- Pará, enquanto Nazari (2012) analisa a mesma questão no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), implementada na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

Em seu estudo, Barbosa (2015) trata das estratégias de ampliação do tempo e do espaço escolar para a oferta da educação (em tempo) integral como é orientado pela estratégia dos territórios educativos, no contexto do Programa Mais Educação no município de Caruaru-PE.

Oshiro (2017) e Teixeira (2017) tratam especificamente sobre a coordenação pedagógica para escola de tempo integral. O primeiro, investiga uma escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande – MS e o segundo, duas escolas de tempo integral do município de Ariquemes-RO.

Sobre a questão da gestão educacional e escolar, Sousa (2016) investiga os avanços e desafios no processo de gestão do Projeto Piloto de Educação

Integral em Tempo Integral (PROEITI) em uma escola pública do Distrito Federal e Cerqueira (2014) analisa e discute as práticas desenvolvidas pela gestão de duas escolas públicas estaduais pertencentes ao município de Belford Roxo/RJ no que tange a articulação com os educadores sociais do Programa Mais Educação.

EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No eixo *Políticas públicas educacionais* encontram-se 13 trabalhos, dos quais destacamos os dois seguintes.

O artigo de Coelho, Marques e Branco (2014) compreende estudos desenvolvidos em pesquisa financiada pelo Observatório da Educação (convênio CAPES/INEP), que aprofundou as temáticas da educação integral e da jornada escolar ampliada no Ensino Fundamental, enquanto políticas públicas educacionais.

O estudo de Seemann (2016) analisa a política nacional de educação integral e sua tradução nas redes municipais de ensino catarinenses no âmbito do Ensino Fundamental.

EIXO PRÁTICAS EDUCATIVAS

O eixo *Práticas educativas* englobam discussões acerca de práticas de educação ambiental, esportes, artes, etc. desenvolvidos na escola de tempo integral. Esse eixo abrange um total de 24 publicações, das quais destacamos os três seguintes.

Franco (2014) investiga as atividades e práticas de educação ambiental, realizadas na década de 1990 e atualmente no primeiro Centro de Educação Integral de Curitiba/PR.

A dissertação de Brito (2017) discute as práticas educativas da Educação Física no macrocampo esporte e lazer do Programa Mais Educação, em uma escola do campo no município de Cáceres-MT.

Alves (2016) analisa as concepções de ensino de Artes Visuais e de Tempos Escolar, presentes nas propostas de ampliação para o tempo integral

no Município do Rio de Janeiro, sendo elas: o Núcleo de Arte e o Ginásio Carioca de Artes Visuais.

O estudo de Cherry (2016) apresenta os resultados da investigação de três escolas do município de Governador Valadares, no estado de Minas Gerais, e teve como objetivo de descobrir os fatores que influenciaram essas instituições a melhorarem seus resultados no IDEB em 2011 e 2013.

EIXO TRABALHO DOCENTE

Por fim, o eixo *Trabalho docente* apresenta 3 trabalhos, apresentados a seguir.

Marques (2017) analisa a compreensão da relação entre o campo de formação e o campo de trabalho dos professores que atuam na escola de educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG.

O estudo de Freitas (2013) investiga como o professor vem sendo constituído pelos discursos suscitados pela proposta de Educação Integral, através narrativas de nove professores – das redes municipais e estaduais de ensino de Porto Alegre/RS e região metropolitana.

A pesquisa de Silva (2013) buscou, a partir do estudo sobre o Programa Escola Integrada (PEI) da rede municipal de Belo Horizonte e o Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) da rede estadual de Minas Gerais, conhecer o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referencial os estudos sobre o estado da arte, o presente estudo possibilitou visualizar a evolução da produção acadêmica sobre a educação integral em redes municipais de ensino, a partir de teses, dissertações e artigos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos, ambos da Capes.

A relevância deste estudo se ancora no fato de fornecer uma síntese elaborada da produção científica de um período de 10 anos, partindo de um marco teórico significativo nas experiências em educação integral, que foi a

implementação do Programa Mais educação, pelo Governo Federal, em 2007. Assim, o estudo poderá ser utilizado como consulta em estudos posteriores que abordem a mesma temática.

A partir do mapeamento realizado, constatou-se um número pouco expressivo na quantidade de trabalhos científicos produzidos sobre o tema antes do ano de 2013, somente nesse ano as publicações começam a aumentar cada vez mais.

Foi possível notar também que o estado do Rio de Janeiro concentra a maior parte da produção científica. Gusmão e Calderón (2014) já apontam essa expressividade de trabalhos no Estado e apontam a implantação dos CIEPs como fator determinante no desenvolvimento de pesquisas acerca dessa temática. Além disso, o mapeamento mostrou que a maior produção encontrada é fruto da UNIRIO e são trabalhos orientados ou escritos por pesquisadoras do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO), demonstrando o importante papel desse grupo na produção científica/acadêmica acerca da educação integral.

Sobre as temáticas das publicações, observou-se que existe uma predominância em analisar as experiências de ampliação da jornada escolar, no que diz respeito a sua implementação e sua organização, que envolve currículo, gestão, entre outros aspectos.

Do total de publicações encontradas, 43,5% investigam o Programa Mais Educação em seus mais diversos aspectos, sendo 8 teses, 42 dissertações e 7 artigos. Isso demonstra que diversas pesquisas têm se dedicado a investigações sobre o programa desde sua implantação. Em contrapartida, Ribetto e Maurício (2009) apontam que as pesquisas desenvolvidas em anos anteriores à implementação desse programa têm como objeto de estudo outras experiências em educação integral, como os CIEPs e os CIACs.

Os resultados ainda apontam que existem poucos trabalhos tratando de experiências propostas e operacionalizadas de forma independente pelas redes municipais de ensino, como já ocorre em diversos estados brasileiros que adotam iniciativas próprias de educação integral nas suas redes estaduais de ensino, como Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, entre outros.

Por fim, este estudo confirma uma onda de interesse que se mantém

crescente em torno das discussões sobre educação integral e sugere que novos pesquisadores busquem ampliar o campo de análise para atender outras temáticas importantes que têm ganhado evidência, como o trabalho docente e as aproximações entre o modelo de educação integral e o desempenho escolar medido por testes em larga escala.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o estado da arte da produção científica brasileira na área da educação integral, especificamente relacionada às redes municipais de ensino, veiculada pela Catálogo de Teses e Dissertações e pelo Portal de Periódicos, ambos da CAPES/MEC. Do universo de textos publicados no período de 2007 a 2017, encontramos 130 trabalhos referentes ao tema de interesse, sendo 15 teses, 89 dissertações e 26 artigos. Os textos selecionados foram categorizados considerando eixos temáticos predominantes, instituições de origem, identificação dos professores com maior número de orientações, autores mais citados e distribuição da produção científica por região, estado e por ano de publicação. Constatou-se que houve um crescimento significativo nas produções acadêmicas sobre a educação integral em redes municipais de ensino somente a partir do ano de 2013, com uma maior concentração de trabalhos desenvolvidos em instituições dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. No entanto, mesmo havendo esse crescimento, as produções são em sua maioria relacionadas às experiências do Programa Mais Educação, do Governo Federal, existindo poucas experiências de iniciativa própria dos municípios, como já ocorre nas redes estaduais de ensino em diversos estados brasileiros.

Palavras-chave: Estado da arte. Educação Integral. Redes municipais de ensino.

Abstract: This paper aims to present the art state of Brazilian scientific production in the field of integral education, specially related to municipal teaching network's, published by thesis and dissertation catalogue and periodic journal both from CAPES/MEC. From the sample of published papers ranging 2007-2017, 130 works were found referring to the field of interest, being 15 thesis, 89 dissertations and 26 articles. The selected texts were categorized having into consideration predominant main themes, origins institutions, teachers identification with higher orientations number, most cited authors and scientific production distribution by region, state and publication year. It was found a significant growing academic productions regarding integral education in municipal teaching network's only from the year of 2013, with a higher concentration of developed works from institutions of Rio de Janeiro, São Paulo and Paraná states. However, despite this growing, the productions in their majority were related to the experience of Mais Educação Program, from the Federal Government, with little experiences from municipal proper initiative's, as it occurs in states teaching network's from a variety of Brazilian states.

Keywords: State of art. Integral Education. Municipal Teaching Network

REFERÊNCIAS

ALVES, Priscilla Corrêa. *Ensino das Artes Visuais: concepções diferenciadas na educação em tempo integral/município do Rio de Janeiro*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BARBOSA, John Mateus. *A Educação Integral dos Territórios Educativos do Programa Mais Educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas*. 2015. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

BRANDOLIN, Fabio. *O Programa Mais Educação no município de Petrópolis*. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRITO, Luana Elky. *As Práticas Educativas da Educação Física no Programa Mais Educação em uma escola do campo no município de Cáceres-MT*. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 321-339, mai./ago. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. *Gestão Escolar e o Programa Mais Educação em duas escolas de Belford Roxo*. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

CHERRY, Janira Valentim. *O Cotidiano de escolas do município de Governador Valadares no contexto da escola de tempo integral: um olhar sobre o tempo, o espaço e o rendimento escolar*. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de Educação Integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

COELHO, Lígia Martha Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CORREA, Talita Ananda. *Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil: análise de uma realidade*. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

DONDE, Rosmary Terezinha Perin. *Educação em tempo integral e educação integral: realidade e projeto em Curitiba*. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

DUQUE, Gisele Bastos Tavares. Currículo Integrado em uma Proposta de Educação Integral em Tempo Integral no município de Mesquita (RJ): entre o escrito e o vivido. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2002, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

- FRANCO, Elizabete Aparecida Sola. *A Educação Ambiental no Primeiro Centro de Educação Integral de Curitiba: as vozes que ecoam do passado para o presente*. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- FREITAS, Juliana Veiga de. *Compondo a docência: os discursos contemporâneos que constituem o professor na perspectiva da Educação Integral*. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GUSMÃO, Larissa Katsumata; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Educação em Tempo Integral: Mapeamento e Tendências Temáticas de Teses e Dissertações (1988-2011). *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 58-89, jan./abr. 2014.
- HAYASHI, Marcelo Innocentini; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A educação integral na produção acadêmica de teses e dissertações em educação (2010-2015). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE*, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 836-854, abr./jun. 2016.
- MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. *A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral*. 2017. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- MAURÍCIO, Lúcia V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.
- MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- NAZARI, Ana Clara Gomes. *Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades*. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- OLIVEIRA, Luana Gomes De. *A Formação Continuada no Âmbito do Programa Mais Educação no Município de Mesquita-RJ*. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- OSHIRO, Katyuscia. *Escola de Tempo Integral e os Meandros da Coordenação Pedagógica no Município de Campo Grande - MS*. 2017. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- PONCE, Carla Sprizao. *Educação Integral na escola Pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação*. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.
- ROCHA, Roosvany Beltrame. *Caminhos e Descaminhos da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares-MG: trajetórias de resistência de jovens*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.
- ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- SANTOS, Leda Maria Silva. *O Programa Mais Educação no ensino Fundamental: Educação em Tempo Integral na perspectiva do currículo integrado São Luís*. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, Luciane Adriana Alves. *O Programa Mais Educação na escola municipal Doutor Kleber Vasques Filgueiras: possibilidades para a aprendizagem e inclusão social*. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2016.

SEEMANN, Vanio Cesar. *O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino*. 2016. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SERETNEI, Adriane de Fatima. *A Educação em Tempo Integral de Curitiba - organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influência do Programa Mais Educação*. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus E. *Trabalho Docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral*. 2013. 188 f. Dissertação de Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da Silva; SILVA, Katharine N. P. *Educação Integral no Brasil de hoje*. 11. ed. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SIRINO, Marcio Bernardino. *Trajetória da Educação em Tempo Integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?*. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUSA, Ivonete Ferreira de. *A Gestão da Educação Integral: o caso de uma escola pública do Distrito Federal*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

TEIXEIRA, Eliane de Araujo. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Coordenação Pedagógica da Educação Integral Politécnica*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Reflexões sobre a Escola do Campo em Tempo Integral no município de Santarém-Pará. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 475-492, set./dez. 2017.

WITHERS, Simone Weinhardt. *Educação em Tempo Integral e o Programa Mais Educação em Curitiba/PR: representações de professores e gestores*. 2016. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

ZAPLETAL, Patricia Peixoto. *Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?*. 2017 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Julho de 2019

O QUE É INTEGRAL: a educação ou o tempo?

WHICH IS MORE IMPORTANT: the education or the amount of time spent at school?

Ana Claudia Martins de Oliveira

Acadêmica do Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: acmartins2008@gmail.com

Jocyleia Santana dos Santos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

INTRODUÇÃO

A questão que embasa este trabalho é se a Escola de Tempo Integral se percebe como fomentadora de uma Educação Integral. A finalidade deste trabalho é trazer para o debate elementos que constituíram um processo de passagem de uma escola para a modalidade de tempo integral.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins, localizada na cidade de Araguaína. No início de 2013, a escola teve sua sistemática de ensino mudada: passou de uma modalidade de ensino de uma escola de tempo regular para uma escola de tempo integral. O objetivo principal deste trabalho é analisar se a educação ofertada pela escola pesquisada é integral ou apenas de tempo integral?

A metodologia utilizada foi a História Oral Temática (FREITAS, 2006). Essa metodologia é utilizada, principalmente, na área de ciências humanas e aborda uma temática específica, a qual objetiva contribuir para a compreensão do momento histórico pesquisado. Essa metodologia dá voz aos sujeitos protagonistas, dos processos históricos. Isto se realiza através de entrevista (SANTOS; ARAÚJO, 2007). A coleta de dados foi realizada através de uma pesquisa documental e através de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas

tas realizadas foram gravadas, transcritas e conferidas, segundo orientações da metodologia de história oral (SANTOS; ARAÚJO, 2007). Foram solicitadas as devidas autorizações e consentimento para identificação e utilização dos dados. O roteiro da entrevista tem como característica questionamentos básicos colocados para os entrevistados, tais como: educação integral, escola de tempo integral, como ocorreu a passagem. As entrevistas foram realizadas com cinco agentes importantes da comunidade escolar que participaram do momento de mudança: um professor (55 anos, 28 anos de docência); uma mãe (45 anos, mãe de quatro filhos); uma coordenadora pedagógica (55 anos, 29 anos de atuação) e um diretor (35 anos, 13 anos de experiência em educação e 4 anos de gestão na escola), ambos como representantes da equipe gestora; e uma supervisora escolar (43 anos, 15 anos de experiência em educação e 8 anos de atuação como supervisora), como representante da Diretoria Regional de Educação – DRE de Araguaína.

O texto está dividido em quatro partes. A primeira explicita a Educação Integral como direito, apresentando a legislação vigente. Em seguida, apresenta a Educação Integral por uma concepção integradora. Na sequência, o texto traz a experiência do processo de mudança da escola para tempo integral. E, por último, apresenta as considerações sobre a pesquisa.

EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL, UM DIREITO

Ao se referir à educação e ao direito a ela, há que se citar a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ela apresenta a educação (art. 6) como o primeiro direito social, explicitando que, na condição de direito de todos e de dever do Estado e da família, tem como objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Sendo assim, a constituição traz a concepção de que esse direito compreende a Educação Integral. A Constituição determina, ainda, que ao Estado cabe a obrigação de garantir a todos “o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (art. 215), bem como a valorização da diversidade étnica e regional. O texto constitucional sugere o entendimento de que a Educação Integral é direito de todos e de cada um, haja vista que a diversidade é considerada característica primordial e valorativa dos tecidos social e cultural dos países.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/1996) faz referência, em seu artigo 34, à jornada escolar, afirmando que ela será progressivamente ampliada. O parágrafo segundo diz que o ensino fundamental será ministrado em tempo integral, “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Encontra-se também, no parágrafo quinto do artigo 87, a afirmação de que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Assim, nota-se que a Lei, no seu artigo 34, cita a ampliação do tempo da jornada escolar, mas não estipula o tempo dessa ampliação, e, do mesmo modo, ela trata especificamente de tempo integral, porém não traz especificações sobre ele.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, acrescenta à LDB uma meta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 33). Para efetivar essa meta foram estabelecidas estratégias específicas na referida Lei. A referida meta tem nove estratégias. Frisam-se, neste trabalho, as três primeiras estratégias que tratam, respectivamente, de: promover a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico; instituir programas de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; e institucionalização, em regime de colaboração, do programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, produção de material didático e formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Destacam-se, no entanto, alguns pontos das estratégias. A primeira trata da jornada ampliada, por meio de acompanhamento pedagógico, detendo-se apenas ao tempo. A segunda específica apenas a construção de escolas com padrão arquitetônico adequado. E, por último, a terceira institucionaliza a adaptação nas infraestruturas das escolas já construídas, no intuito de atender à meta.

Tanto a LDB como o PNE 2014-2024 reafirmam o direito a uma “educação de tempo integral”, sem, contudo, defini-la. Assim, ela fica sujeita à ampliação da jornada escolar, trazendo como alicerce o tempo integral. Na LDB a educação de tempo integral está vinculada ao ensino fundamental e no

PNE está vinculada também a educação infantil, como pode ser constatado na “Meta 1”, “estratégia 1.17” (BRASIL, 2014, p. 51).

A Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) criou e o Decreto nº 7.083/2010 que regulamentou o Programa Mais Educação – PME. O programa foi concebido como uma estratégia do governo federal para “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (Brasil, 2011, p.01) e tem por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Decreto 7.083/2010, art.1) (BRASIL, 2010).

A Secretaria de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC oferta Educação de Tempo Integral de duas formas distintas.

Uma é por meio do Programa Mais Educação, que iniciou em 2010. Atualmente, há 366 escolas atendidas pelo programa, dentre as 572 escolas estaduais. Entre as que já desenvolvem o programa, 42 são escolas do campo ou indígenas. No total, são mais de 52 mil alunos contemplados pelo programa (TOCANTINS, 2014). O programa funciona a partir da adesão das escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais. Estas escolas, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O programa prevê, ainda, a oferta da jornada escolar ampliada com a promoção de atividades para melhoria do ambiente escolar (TOCANTINS, 2014). As unidades escolares que participam do programa recebem recursos do Governo Federal para o pagamento de monitores, materiais de consumo e de apoio, segundo as atividades ofertadas, que são optativas e desenvolvidas no contra turno das aulas (TOCANTINS, 2014).

A outra forma de oferta de Educação de Tempo Integral pela Secretaria Estadual é por meio da “adaptação” das escolas para receber alunos “em tempo integral”. Ao todo são 50 unidades escolares adaptadas e 15 em construção. Esses dados colocam o Estado em destaque, segundo as avaliações recentes do Censo Escolar: o Estado tem o maior índice do Brasil

de estudantes do ensino fundamental matriculados em tempo integral (TOCANTINS, 2014).

Em relação à LDB (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2014) apresenta um avanço em relação ao tempo de permanência na escola. A LDB afirma que o tempo fica a critério das Instituições de Ensino e o PNE estipula o tempo mínimo de 7 horas, com possibilidade de dilatação desse tempo. Nota-se, ainda, que os documentos norteadores e legisladores da educação não definem o que seria educação integral. Todavia, demonstram mudanças e avanços, uma vez que o plano prescreve que o número de vagas deve ser ampliado. Por fim, essas orientações e mudanças contidas nos documentos constituem a visão do que se entende por educação integral. De modo geral, garantiu-se o direito à educação integral, em lei, sem dar condições estruturais, materiais e, inclusive, condições humanas para efetivar uma educação integral, pois a lei, pura e simplesmente, não vincula a mudança para a modalidade de ensino a uma política de formação continuada.

Apesar da legislação não definir o que seria educação integral, ou de tempo integral, ela a vincula a uma educação que engloba a dança, a música, ao esporte e a inúmeras outras atividades. Fato que afirma e reafirma uma “visão” que se tem dessa modalidade de educação, pautada na ampliação da jornada escolar que, além do currículo mínimo, propõe atividades culturais, artísticas e esportivas, maximizando o tempo. Essa visão não é centrada na formação integral do aluno e não valorizando seu protagonista principal, o aluno. Sendo assim, é preciso avançar em direção a uma educação integral não centrada no tempo e sim na qualidade do ensino. Segundo afirma Giolo (2012) houve avanços no país, mas o modelo de educação de tempo integral não está resolvido, ainda.

EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL POR UMA CONCEPÇÃO INTEGRADORA

Educação Integral não é um tema novo e existem diferentes interpretações com conotações históricas e sociais (POVOA, 2013), fato que dificulta um consenso sobre uma única definição. Pode ser encontrada referência a ela desde a antiguidade. Gadotti (2009) destaca que Aristóteles já considerava

que a educação desabrochava as potencialidades humanas. O autor complementa afirmando que “o ser humano é um ser de múltiplas dimensões, que se desenvolvem ao longo de toda a vida” (GADOTTI, 2009, p. 21). Por ser compreendida por alguns autores como a educação em si mesma, Rios (2006, p. 52) afirma que a expressão “Educação Integral” constitui-se pleonasmos, pois “ou a educação é integral ou ela não pode ser chamada de educação”.

Para Freire (2007) a educação transcende os muros da escola e chega até o homem libertador, protagonista da sua história, pleno de si mesmo, sujeito histórico e social que atua na sociedade transformando-a. Pautada na educação humanizada e comprometida com o homem real e concreto, transformador e fomentador da sociedade na qual está inserido, fica implícito na visão do autor o sentido da Educação Integral.

Paralelo a esse conceito Gadotti (2009) afirma que é redundante falar em educação de tempo integral: “como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância” (GADOTTI, 2009, p. 22). Para ele a educação ocorre em tempo integral, independente de lugar e hora, em todos os turnos, em todos os espaços, cotidiana e rotineiramente, por meio das nossas experiências e vivências, ou seja, aprende-se ao longo da vida, no momento atual, no aqui e agora, não havendo um fim e um lugar específico para o aprendizado.

No Brasil, toda referência a Educação Integral está centrada no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, redigido por Fernando Azevedo. Ele defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-la (AZEVEDO, *et al.*, 2015). A educação integral, na visão dos pioneiros da Educação Nova, era concebida como um direito de todos, estava centrada no aluno e estava incumbida ao Estado que deveria criar os meios para sua realização.

Ao tratar o tema Educação Integral é imprescindível falar de Anísio Teixeira e suas “Escolas Parques”¹ e de Darcy Ribeiro com seus “Centros Integrados de Educação Pública – Cieps”² (GIOLO, 2012; MOLL, 2012). No

¹ Para melhor compreender o funcionamento das Escolas Parques, leia o artigo de Anísio Teixeira (1967), A escola parque da Bahia, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

² A forma de funcionamento dos Cieps é encontrada no livro de Darcy Ribeiro (1986), *O livro dos*

que se refere ao projeto educacional de Anísio Teixeira, ele começou com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, na Bahia. O projeto previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado Baiano para crianças e jovens de até 18 anos (GADOTTI, 2009).

O Centro Educacional continha quatro “Escolas-Classe” e uma “Escola Parque”. A finalidade da proposta era alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes e plásticas, jogos, recreação, ginástica, distribuídas ao longo de todo o dia. Esse projeto deveria ter sido disseminado por todo o Estado da Bahia, contudo Anísio Teixeira não conseguiu realizar seu sonho (GADOTTI, 2009).

Já os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS foram criados na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004), no Estado do Rio de Janeiro. Assim, foi retomado o projeto de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira, com o fim de oferecer educação integral à criança. Surgiu assim, em 1985, o Programa Especial de Educação – PEE como uma resposta do governador aos desafios enfrentados pelo ensino no Estado do Rio de Janeiro (PARO, 1988).

As duas experiências de educação integral supracitadas, muitas vezes, foram modificadas, abandonadas ou detidas, geralmente com a justificativa de serem dispendiosas para os cofres públicos (GIOLO, 2012). Mas as despesas econômicas não são os únicos empecilhos para a implantação de escolas de tempo integral. Para que sua implantação seja efetiva, Gadotti (2009) ressalta que ela deve ser uma opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas, ou seja, não pode ser imposta. Além disso, são fundamentais as condições salutaras e o envolvimento e a participação dos atores envolvidos, desde o início das discussões da nova política educacional até o acompanhamento do seu desenvolvimento (GADOTTI, 2009). Dito de outro modo, implantar tempo integral nas escolas exige que toda a comunidade escolar tenha formação e preparo técnico e político Gadotti (2009).

Segundo Moll (2009) a educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral. Essa autora aponta que de nada adiantará a ampliação da jornada escolar, uma vez que isso não redimensionará o espaço em que

Cieps, Rio de Janeiro, Editora Bloch. e no livro de Lia Faria (1991), *Cieps: a utopia possível*. São Paulo. Editora livros do Tatu.

esta ocorre. Para que ocorra uma educação integral deve haver uma resignificação dos tempos e dos espaços escolares.

No que concerne à educação integrada e integradora, deve-se remeter historicamente à Rússia pós-revolucionária, a qual se encontrava em um desafiante momento de transição e que buscava articular a educação e o trabalho no intuito de não se perder o mote da revolução. Surgiu, assim, Pistrak (2011), um teórico pouco conhecido e traduzido no Brasil, com estudos a partir de uma perspectiva de educação integral e integradora (CALDART, 2011).

A ideia do trabalho, considerado como um “fator de educação social” (PISTRAK, 2011), demonstrava uma concepção de Educação Integrada, ou seja, não restrita apenas à instrução, mas considerando também a formação para a produção e para a educação político-ideológica.

Do mesmo modo, a visão de Freire (2007) era a de uma educação popular transformadora, tendo como pilar a escola cidadã e a cidade educadora. Ele também mudou o conceito de integrada: ao invés de ser educação integrada ao trabalho, passa a ser uma educação integrada à cidade, à comunidade que se envolve com a escola, transformando seu entorno a partir de ações iniciadas intramuros.

Em conclusão, podem ser observadas diferenças entre educação integrada e educação integradora. Para Pistrak era necessário que a educação fosse **integrada** ao trabalho. Para Gadotti (2009), a educação precisa ser integrada à cidade e a tudo que a representa e compõe, o que apresenta uma concepção de educação **integradora**.

EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL: O PROCESSO E A EXPERIÊNCIA

A escola estadual na qual foi feita a pesquisa está situada na cidade de Araguaína, TO. Ela foi criada em 1979 com o objetivo de atender a comunidade de um setor e suas adjacências que, na época, eram distantes do centro da cidade. A escola funcionou provisoriamente com duas salas de aula cedidas pelo Módulo Esportivo (atual Tiro de Guerra³). A escola até 2012 funcionava nos três períodos e ofertava: ensino fundamental, do 1º. ao 9º ano, ensino

³ O Tiro de Guerra (TG) de Araguaína, nº 11-011, foi criado em 26 de julho de 1984. Trata-se de uma organização militar que funciona através de convênio com o Exército Brasileiro.

médio regular e educação de Jovens e adultos, primeiro e segundo períodos. A escola conta, atualmente, com um corpo docente de 18 profissionais, a equipe pedagógica e administrativa somam 28 servidores e encontram-se matriculados, atualmente, 178 alunos. A coordenação pedagógica é composta por três profissionais, 02 coordenadores de área: exatas e humanas, e um coordenador da área esportiva. (TOCANTINS, 2015).

Em 2013, a escola passou a atender apenas o ensino fundamental do 6º ao 9º ano em Período de Tempo Integral, conforma a Lei nº 2.810 de 26 de dezembro de 2013. No entanto, não foi feita nenhuma reforma ou adequação na infraestrutura da escola. Ela não tem espaço físico adequado para ofertar essa forma de ensino. Além disso, a escola continua aguardando reformas ou adequações, já que elas foram solicitações, via ofício, ainda em 2013⁴. A adaptação das escolas de tempo regular para escolas de tempo integral, utilizando a infraestrutura existente, foi uma estratégia utilizada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins – SEDUC para implantar essa modalidade de ensino, uma vez que não há escolas padrão específica para atender esse modo de ensino⁵.

A Passagem. Como mencionado anteriormente, a passagem ocorreu no início de 2013, foi abrupta e sem aviso prévio, conforme relatou o diretor: “a mudança não partiu da escola, não foi desejo da comunidade escolar, nem tão pouco sentimos essa necessidade. Na verdade, foi imposta pela Secretaria de Educação. Eles têm uma meta a cumprir de um xis de escolas de tempo integral” (RODRIGUES, 2015). A supervisora confirma que a escola teve mudança na modalidade de ensino a partir de uma decisão da Secretaria de Educação: “essas decisões não partiram do desejo da escola, partiu da SEDUC, da Secretaria do Estado. E chega dentro da escola. E a escola precisa, junto com a comunidade, administrar tudo isso” (FEITOSA, 2015). Para o professor a mudança foi um tanto quanto traumática.

Em fim, pode-se perceber nos relatos dos entrevistados que houve falta de consulta à comunidade escolar antes da implantação da escola de tempo integral, ao contrário do que aponta Gadotti (2009). Para esse autor, é neces-

⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola, 2015.

⁵ Levantamento realizado pelos pesquisadores na Secretaria Estadual de Educação constatou que não há escolas padrão de tempo integral em atividade no Estado do Tocantins no período de 2011 a 2014.

sária a aquiescência da comunidade escolar para que implantação da escola de tempo integral seja efetiva.

Sobre a mudança, o professor também relatou que ela ocorreu de forma bastante abrupta, pois foram informados repentinamente pelo diretor que a escola passaria a ser em tempo integral. A escola não tinha se quer utensílios para as refeições, cabendo ao diretor conseguir, com outras unidades escolares, as peças necessárias para que a oferta tivesse o mínimo possível de qualidade. Nas palavras do professor, faltou uma pesquisa junto a comunidade escolar para que se constatassem as reais condições da unidade escolar. Ele qualifica o processo de mudança como “muito truculento”: “o diretor na época chegou de repente, vamos dizer assim, dizendo que a gente ia transformar em tempo integral” (MARTINS, 2015).

Atualmente, a escola conta com 8 salas de aula adaptadas, um refeitório que não atende à demanda dos alunos, obrigando-os a fazerem suas refeições sentados ao chão, uma cozinha pequena, sem espaço adequado e sem ventilação, e um pequeno depósito. A sala dos professores e a sala de coordenação pedagógica coabitam em um mesmo espaço, não havendo, assim, um local apropriado para as atividades ou descanso dos professores. A sala da direção e a sala de recursos são pequenas. Além desses espaços há também a sala da coordenação financeira, o almoxarifado, quatro banheiros - um masculino, um feminino, um adaptado para portadores de necessidades especiais e um utilizado pelos funcionários, sendo que nenhum deles tem chuveiros. Os alunos não têm um local para descanso. Assim, após as aulas de educação física eles retornam à sala de aula, muitas vezes suados e às vezes sujos (Retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola) (ARAGUAÍNA, 2015).

Ressalta-se ainda que a inadequação do espaço físico é uma constante e um empecilho para o desenvolvimento de atividades de educação integral, pois nessa escola não há espaço para a instalação de mais salas, como sala de música, de teatro, de jogo de xadrez, de repouso, etc. As adequações⁶ feitas

⁶ As adequações realizadas na escola, com o recurso da Gestão Compartilhada, foram: adaptação de uma sala comum para uma sala de dança e teatro, por meio de fixação de espelhos; a sala de vídeo foi extinta para receber os instrumentos musicais para as aulas de música; foram adquiridos dois quadros móveis para serem utilizados nas aulas de informática e nas aulas de xadrez que são realizadas no refeitório, por falta de espaço adequado; a sala dos professores transformou-se em sala de aula para atender a disciplina de experiência matemática e teatro; os professores foram realocados na sala dos coordenadores pedagógicos; a biblioteca teve seu horário adaptado para estar livre para as demais

não atenderam as necessidades da escola, pois ainda é necessário construir banheiros, cozinha, espaço de alimentação e climatizar todas as salas de aulas (TOCANTINS, 2015).

Segundo os depoimentos, as limitações da infraestrutura e a inadequação dos espaços refletem no processo de ensino e aprendizagem, pois é perceptível o baixo rendimento e produtividades dos alunos e professores. Isso causa insatisfação em toda comunidade escolar, como se comprova nas entrevistas. A coordenadora pedagógica (SILVA, 2015) relata que

é muito calor. Eles suam demais, quando termina esse almoço. Daí 13 horas voltam tudo sujo pra sala porque não tomaram banho. Cansado porque não tem lugar nem pra eles encostar a cabecinha. Eles gostam do xadrez e a gente tentou, diretor, coordenação, professores, a gente tentou dar o melhor pra eles. Se a gente não deu foi porque não teve mesmo condição de dar. E com isso o baixo rendimento vem. Atrás de tudo isso vem o baixo rendimento.

Em todas as entrevistas realizadas, foi recorrente o discurso da dificuldade de trabalhar com educação de tempo integral em uma escola sem infraestrutura. Segundo Giolo (2012), quando a escola tem que sair para pedir materiais e não tem infraestrutura adequada, entende-se que nem a comunidade, nem o poder público a consideram um meio educativo. E, assim, não será possível ter bons resultados pedagógicos.

A coordenadora pedagógica aponta outros aspectos vinculados à mudança ocorrida na escola, também relacionados à falta de infraestrutura. Para ela, essa mudança trouxe mais trabalho para sua rotina, devido à inadequação da infraestrutura, pois foram necessárias adaptações para o novo modelo de permanência na sala de aula. A entrevistada relata que “foi preciso diminuir o número de alunos para que sobrassem algumas salas, para que pudesse ser feitas as atividades que constam, porque são muitas matérias além daquelas que nós temos no cotidiano normal” (SILVA, 2015). Ela reafirma a sua preocupação com a infraestrutura frente à demanda acadêmica,

o que mais nos preocupa é que o aluno além dele ter todas essas matérias, nós não temos um lugar adequado. Não tem um lugar para o descanso dele. O almoço é servido numa área coberta, não numa sala. Quando termina o almoço eles não tem onde ficar pra descansar um pouquinho, [...] até que começa a aula de novo. Então, isso tudo sem contar com o calor (SILVA, 2015).

disciplinas apenas quando não estão sendo dadas aulas de leitura no espaço (TOCANTINS, 2015).

A temperatura excessiva em sala de aula e a falta de infraestrutura são temas recorrentes nas falas dos entrevistados. Para a mãe foi uma surpresa a mudança da escola para a modalidade de tempo integral. Ela demonstrou insegurança pela falta de infraestrutura: “no início eu fiquei um pouco apreensiva. Achei meio estranho o horário e fiquei um pouco apreensiva. Até porque a escola não tinha uma estrutura adequada” (SOARES, 2015).

Finalmente, no que se refere ao período de mudança e de implantação da escola de tempo integral, os entrevistados relatam que não houve, propriamente dito, um acompanhamento por parte da Secretaria Estadual de Educação e da Diretoria Regional de Educação. Segundo a coordenadora, houve uma visita por questões pedagógicas e duas ou três visitas para fazer um levantamento. No entanto, ela esclarece que quando são solicitadas seus representantes vão até a escola.

No que se refere a esse momento de transição, o diretor descreve que, na época, “o acompanhamento foi muito pouco, pouco mesmo”. Ele cita que houve uma reunião para apresentar e falar da mudança, com ele e com a equipe gestora. Mas especificamente em relação à Diretoria de Regional de Educação, o acompanhamento se restringiu a supervisão e a inspeção escolar, já que mudaria a grade curricular do colégio. Ele foi enfático: “não houve acompanhamento de implantação” (RODRIGUES, 2015). A falta de suporte no momento de mudança por parte do poder público demonstra um distanciamento do processo e da efetivação da escola de tempo integral.

A formação de quem forma. Um tema levantado durante as entrevistas foi a formação que a equipe gestora, os professores e os demais servidores receberam antes, durante e após o período de mudança. Em relação à formação do professor, Giolo (2012) afirma que uma escola de tempo integral demanda um professor de tempo integral. Então, será necessário que o professor tenha uma formação integral (TEIXEIRA, 1977). Nos relatos dos entrevistados, constatou-se que além de não haver acompanhamento na transição, também não houve formação continuada: “já faz tempo que não tem nem formação continuada” (MARTINS, 2015).

Pimenta (1996, p. 72) consegue sintetizar a ausência de compromisso com o professor e sua formação continuada em uma frase: “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades

técnicomecânicas”. A autora nos leva a pensar sobre qual compromisso que há com o fazer educação, seja ela integral ou não? O que na verdade se espera do professor quando muda sua realidade drasticamente, rapidamente e sem que haja uma preparação mínima?

Constata-se, a partir dos depoimentos dos entrevistados, que não houve nenhuma formação continuada ou “preparação” para a equipe escolar. Eles aprenderam trabalhar na nova realidade sem nenhuma orientação. Para o professor (MARTINS, 2015), só houve “cobranças, cobranças e mais cobranças”. A supervisora corrobora isso, ao afirmar: “bem, da SEDUC eu não me recordo de ter tido formação continuada. Da DRE, como supervisora, a gente acaba acompanhando a escola, orientando o procedimento de comunicação aos pais, de deliberar com os funcionários, de fazer essa parte de comunicar com a comunidade. Essa foi a nossa parte” (FEITOSA, 2015).

Não há como formar um aluno integral, em tempo integral, como afirma Pimenta (1996), se o professor não tem o mínimo de preparação possível. E isso passa pela formação continuada que, nesse caso, não houve. A coordenação pedagógica teve um acompanhamento esporádico da Secretaria de Educação, conforme podemos constatar no seu depoimento: “a SEDUC, o pessoal da SEDUC, teve aqui umas duas ou três vezes pra fazer um levantamento. Inclusive, as vezes que vieram acharam um absurdo a cozinha, porque a nossa cozinha não tem ventilação nenhuma” (SILVA, 2015).

O depoimento do diretor reforça a afirmação da coordenação pedagógica: “não houve formação oficial da SEDUC e da DRE”. Ele ressaltou ainda que a equipe gestora, preocupada com a mudança, fez um estudo com toda a equipe escolar que não tinha “nada a ver com a DRE, nada a ver com a SEDUC”. Os temas estudados e propostos foram: “o que é tempo integral? Como funcionam as escolas de tempo integral? A diferença entre escola de tempo integral e Educação Integral? Tudo isso a gente procurou estudar” (RODRIGUES, 2015).

É perceptível a ênfase dos entrevistados em afirmar que não houve formação continuada, no intuito de preparar a escola para a jornada ampliada, havendo apenas acompanhamentos por parte da Secretaria de Educação e da Diretoria Regional de Educação. Assim ficando para a escola a responsabilidade da formação, como afirmou o professor: “ah tem que fazer isso. ‘Te vira’. A

gente ouvia só essa palavra. Não era pra mim que falavam, mas ouvia ‘te vira’” (MARTINS, 2015).

Para o diretor faltou uma formação que englobasse todos os atores da unidade escolar, desde o vigia até professores, passando pela equipe gestora. Uma formação com intuito de mudar a “filosofia de ensino” e que tivesse bem claro o que é educação integral, o que é escola de tempo integral e a diferença entre elas.

Outro fator a ser der destacado é que, do mesmo modo que os profissionais que estavam na escola, os novos profissionais também não receberam e não estão recebendo formação continuada. Eles estão aprendendo com o fazer diário, intuitivamente e com o apoio da coordenação pedagógica que também tem conhecimento empírico e intuitivo. Todo isso, reforçando a necessidade de formação continuada, pois a falta de uma política pública de formação continuada para as escolas de tempo integral tem criado um hiato no fazer pedagógico, além de causar inseguranças nesse novo momento da escola. No depoimento do professor, destaca-se um sentimento de revolta com a situação: “nós estamos ‘apatriados’. Nós estamos assim tipo nos virando. Quando se fala ‘e vira’, nós estamos nos virando. Só sabem criticar quanto ao horário, a hora de saída, mas ninguém vai lá na sala de aula” (MARTINS, 2015).

A falta de formação vai à contramão do memento atual da educação. No Brasil, em 2014, foi aprovado o novo plano nacional de educação que tem quatro metas que tratam da valorização profissional e da formação inicial e continuada deste profissional.

Isso porque para o bom andamento da escola é necessário que se tenha um quadro de profissionais motivados, que se comprometam com os alunos e com a qualidade do ensino ofertado. Para que o professor tenha esse perfil, além da questão salarial, é preciso que haja uma política de formação continuada com objetivo de melhorar a qualidade da educação como um todo, seja ela regular ou integral (BRASIL, 2014). Considera-se, portanto, que há nesta escola a ausência da condição adequada para promover uma educação integral.

O Prisma. Referindo-se à visão de escola de tempo integral, têm-se fatores de tensão entre os entrevistados. Eles apresentam pontos de vista divergentes e algumas diferenças quanto ao conceito de educação de tempo integral.

O diretor apresenta dois elementos que constituem sua visão de educação de tempo integral. Um é pautado no tempo de permanência do aluno na escola: para ele “é uma escola onde o aluno permanece por mais tempo nela” (RODRIGUES, 2015). Quanto ao tempo de permanência na escola, Arco-Verde (2012) aponta que sua extensão é uma experiência positiva, considerando as particularidades culturais e sociais. Paralelo a isso, o diretor afirma que esse tempo pode ser otimizado, no sentido de aproveitar a oportunidade para promover uma educação significativa para o aluno:

“esquecer a ideia do tempo que a gente tá lá com o aluno, de ter esse aluno por oito horas. Então, eu vou aproveitar esse tempo e vou fazer agora a educação integral, fazer uma educação significativa com esse aluno, para que se transforme a realidade que esse aluno vive, dando a ele uma formação completa” (RODRIGUES, 2015).

No mesmo sentido Gadotti (2009) acentua que não é apenas uma questão de ocupar o tempo de uma jornada ampliada e sim estender esse tempo para uma aprendizagem, de fato, completa e integral.

A coordenadora também relaciona o conceito de escola de tempo integral como as práticas possíveis, dada a mudança na escola. Mas, diferentemente do diretor, ela relata mais elementos que, diante da mudança rápida e inesperada, evidenciam os problemas enfrentados com implementação.

O que é a escola de tempo integral? É fácil. É uma escola que vai funcionar 8 horas por dia e o aluno vai ficar dentro dela com algumas disciplinas a mais. Não é facinho? É fácil até pra você ter uma escola dessa. Agora o problema é você tocar essa escola sem estrutura, com essas oito matérias a mais, dar conta, botar um professor pra se desdobrar e dar conta daquilo também, num lugar que não se tem estrutura, não se tem nada, não teve uma formação, não teve nada. Você fica boiando. ‘meu Deus!, Como é que vai ser isso? Como que eu vou fazer esse horário?’. Então eu acho assim: não veio numa hora boa (SILVA, 2015).

Pode-se perceber claramente a visão de escola de tempo integral presente na fala da coordenadora. Ela a descreve como um tempo a mais, com mais disciplinas. De seu relato pode-se inferir um sentimento de despreparo frente à nova situação, levantando questões sobre o que fazer com o tempo ampliado em relação ao aluno, ao professor e às atividades pedagógicas e organizacionais da escola. Os relatos da coordenadora, em grande medida, expressam reflexões já reveladas pela literatura. Para ter resultados efetivos na educação

é necessário, não só reestruturar o espaço e o tempo escolar, mas, também, formar os profissionais da educação (GIOLO, 2012). Enfim, fica evidente a necessidade de formação e acompanhamento dos profissionais nos processos de implantação da modalidade de ensino integral.

Já o depoimento do professor apresenta uma concepção de escola de tempo integral muito rica do ponto de vista teórico e pedagógico. Uma concepção que contribui para a aprendizagem do aluno e que descreve uma escola ideal.

Ah! No papel, onde, assim, ideologicamente seria o 'must'. Que aí o aluno chega lá, ele vai ter condições de ter uma boa higiene, ter uma boa alimentação. Vai contribuir pra ele assim; um leque de opções cultural, ter uma sala ótima pra você colocar música, pra você colocar teatro, pra colocar a dança, ter um laboratório pra se trabalhar com experiência matemática. Que mais? Ter uma sala de leitura para o aluno, ter um estudo dirigido para ter a leitura mesmo, porque tem a leitura e o estudo dirigido [...] Só que não tem lugar pra gente trabalhar. Um banheiro descente seria um "must". Seria acho que um sonho, porque acho que vai ser difícil de ser realizado aqui no Tocantins (MARTINS, 2015).

O professor apresenta uma dicotomia entre o ideal de educação de tempo integral e a realidade da escola pesquisada.

Na visão de escola de tempo integral descrita pela supervisora aparece um aspecto positivo: a ampliação não só do tempo, mas também da aprendizagem:

A escola é integral. Eu penso que a escola não é a escola com essa proposta de aumentar um tempo de estar na escola, mas a escola que aumenta seu tempo de ensinar, de aprender, de conviver. É muito mais do que só estar pra comer, pra ficar. Mas precisa ter uma proposta pedagógica, educativa forte porque daí quando a escola de tempo integral se fortalecer nós vamos ter uma sociedade melhor. Então, a contribuição da escola de tempo integral hoje ela é muito rica para a comunidade, para os alunos. Penso que aqui a gente vai avançar ainda um bocado aí. (FEITOSA, 2015).

A supervisora apresenta uma visão de modalidade de ensino integral mais abrangente. Ela está vinculada, além do fator tempo, aos processos de aprendizagem e as relações sociais. É uma perspectiva que ultrapassa uma visão assistencialista expressa em ênfase no cuidado e alimentação. Além disso, está atrelada a uma postura pedagógica que contribua para a formação do cidadão e, em decorrência disso, da sociedade como um todo. A visão da

supervisora coaduna com Freire (2007) quando ele aponta a importância de se compreender a função da escola, da educação como transformadora e vinculada a sociedade capaz de tornar o aluno protagonista de sua própria história.

No relato da mãe há elementos que são compartilhados por outras mães. A visão de escola de tempo integral esta relacionada à função do tempo para a família

Nesta visão surge atrelado o tempo e sua função para a família.

No depoimento abaixo, chama atenção, no relato da mãe, a visão de escola de tempo integral, o fato desta ser atrelado ao tempo e sua função para a família,

a escola de tempo integral é aquela que o seu filho fica de manhã, almoça, fica até a tarde. E o que ela significa é exatamente isso. [...] eu trabalho com mães também que os filhos estudam em escola de tempo integral. Fala que gosta porque o filho tá lá, que não tem com quem deixar. Tem isso também. Já não é o meu caso, que eles são bem independentes. Mas, assim, o que eu sinto da melhora de ir na escola de tempo integral é exatamente por isso. Por causa dessas outras modalidades, ela diferencia da escola de tempo regular [...] Precisa mais o quê? Reestruturar a escola, adaptar as escolas, tanto em recursos humanos, como espaço físico adequado. Uma escola de tempo integral para montar assim, do jeito que ela tem que ser. Porque ali ela foi feita uma colcha de retalhos. A escola não foi feita uma estrutura adequada para escola integral. Aquilo ali foi uma adaptação (SOARES, 2015).

Uma consideração a realçar no depoimento da mãe é a valorização do currículo diversificado na escola de tempo integral. A literatura destaca que o currículo diversificado possibilita o desenvolvimento das potencialidades humanas, articulando novos saberes do corpo, da mente, das relações sociais, entre outros (GADOTTI, 2009). No relato da mãe há também uma visão assistencialista da escola.

A visão assistencialista dos pais também é percebida pelo professor entrevistado. Segundo ele, os pais veem a escola como um depósito. Ele cita casos de pais que disseram: “vou mandar meu filho pra lá, que aí eu tô livre dele, depois sai de lá alimentado” (MARTINS, 2015). Para esse professor os pais enviam os filhos para a escola, para se eximirem de responsabilidades: “ele não vai se preocupar com a alimentação da criança. Infelizmente, é a realidade nossa” (MARTINS, 2015).

O depoimento da coordenadora pedagógica, da supervisora e do diretor não difere do depoimento do professor quando ele afirma que muitos pais buscaram a escola somente porque ela é de tempo integral e, assim, o aluno permanece mais tempo na escola. A coordenadora ouviu muitos pais dizerem: “a escola é de tempo integral. Aqui ele vai ficar o dia inteiro. É que pelo menos, estando aqui, a gente sabe que está tudo bem” (SILVA, 2015). Surge, nessas falas, a concepção da escola como um lugar seguro, como também confirma o relato da supervisora: “eu penso que a família ainda concebe que é uma escola para o filho ficar mais tempo lá dentro. Aí, para isso é melhor deixar na escola de tempo integral do que deixar na rua. Então, eles saem mais tranquilos, saem mais sossegados” (FEITOSA, 2015). A coordenadora afirma que, nos dois anos de existência da escola de tempo integral, muitos pais ajudaram de diversas formas, mas a maioria é ausente e participa pouco do cotidiano escolar do filho.

Na visão assistencialista compartilhada pelos entrevistados são identificadas duas concepções que, segundo Cavaliere (2007), se tem, de modo geral, sobre a escola de tempo integral: uma assistencialista e outra autoritária. Na primeira concepção, destaca-se a escola como um local assistencialista, isto é uma escola que é voltada para os desprivilegiados, que substitui a família, que supre carências e deficiências dos alunos e que deixa em segundo plano o conhecimento. A segunda concepção entende a escola como um espaço autoritário, útil como solução para a violência e o crime. Trata-se de uma visão da instituição mais próxima dos reformatórios, onde as práticas de ensino são bem rígidas. No limite, “estar preso na escola é sempre melhor do que estar na rua”, é mais seguro (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Por preferir o filho na escola e não na rua, os pais reforçam a segunda concepção que se tem da escola. Entretanto, eles identificam benefícios na escola de tempo integral. A mãe afirma que é melhor estudar em uma escola de tempo integral por vários motivos:

Ah, com certeza a escola de tempo integral, ela sendo uma escola bem estruturada. Porque, como eu falei antes, o que fez o Sérgio melhorar a disciplina foi exatamente ele gostar da escola, por aquelas modalidades diversificadas que ele estava fazendo, entendeu? Então, a escola de tempo integral dá essa oportunidade do aluno gostar de estudar. Porque quando você gosta, você vai com mais afinco. Então, o que fez ele melhorar, eu acredito, como mãe, foi exatamente isso: dele ter visto outras coisas, teatro que ele faz, que ele era um pouco inibido,

violão, e outras modalidades que ele não fazia. Eu percebi esse interesse dele. Até porque se fosse em outra época ele nem ficaria (SOARES, 2015).

O depoimento da mãe é bastante elucidativo ao descrever a importância do currículo com suas atividades diversificadas. Ela cita as atividades do currículo extra como importantes para o estímulo, para a melhoria do desempenho e para a permanência do aluno na escola de tempo integral. Nesse sentido se confirma a importância do currículo. Segundo Coll (2001), o currículo é a ligação entre a teoria e a prática, entre o planejamento e a ação, enfim, é o orientador geral do sistema educacional.

Nos relatos dos entrevistados são mencionados, além da visão assistencialista e autoritária, aspectos acadêmicos como os apontados pela supervisora e pelo diretor. Esses destacam as contribuições que a escola de tempo integral pode trazer para a aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, os aspectos mencionados pela mãe sinalizam a importância do currículo diversificado. De qualquer modo, deve-se enfatizar que não se pode generalizar a visão dos entrevistados. No entanto, eles representam uma parcela da população envolvida nos processos de mudança e as visões e percepções que apresentaram encontram eco literatura específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da concepção de que a educação por se só é integral, independente do tempo a ela dedicado (RIOS, 2006), e, considerando que os planos e políticas de governo ampliam a jornada escolar (BRASIL, 2014), pode-se constatar que as políticas estão voltadas para uma educação de **tempo** integral.

Corroborando a concepção de Rios (2006) sobre educação integral, Gadotti (2009) afirma que ela é integral ou, se não for assim, não pode ser chamada de educação. Há, portanto, uma junção entre a necessidade de ampliar o tempo na escola com a necessidade de melhorar a qualidade da educação. Contudo, os depoimentos deixam claro que se tem criado um problema na tentativa de solucionar outro. A ampliação da jornada escolar não é suficiente para resolver as questões de aprendizado, pois, repetidamente, os entrevistados demonstram suas insatisfações com o modelo de tempo integral vigente.

A mudança da modalidade de ensino da escola pesquisada demonstra a política adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, no que se refere às Escolas de Tempo Integral. É visível, na política adotada, a utilização de infraestrutura de escolas já construídas e sua adaptação, uma vez que não há escolas padrão para essa modalidade de ensino⁷. Analisando os depoimentos, constata-se que há uma insatisfação geral em relação à infraestrutura da escola, no sentido, que ela não supre as necessidades de uma educação de tempo integral de qualidade.

A visão de escola de tempo integral apresentada pelos atores envolvidos na mudança compreende diferentes elementos. Desde uma visão pautada pelo tempo, autoritária e assistencialista, até uma visão que considera aspectos acadêmicos e pedagógicos dessa modalidade integral. Além de uma educação que amplie o tempo, Cavaliere (2007) considera que a educação integral deve envolver múltiplas dimensões da vida das crianças, na qual sejam promovidas atividades cooperativas e vivências reflexivas. Por último, também foi encontrado uma visão positiva da educação de tempo integral nos relatos dos entrevistados, sinalizando as contribuições que a escola pode proporcionar aos alunos e a comunidade.

Diante da configuração da Escola Estadual de Tempo Integral descrita ao longo do trabalho, pode-se dizer que o tempo de permanência na escola é o motor propulsor da educação do Tocantins. É preciso, no entanto, que o Estado fomente a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral e que repense as funções da instituição escolar na sociedade. Além disso, é necessário, de forma célere, algumas intervenções imediatas nas escolas existentes: estruturar ou reestruturar os espaços físicos; adquirir equipamentos melhores; ofertar formação continuada para os professores; finalmente, enriquecer as atividades e fornecer condições adequadas de trabalho para alunos e professores. Todo isso pode contribuir para melhorar o quadro atual da escola. Observa-se que as falhas são claras e as críticas frequentes. Contudo segundo as orientações de Giolo (2012) é importante, agora, partir com determinação para um modelo que concretize a escolarização real da população. O direito à educação de qualidade está previsto na Constituição (1988) é necessário formalizar ações para concretizá-lo.

⁷ Levantamento realizado pelos pesquisadores na Secretaria Estadual de Educação constatou que não há escolas padrão de tempo integral em atividade no Estado do Tocantins no período de 2011 a 2014.

A educação integral extrapola o tempo de permanência na escola. É preciso concentrar esforços de todos os envolvidos para que se potencialize o melhor da jornada ampliada, pois ela, por si só, não traz melhorias para a qualidade do ensino. E assim, a escola de tempo integral seja compreendida como um espaço educativo de qualidade, que propicie uma educação humana e íntegra.

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa realizada em uma escola de tempo integral da rede estadual do Estado do Tocantins. Ele objetiva analisar se a educação ofertada pela escola pesquisada é Educação Integral ou apenas de Tempo Integral. Utilizou-se, como metodologia, a História Oral Temática. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com agentes da escola: pais, professor, coordenadora pedagógica, supervisora e diretor. O texto aborda a educação integral como direito, o conceito de educação integral como uma concepção integradora e um processo de mudança de uma escola para a modalidade de tempo integral. Contata-se que no Estado do Tocantins a Educação Integral está centrada na jornada ampliada.

Palavras-chave: Educação integral. Tempo de escola. Escola de tempo integral.

Abstract: This study is a survey of Integral Education, examined in one school from the Tocantins State Network using a full-time school day, and with the primary purpose being to examine if the education offered by the school is comprehensive or only extended time. In this process, Thematic Oral History was used. Was done with a representative from the parents, from the teachers and the educational coordinator and the supervisor members of the management team. This text approaches: legislation which explicitly made Integral Education a right, then showing the Integral Education with an integrated design and concepts, the process of changing into full-time school, and finally the conclusion, in which the concept of Integral Education in Tocantins is understood as an extended school day focused on the student's amount of time spent in school.

Keywords: Integral Education. School time. Full-time school.

REFERÊNCIAS

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- AZEVEDO, Fernando; TEIXEIRA, Anísio; LEMME, Paschoal. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, seção 1, p. 2, 27 jan. 2010.
- BRASIL. *Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília: MEC, 2011. Série Mais Educação.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério Esporte; Ministério da Cultura. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC/MDSCF/ME/MC, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: MEC, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 7-14.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COLL, César. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra: São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Sonia Maria. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanista, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline; et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

MOLL, Jaqueline. A Agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, Vítor Henrique; Ferreti, Celso João; Vianna, Claudia Pereira; Souza, Denise Trento. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, 1996.

PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PÓVOA, Maria de Fatima Rodrigues. *A Concepção dos Professores de Ciências sobre a Escola de Tempo Integral na Região Metropolitana de Goiânia*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Sonia Maria; ARAÚJO, Osmar Ribeiro. História oral: vozes, narrativas e textos. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 6, p. 191-201, jan./dez. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Nacional, 1977.

TOCANTINS. *Projeto Político Pedagógico Escola Estadual Girassol de Tempo Integral*. Araguaína, jan./dez. 2015.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. Aos 26 anos, Tocantins se destaca pela educação em tempo integral. *Ascom Seduc*, Palmas, 03 out. 2014. Disponível em: <https://secom.to.gov.br/noticias/aos-26-anos-tocantins-se-destaca-pela-educacao-em-tempo-integral-197293/>. Acesso em: 01 jun. 2015.

Entrevistas

FEITOSA, F. V. Supervisora Pedagógica da Diretoria Regional de Educação. Entrevista concedida a A. C. M. O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

MARTINS, L. C. Professor da Escola Estadual de Tempo Integral. Entrevista concedida a A. C. M. O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

RODRIGUES, R. L. Diretor da Escola Estadual de Tempo Integral. Entrevista concedida a A. C. M. O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

SILVA, M. C. O. Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Tempo Integral. Entrevista concedida a A.C.M.O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

SOARES, V.D. Mãe de aluno. Entrevista concedida a A.C.M.O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

Recebido em Julho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

ENSINO INTEGRAL: o cotidiano do/no/sobre uma escola que aderiu ao programa

INTEGRAL TEACHING: the datigent of / no / about a school that has adopted the program

Wagner Feitosa Avelino

Docente da Faculdade de Americana (SP), bolsista do Programa Mestrado & Doutorado da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

E-mail: avelino@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

Com o intuito de ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas regulares, evitar a vulnerabilidade socioeconômica e o aumento da evasão escolar, como em décadas anteriores, às políticas educacionais no Brasil tem direcionado esforços para que se efetive no século XXI, um avanço do número de instituições que atendam uma demanda da população escolar no ensino integral. Essa afirmativa é estabelecida pela Lei nº 9.394/96, em seu art. 34, “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996) e corroborado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que apresenta na meta 06, uma proposta de aumento de no mínimo 50%, de oferta de educação em tempo integral nas escolas da Educação Básica (BRASIL, 2014). Diante dessas linhas introdutórias, as duas legislações mencionadas, destacam-se pela relevância do ensino de tempo integral, com a busca da qualidade no processo de ensino e aprendizagem no espaço/tempo, materializando-se como direito democrático, conforme a Magna Carta do país (BRASIL, 1988).

As discussões acerca do conceito de escolas de ensino integral no país, surgiu historicamente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Em prática, Anísio Teixeira, na década de 1950, efetivou o projeto nas Escolas

Parque no estado da Bahia. Posteriormente, Darcy Ribeiro, na década de 1980, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro. O ideário atual vem adquirindo espaços cada vez mais significativos nas políticas públicas educacionais, que de certa forma ampliam as oportunidades de melhoria na educação. Desse modo, as escolas de ensino de tempo integral, antecedem a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), sendo corroborado com as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao dar o direito à educação pública de qualidade para todos (BRASIL, 2015).

Nos moldes atuais, experiências educacionais de ensino de tempo integral foram desenvolvidas em diversos estados do Brasil. A saber, de antemão, em Pernambuco pelo Instituto de CoResponsabilidade pela Educação (ICE), implantada no Ginásio Pernambucano em 2004. O estado de São Paulo, seguiu o modelo que recebeu algumas adaptações, principalmente nos critérios de inclusão das escolas, formação da equipe escolar, avaliação de desempenho da equipe, formação continuada, acompanhamento de fluxo (retenção e abandono), gestão de qualidade e avaliação diagnóstica aos alunos, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC- (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista. Assim, o Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, tem como meta o desenvolvimento intelectual de seus discentes por meio de uma formação ética, cidadã, com a consciência dos seus direitos e deveres, autonomia, solidários e que consigam efetivar o Projeto de Vida, até a conclusão da Educação Básica.

Em práticas, no/do/sobre o cotidiano da Escola Estadual Prof. Jorge Calil Assad Sallum, em Santa Bárbara d'Oeste, no estado de São Paulo, que aderiu o Programa de Ensino Integral (2014-2019), ao longo desses 06 anos de implantação, teve como missão atender as expectativas da comunidade escolar, com o cumprimento do Plano de Ação, ao oferecer um ensino de qualidade e garantia da excelência acadêmica. A instituição está situada no município da microrregião metropolitana de Campinas, atendendo alunos de diversos extratos socioeconômicos, oriundos de diferentes bairros da zona rural e urbana. Sendo assim, a partir de 2014, a escola decidiu implantar o Programa de Ensino Integral, mediante adesão, após consulta à comunidade escolar. Para que o sucesso fosse efetivado em âmbito escolar, criou-se espaços educacionais para tutorias de alunos, pedagogia da presença nos intervalos de aulas, educação interdimensional, acolhimentos para alunos e professores novos no PEI, líderes

de turmas, clubes juvenis, protagonismo juvenil e sênior, parte diversificada do currículo, nivelamentos de Língua Portuguesa e Matemática que norteiam para continuidade e aprofundamento das ações da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista.

As propostas pedagógicas e as práticas que regem o ensino integral, estão inteiramente ligadas no discurso de Machado (2013, p. 418), no que tange ao conceito de interdisciplinaridade pois, “a dinâmica própria de construção da ciência é entendida como um processo coletivo ao qual diferentes conhecimentos contribuem para o desenvolvimento de novas perspectivas”. Sendo assim, um grande desafio para alguns educadores que permanecem engessados em currículo, individualistas e inflexivos, sem uma abertura para as novas práticas pedagógicas que surgem de pesquisas etnográficas no/do/sobre o cotidiano escolar. Para estar inserido no Programa de Ensino Integral, o educador deve saber trabalhar em equipe e ter senso de integração e organização do ambiente ao reconhecer a importância dos pares e seus valores.

Nesse contexto, é imprescindível levantar que o PEI, no estado de São Paulo, remete a opção para os alunos ingressem em uma escola diferenciada, ao proporcionar a formação que vise não apenas conteúdos curriculares ou permanência maior na escola, mas orientações para o seu Projeto de Vida.

Portanto, o objetivo geral deste artigo é analisar e replicar o cotidiano escolar de uma escola pública do Ensino Fundamental: Anos Finais, que aderiu o Programa de Ensino Integral no estado de São Paulo. Como procedimentos metodológicos para redigir esse texto recorreu-se aos documentos federal, estadual e da própria Unidade Escolar, ao apresentar a dinâmica cotidiana de planejamentos, desenvolvimentos e resultados obtidos ao longo de 06 anos de implantação do PEI na Escola Estadual Prof. Jorge Calil Assad Sallum, em Santa Bárbara d’Oeste, no estado de São Paulo (2014-2019).

Este trabalho encontra-se dividido em 5 seções. Logo após a introdução, a seção 2 trata da apresentação do Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo e suas Diretrizes. A seguir, na seção 3 demonstra o cotidiano escolar da Escola Estadual Prof. Jorge Calil Assad Sallum, em Santa Bárbara d’Oeste, no estado de São Paulo, no período de 2014 a 2019, por meio de uma entrevista a Comunidade Escolar em que está inserida. Na seção 4 apresenta os resultados obtidos pelos dos índices do governo de São Paulo nos últimos anos. E por

fim, na seção 5 apresentam-se as considerações finais do trabalho, bem como as limitações encontradas no Programa e sugestões para a melhoria dos pontos de atenção detectados no/do/sobre o cotidiano escolar.

O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

O ensaio para o modelo atual do Programa de Ensino Integral no estado de São Paulo, surgiu durante o governo do Geraldo Alckimin (2003-2006) e do Secretário de Estado da Educação, Gabriel Benedito Isaac Chalita na Resolução SE nº. 89 (SÃO PAULO, 2005) ao propor um projeto de tempo integral em algumas escolas estaduais do Ensino Fundamental. A priori, o projeto teve como objetivo ampliar o tempo de permanência dos alunos de 5 para 9 horas diárias, com intuito de fomentar o processo de ensino e aprendizagem, com as oficinas curriculares. Sendo elas: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social.

Após essa experiência anterior, o modelo de Escolas de Ensino Integral foi concebido pelo governo do estado de São Paulo, por meio dos resultados obtidos em pesquisas, avaliações, práticas educacionais e resultados de experiências em diversas instituições de ensino no país e no mundo. Assim, instituído pelo Decreto Lei nº. 57.571 de 02 de dezembro de 2011, a qual tem “[...] a finalidade de promover, amplamente, a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011). Desse modo, em 2012, 16 unidades escolares do Ensino Médio aderiram definitivamente o Programa de Ensino Integral. Segundo dados da Secretaria da Educação, em 2019, já são 633 escolas que oferecem o PEI a mais de 188,2 mil alunos em todo o estado de São Paulo (SEE-SP, 2019). Conforme a Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP, 2019), o novo modelo de Escola de Ensino Integral, a jornada diária é de oito horas e meia para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais e de nove horas e meia no Ensino Médio, incluindo três refeições diárias. A estrutura física de grande parte dessas escolas, contam com salas de aulas com lousas digitais, sala de leitura (Biblioteca), sala de informática e laboratórios de ciências e quadra de esportes.

Por sua vez, o apoio pedagógico oferecido aos alunos do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, compõe-se das Disciplinas da Base

Nacional Comum Curricular e das Disciplinas da Parte Diversificada da Matriz Curricular, que são: Orientação de Estudos, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Práticas Experimentais. Já os alunos do Ensino Médio além de contarem com as Disciplinas da BNCC, também contemplam as Disciplinas da Parte Diversificada da Matriz Curricular como: Prática de Ciências, Preparação Acadêmica, Mundo do Trabalho e Projeto de Vida. Segundo Delors (2012), as disciplinas da Parte Diversificada estão alinhadas diretamente ao Currículo Paulista e tem como princípios os Quatro Pilares da Educação que são o “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender conviver e aprender a ser”.

Além das disciplinas obrigatórias, os alunos possuem uma grade curricular com as Disciplinas Eletivas. Essas por sua vez, são escolhidas de acordo com seu objetivo pessoais, que se caracterizam como interdisciplinares, possibilitando experiências escolares com finalidade de melhorar os estudos. A organização e a ministração dessas Disciplinas Eletivas, estão a cargo dos professores de diversas áreas do conhecimento, com duas aulas semanais e semestralmente. Com isso, os educadores têm liberdade didática de elencar o trabalho pedagógico, desde que estejam estritamente ligados aos interesses dos alunos e ao seu Projeto de Vida. Assim, as turmas são formadas com alunos de diversas faixa etárias e níveis de ensino, a partir da análise das ementas redigidas no início do semestre pelos educadores com as propostas de habilidades e competências.

Em termos profissionais, os docentes que almejam atuar no Programa de Ensino Integral, se inscrevem via internet e respondem um questionário sobre o conhecimento do PEI. Após a aprovação nesta etapa, passam por entrevistas em uma das Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, normalmente por uma banca examinadora, composta de um Supervisor de Ensino e um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógicos, com perguntas também voltadas ao PEI, a formação docente do candidato e suas experiências com projetos educacionais em outros espaços pedagógicos relacionados ao Protagonismo; Domínio do conhecimento e Contextualização; Disposição ao autodesenvolvimento contínuo; Relacionamento e Corresponsabilidade; Solução e Criatividade.

Após ingressos no Programa, os educadores participam de formações on-line, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE). Todo esse processo torna-os aptos, a desenvolverem suas funções educacionais no regime de dedicação plena e

integral por 40 horas semanais e com carga horária multidisciplinar. Assim, recebem uma gratificação sobre o salário de 75%, a qual faz um diferencial na valorização do profissional e ingresso ao Programa.

Em contrapartida, o educador de uma escola do PEI do estado de São Paulo, além de ministrar aulas da BNCC e da parte diversificada do Currículo Paulista, também precisa estar em consonância com a entrega dos inúmeros documentos de registros pedagógicos, que por sua vez, tem provocado um empecilho no ingresso de um número maior de educadores no PEI.

O Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) é um documento entregue semestralmente pelo educador, a qual constitui-se em um instrumento de planejamento da formação continuada em que o professor deve priorizar suas ações de desenvolvimento profissional, para potencializar sua própria atuação a partir dos pontos de atenção após a Avaliação 360º (Equipe Gestora, Pares e Alunos), com intuito de melhorar a avaliação de desempenho.

O Programa de Ação também é um documento entregue semestralmente e individualmente, a qual deve ser socializado com a equipe gestora definindo as atribuições desenvolvidas do educador, com atividades detalhadas a partir das suas estratégias de atuação, objetivando assim, alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa (SÃO PAULO, 2013).

Diante das inúmeras funções no PEI, a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, no artigo 7º destacam-se as atribuições específicas aos professores, além daquelas inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade: (i) Elaborar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; (ii) Organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas; (iii) Planejar, desenvolver e atuar na Parte Diversificada do Currículo e nas atividades complementares; (iv) Incentivar e apoiar as atividades de Protagonismo Juvenil, na forma da lei; (v) Realizar, obrigatoriamente, a totalidade das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivas(ATPC) e individuais no recinto da respectiva escola; (vi) Atuar em atividades de tutoria aos alunos; (vii) Participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada; (viii) Auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais,

nas atividades de Orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas; (ix) Elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área; (x) Produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo Pedagógico próprio da Escola; (xi) Substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.

Já o Plano de Ação é um instrumento de produção coletiva, utilizado pelas unidades escolares que estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, prazos e as estratégias no processo de ensino e aprendizagem para que as escolas possam atingir a qualidade de ensino e conseqüentemente o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP (SÃO PAULO, 2013).

O IDESP é um indicador de qualidade do Ensino Fundamental das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio. No IDESP, são considerados dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar. A fórmula é simples, basta multiplicar os dois indicadores: o indicador de desempenho (ID), que avalia a aprendizagem, e o indicador de fluxo (IF), que avalia o período de aprendizagem. Desse modo, os resultados obtidos de cada escola aponta os pontos de atenção em que a Unidade Escolar precisa evoluir ano após ano (SÃO PAULO, 2014).

Em decorrência da disponibilidade de maior tempo da equipe de educadores nas Escolas de Ensino Integral, de certa forma ampliaram-se também as condições para o cumprimento do Plano de Ação da Escola, do Currículo Paulista, da Base Nacional Comum Curricular, das Disciplinas da Parte Diversificada do Currículo. Por questões de relações pessoais, surgiram um maior tempo para auxiliar os alunos nas Tutorias e na Pedagogia da Presença em prol do Projeto de Vida dos alunos.

Contudo, para Paro (1988) o fato de permanência e formação dos alunos em tempo integral no Brasil, antecede o conceito de escola pública, pois sua origem remetem aos internatos particulares, criados para atender aos filhos das pessoas abastadas que neles procuravam preservar seu *status quo*. Assim, amenizar os problemas sociais e econômicos da população e não de questões pedagógicas propriamente dito.

Toda essa dinâmica do Programa de Ensino Integral, se encontra nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, (SÃO PAULO, 2013), nesse documento é apresentado o contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral no estado de São Paulo; o Modelo Pedagógico e Gestor do Ensino Integral.

RELATOS SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

A Escola Estadual Prof. Jorge Calil Assad Sallum, está situada em um Bairro estritamente residencial em Santa Bárbara d'Oeste – SP. O Residencial Furlan, não possui posto de assistência médica, porém possui uma academia ao ar livre, um campo de futebol, uma pista de caminhada e um parque infantil. A escola possui um amplo espaço físico, com uma quadra poliesportiva, a qual à comunidade utiliza diversos eventos esportivos e sociais.

Em termos geográficos, os alunos são oriundos de diferentes bairros da cidade e da zona rural, como: Residencial Furlan, Vila Rica, San Marino, Jardim Orquídea, Conjunto dos Trabalhadores, Planalto do Sol, Jardim Barão, Siqueira Campos, 31 de março, Vila Grego, Vila Brasil, Jardim Laudissi II, Jardim Batagim, Jardim Icarai, São Joaquim, Glebas Califórnia (Barraca), Beira Rio, Usina Furlan, Bairro do Porto, e Bairro Morro Alto, alguns desses na Zona Rural. Os discentes que pertencentes aos bairros da zona rural dependem de transporte público municipal escolar para se deslocar à instituição.

A escola, conta com diversas parcerias, a saber: a Polícia Militar do Estado de São Paulo e a Guarda Civil Municipal de Santa Bárbara d'Oeste, além de alguns profissionais autônomos que quando solicitados comparecem para realização de palestras ou trabalhos voluntários para as questões pedagógicas ou de estruturas físicas.

De acordo com questionário socioeconômico aplicado aos pais por amostragem, a maioria deles estão empregados e trabalham em setores públicos estaduais e municipais, agricultura, indústria e prestação de serviço. A maioria moram em casas alugadas, seguidos de casas próprias financiadas e próprias. Possuem acesso à internet, automóvel, assinatura de TV a cabo, televisão e computador ou PC. Em média, possuem renda familiar entre 1 a 4 salários mínimos.

O nível de escolaridade da comunidade é bastante diversificada, identificou-se pais e mães com Ensino Fundamental incompletos até o Ensino Superior

completo. Contudo, grande parte se concentra no Ensino Médio completo. A faixa etária dos pais, em sua maioria está entre 30 e 40 anos. A maioria deles, ou seja, 80% acompanham a vida escolar dos filhos, 16% parcialmente e 4% não acompanham os resultados de aprendizagem.

Esse mesmo questionário mostra que os pais conhecem e concordam com as premissas, princípios e valores da escola do Programa Ensino Integral e esperam que a escola corresponda as suas expectativas investindo na formação e capacitando os filhos para o futuro, que tenham diferentes habilidades desenvolvidas e que os educadores estejam em constante formação. Assim, mostram ser bastante conscientes em relação à educação dos filhos e a funcionalidade da escola. A expectativa dos pais/responsáveis em relação ao que a escola oferece aos filhos gira em torno da boa preparação para o futuro, boa qualidade de ensino, situações e experiências de aprendizagem diversificadas. Acreditam que uma boa escola é aquela que oferece um bom ensino, em que os professores estão melhores preparados, que proporciona condições adequadas para o aluno desenvolver diferentes habilidades, em que os alunos aprendem mais e, assim, conseguem notas melhores, em que os seus professores orientam as tarefas escolares e tenham uma boa convivência entre alunos/alunos e educadores/alunos.

Em relação as expectativas dos alunos, a maioria dos entrevistados esperam da escola, ser preparados para ter uma boa profissão no futuro, acreditam que frequentando essa escola possam: entrar em uma boa Faculdade ou arrumar um bom emprego no futuro, desenvolver mais capacidades e ter menos dificuldades em algumas matérias, além de mais informações e aprender mais. A maioria, ou seja, 80 % dos estudantes afirmaram que durante as aulas ao longo vida escolar sempre assistiam as aulas e participavam das atividades propostas e os demais 20% que sempre assistiam as aulas, mas pouco tinham a escola como espaço de aprendizagem e a relação com o saber (CHARLOT, 2003).

As atividades de lazer em tempo livre, são destinadas para uso da Internet (68%), ouvir músicas (78%), e pratica de esportes (37%). Foi apontado que 94% nunca leem revistas ou livros, 90% nunca vão ao teatro ou a shows culturais. É de suma importância salientar que, dessas atividades realizadas, a leitura de revistas e o exercício da escrita não são realizados pela maioria nesses momentos/espacos. Os dados apontam para a necessidade do desenvolvimento dessas atividades e oferta de diferentes gêneros para leitura, assim como o

exercício da escrita precisam ser desenvolvido. A oferta de ampliação do repertório cultural também deve permear ações da escola (BOURDIEU, 1979).

Dos entrevistados, 90% ajudam nos afazeres domésticos frequentemente, com a solicitação dos pais, que giram em torno de cuidar dos irmãos mais novos ou limpar parte da casa.

Sobre o Projeto de Vida, 79%, esperam terminar o Ensino Médio e fazer uma Faculdade que estejam agregados aos sonhos individuais e da família e 21% esperam pelo menos fazer curso técnico/profissionalizante que possam ajuda-los a serem inseridos no mercado de trabalho.

Os alunos encaram a Matemática (70%) como disciplina mais difícil e 30% tem mais facilidade em Língua Portuguesa, as demais disciplinas se dividem sem muita ênfase. Os alunos apontaram que as dificuldades da aprendizagem, estão relacionadas a complexidade da disciplina, turma não tinha interesse e faziam “bagunças”, não gostava da disciplina por traumas anteriores e não entendiam o modo em que o professor ministravam os conteúdos, esse último quesito atingiu 83% dos votos.

Em contrapartida, a facilidade para aprender chegou a apontar (55%) dos alunos entrevistados, que mostraram dedicados aos estudos das disciplinas da BNCC, facilitado quando gostam do método didático do professor, com 27%.

Os alunos julgaram imprescindível no trabalho do educador no processo de ensino e aprendizagem: saber explicar a matéria e quantas vezes for necessário, dominar o conteúdo, ser respeitoso, paciente, seja dedicado, ajudar os alunos em sua dificuldade, amar o que faz e ter domínio sobre a sala. Boa parte dos alunos almejam ser protagonistas, respeitoso com professores e colegas, prestar atenção na aula, aprender mais, disciplinado, realizar as atividades, caridoso, autônomo, competente, ajudar os colegas que tem dificuldade. Apontaram o que é mais importante para eles em uma escola: ter professores bem preparados, existência de sala de leitura e laboratórios de ciências e informática, um ambiente agradável e acolhedor, oferecer condições para estudar e desenvolver diferentes habilidades, a oportunidade de conviver com colegas e profissionais que possuem afinidades, aulas criativas e diversificadas.

Com esses dados constatou-se que a importância os valores, premissas e princípios do Programa Ensino Integral, auxiliam nas atividades de Tutoria com

alunos, Pedagogia da Presença, Educação Interdimensional, Acolhimento, Líderes, Clubes Juvenis, Protagonismo Juvenil e Sênior, Parte Diversificada do Currículo e Nivelamento, norteados assim para continuidade e aprofundamento das ações. Portanto, uma grande missão para atender todas as expectativas dos pais e alunos é buscar por meio do cumprimento do Plano de Ação, oferecer um ensino de qualidade que garanta a excelência acadêmica e o amparo dos Projetos de Vida dos alunos.

RESULTADOS DA ESCOLA OBTIDOS NOS ÍNDICES DO GOVERNO NOS ÚLTIMOS ANOS

Em relação aos resultados educacionais desde a implantação do Programa de Ensino Integral na Escola Estadual Jorge Calil Assad Sallum, ano após ano, o IDESP sempre foi superado em relação à nível de Diretoria de Ensino e demais escolas do estado de São Paulo. Em de 2015, a meta era de 4,02 chegando a 4,42, fato que foi repetido no ano de 2016, de 4,53 para 4,71. Em 2017, a meta era de 4,81 e atingiu 5,35. Como a meta para 2018 era de 5,40, uma meta bem acima do estado, atingiu-se 4,91, conforme apresentado nos indicadores e figuras abaixo. Para o ano de 2019 através do foco aprendido a meta a ser alcançada deve atingir 5,01. Assim, os resultados da escola disponibilizados no Programa de Ação, no primeiro semestre de 2019, representam os dados quantitativos da escola conforme os indicadores:

Figura 01: Indicadores do Resultado do IDESP 2018



Fonte: Base nos dados coletados no Programa de Ação da Escola 2019

A leitura a partir da figura 01, apresenta os indicadores de resultados da Escola Estadual Jorge Calil Assad Sallum, nos quesitos Desempenho, Fluxo e IDESP. A qual a meta da escola em 2018 deveria chegar a 5,40, porém atingiu apenas 4,91. Assim, os resultados obtidos não se caracterizou, necessariamente, como um fator de crescimento contínuo em relação aos índices de permanência e de aprendizagem do aluno. De fato houve uma ligeira queda no desempenho da escola. Contudo, ao observar o resultado do da escola de 4,91, a mesma está acima da média de outras escola da Diretoria de Ensino de Americana com 3,72 e de 3,38 a nível de estado. Em termo de IDESP, o governo do estado de São Paulo estabeleceu meta para as escolas atingirem até o ano de 2030: Ensino Fundamental: 5º ano, nota 7,0; 9º ano nota 6,0; e 3º ano do Ensino Médio, nota 5,0.

De certa forma os moldes do IDESP, tornou-se a expressão da qualidade de ensino, por meio do desempenho na avaliação em larga escala de São Paulo (SARESP) e o fluxo de reprovação ou abandono dos alunos. Assim, a qualidade de ensino se resume em número estatísticos, ranqueando de desempenho das “melhores ou piores escolas”, o que deduz que há mais ênfase para as estatísticas do que para a própria construção do conhecimento específico.

Figura 02: Indicadores do Fluxo



Fonte: Base nos dados coletados no Programa de Ação da Escola 2019

A figura 02, mostra claramente a preocupação da escola sobre as questões de reprovação por faltas e abandono. Diariamente, as agentes de organização escolar, estão incumbidos de analisarem as faltas dos alunos logo nas primeiras aulas, para comunicarem os responsáveis em um projeto denominado “Quem falta faz falta”. Outro fator diferencial sobre a assiduidade dos alunos está nas atividades de compensação de ausência que os professores aplicam quando os mesmo atingem apenas 10% das faltas. Segundo a Nota Técnica dos Indicadores de Fluxo (IF), “é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, coletadas pelo Censo Escolar. [...] é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um (SÃO PAULO, 2019, p. 5).

Figura 03: Indicadores Gerais da Escola em 2018

IDESP 2018 - INDICADORES DA ESCOLA

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2018
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF	4,9693	4,8487	4,91	1,0000	4,91
3ª SÉRIE EM					

Fonte: Boletins IDESP 2018

A partir dos indicadores da figura 03, percebe-se que os 9º anos tem alunos em proficiência com o desempenho abaixo do básico em Matemática. Assim, o ensino dessa disciplina tornou-se em grande labuta para alunos e professores, no processo de ensino e aprendizagem, alvo de críticas da opinião pública que remetem ao fracasso escolar, não que a Disciplina de Língua Portuguesa não necessite de atenção.

Para Pinto (2011), o SARESP produz grandes impactos na prática profissional docente, pois segundo o autor as avaliações externa tem uma pressão maior para os resultados do que para o efetivo processo de ensino e aprendizagem aos alunos. Assim, diante do exposto, entende-se que há uma ênfase maior aos índices e metas propostas pelo governo propriamente dito, do que, com as aprendizagens que remetem ao Projeto de Vida do alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos documentos legais percebeu-se que as normatizações das escolas nesse nível de ensino, apresentam pontos de atenção no processo de ensino e aprendizagem, corroborados pelos indicadores de fluxo e do desempenho das avaliações em larga escala em que estão inseridas.

Assim, o maior tempo de permanência nas Escolas em/de Tempo/Ensino Integral não representam efetivamente uma totalidade do sucesso escolar. De certa forma, a proposta é muito boa, porém precisa estar acompanhado de outros fatores sócio-econômico-cultural, como mais tempo destinado a formação de professores, gratificações salariais, infraestruturas física e tecnológica, e assistências psicossociais a comunidade escolar. Essas propostas, são os primeiros passos de apoio governamental, para que realmente haja uma mudança na qualidade, sobre a educação de ensino integral no país. Caso contrário, acreditar que a ideia de ampliar o tempo na escola irá resolver os todos os problemas da educação, será uma utopia cada vez mais distante.

Historicamente, o conceito de matricular as crianças nas escolas, tinham objetivos mais de cunho político-econômico-social do que meramente pedagógico, pois durante esses períodos os pais podiam trabalhar e a escola passou a dividir funções na formação da criança. Com isso, somente depois de algum tempo, a escola passou a ter funções para construção de aprendizagem e promissora para o Projeto de Vida. Porém, em termos didático/pedagógico, um maior tempo na escola também pode entediar os alunos, que dividem o mesmo ambiente por mais de 8h diárias. Tempo que ampliam os contatos físicos e diálogos, conseqüentemente os conflitos interpessoais e as incivildades.

Aliás, se a escola direcionar suas atividades curriculares apenas para aulas teóricas e monótonas que não estimulam os interesses e a criatividade dos alunos, dificilmente terá a relação com o saber. Diante desse contexto de práxis, é de suma importância que as escolas de Ensino Integral planejem suas atividades para os mais diversos ambientes internos, como pátios, quadras esportivas, bairro, ruas, biblioteca, laboratórios ciências e informática ou espaços externos, como passeios locais e/ou excursões intermunicipais educacionais e otimizar o tempo/espaço.

Como dito anteriormente, o Ensino em/de Tempo Integral, contribui positivamente em prol de uma educação de qualidade no século XXI. Contudo, estudos no/do/sobre o cotidiano escolar podem apresentar os pontos de atenção, cujo objetivos servem de subsídios para melhoria educacional do país. Assim, as críticas direcionadas à organização e logística do Programa, estão focadas principalmente ao tempo destinado do professor ao preenchimento de documento (papeis) e substituições aos colegas de trabalho, quando se ausentam por diversos motivos como licenças médicas, abonadas ou cursos de capacitação obrigatórias nas Diretorias de Ensinos. Desse modo, a agenda de trabalho semanal fica bem comprometida, por direcionar o pouco tempo de estudos e preparação de aulas às múltiplas funções que os educadores exercem, devido aos contratempos que surgem no cotidiano escolar. Assim, as aulas diversificadas, tão solicitadas pelos Coordenadores de Áreas, Coordenador Geral nos Planos de Aulas, pais e alunos, ficam sempre para um segundo plano. Pois, sem o tempo adequado para a preparação das aulas e com afazeres extras, dificilmente atingem as metas propostas pelo governo e o sucesso escolar de qualidade tão almejado.

Portanto, o estudo no/do/sobre o cotidiano escolar não tem recebido as devidas atenções pelos órgãos competentes e pesquisadores. Pois, são nesses espaços pedagógicos que existem indícios de compreensão e intervenção pedagógica que representam a realidade.

Por fim, diversos fatores, apresentados ao longo do texto, detectou que a organização das escolas de tempo integral precisam serem revistos, além dos itens de sugestões propostos anteriormente por parte dos órgãos as políticas públicas e apoio governamental. A ideia é que, ao entender o tempo como um recurso valioso em uma sociedade capitalista, os pais e escolas que optam por esse modelo, possam otimizar a produtividade dos alunos aos seus Projeto de Vida.

Resumo: O Ensino em/de Tempo Integral no Brasil está amparado nas leis vigentes e tem sua gênese nas experiências anteriores ao oferecer uma jornada educacional de qualidade aos alunos da Educação Básica. O objetivo desse trabalho é analisar e replicar do/no/sobre o cotidiano escolar de uma escola pública do Ensino Fundamental: Anos Finais, que aderiu o Programa de Ensino Integral (PEI). Como procedimentos metodológicos para redigir o texto recorreu-se aos documentos federal, estadual e da Unidade Escolar, ao apresentar a dinâmica cotidiana de planejamentos, desenvolvimentos e resultados obtidos ao longo de 06 anos de implantação do PEI na Escola Estadual Prof. Jorge Calil Assad Sallum, em Santa Bárbara d'Oeste, no estado de São Paulo

(2014-2019). Como resultados, percebeu-se que o aumento da jornada em ambiente escolar não representaram efetivamente um melhora constante no processo de ensino e aprendizagem e nas expectativas do índices governamentais. Contudo, detectou-se que o PEI, auxilia diretamente no Projeto de Vida dos alunos e na relação professor/aluno, devido uma permanência maior em um mesmo ambiente educacional por possuir espaço/tempo para tais finalidades, o que dificilmente ocorrem nas escolas regulares. Por fim, com a demanda cada vez maior das políticas públicas, a organização desses espaços educacionais precisam ser bem analisados e replicados à sociedade por meio de pesquisas etnográficas no/do/sobre os cotidianos escolares.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar; Educação Básica; Programa de Ensino Integral.

Abstract: Integral Time Teaching in Brazil is supported by current laws and has its genesis in previous experiences by offering a quality educational journey to students of Basic Education. The objective of this work is to analyze and replicate of / in / about the school daily life of a public elementary school: Final Years, which joined the Integral Education Program (PEI). As methodological procedures for drafting the text, we used federal, state and School Unit documents to present the daily dynamics of the planning, development and results obtained during the 6 years of implementation of the PEI in the State School Prof. Jorge Calil Assad Sallum, in Santa Bárbara d'Oeste, in the state of São Paulo (2014-2019). As results, it was noticed that the increase of the journey in the school environment did not represent an improvement in the teaching and learning process and in the expectations of the government indexes. However, it was detected that the PEI helps directly in the students' Life Project and in the teacher/student relationship, due to a greater permanence in the same educational environment because it has space/time for such purposes, which is difficult for regular schools. Finally, with the increasing demand for public policies, the organization of these educational spaces needs to be analyzed and replicated to society through ethnographic research in school daily life.

Keywords: School Daily Life; Basic Education; Integral Education Program.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, p. 3-6, nov. 1979.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. MEC. *Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2019.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação: Planejando a Próxima Década*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 07 mai. 2019.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzar Leite (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 23-34.

PINTO, A. R. P. *Política pública e avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, 2011.

SÃO PAULO (Estado). *Boletins IDESP 2018 das escolas de Americana*. São Paulo: IDESP, 2018. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2018/049918.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Portal Ensino Integral - Site*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº. 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 121, n. 227, p. 14, 3 dez. 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes do Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral*. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2012]. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046> Acesso em 04 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 89 de 9 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2005. Disponível em: www.mp.sp.gov.br Acesso em: 04 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Programa de Qualidade da Escola: Nota Técnica*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2019. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf> Acesso em: 04 jun. 2019.

DELORS, Jacques (org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MACHADO, Vitor Barletta. O longo caminho da interdisciplinaridade. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 416-432, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/509/227>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PARO, V. H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Editora Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

PINTO, Márcio Alexandre Ravagnani. *Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente*. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

Recebido em Agosto de 2019

Aprovado em Setembro de 2019

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES: modos de organização e concepções

INTEGRAL CHILDREN EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF VITÓRIA / ES: modes of organization and pedagogical practices

Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: nrosetti80@hotmail.com

Edson Pantaleão Alves

Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: edpantaleao@hotmail.com

O presente estudo teve como temática principal a educação em tempo integral no município de Vitória/ES, com enfoque no programa “Educação¹ Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada”. No que tange ao município pesquisado a Prefeitura Municipal de Vitória iniciou, desde 2005 o atendimento educacional em tempo integral mediante interface das Secretarias Municipais: de Educação (SEME), Assistência Social (SEMAS) e Saúde (SEMUS).

O atendimento às crianças de 6 meses a 6 anos ocorria nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Em 2007, ampliou-se o atendimento na Educação Infantil para as crianças de quatro a seis anos em espaços denominados “Núcleos Brincartes”, que por sua vez constituía uma parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs). Em 2008, o referido programa expandiu-se para 35 escolas de ensino fundamental, localizadas nas diferentes regiões administrativas do município de Vitória, e, em 2009, o programa Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental já contemplava 38 esco-

¹ Utilizamos, neste texto, a expressão “ Programa de Educação Integral” fazendo referência ao referido programa.

las. Desde então, o município vem implementando gradativamente a educação em tempo integral, culminando com a criação de três escolas que prestam este tipo de atendimento.

Diante desse contexto, verificamos que o município tem buscado atender ao que está disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e também no Plano Municipal de Educação (PME) de 2014, quando, em sua meta 6, prevê o oferecimento da educação em tempo integral no mínimo em 50% das escolas públicas, de modo a atender ao menos 25% dos alunos da educação básica. No entanto, mesmo diante dos modos de organização já estabelecidos, encontramos algumas disparidades no atendimento da educação infantil em tempo integral, considerando que o município ainda não conseguiu estruturar seus espaços adequadamente, principalmente no que tange às especificidades deste nível de ensino.

Assim, neste texto, trazemos os principais resultados desta pesquisa, objetivando apresentar e discutir a organização atual do atendimento à educação infantil em tempo integral no referido município. As reflexões sistematizadas neste texto estão voltadas para o entendimento sobre o funcionamento da educação em tempo integral do município a partir do programa criado pela prefeitura, denominado: “Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada”. Partindo destas reflexões é que buscamos analisar se a organização da proposta colabora para o processo de aprendizagem da criança que participa do referido projeto, ou seja, refletir a respeito das implicações que este programa pode trazer no processo de escolarização de um grupo de alunos da educação infantil, através das concepções que os sujeitos envolvidos têm sobre este formato de educação. Neste sentido, compreendemos a educação em tempo integral como uma importante política pública, sendo que diversas pesquisas apontam a necessidade de formulação de políticas públicas voltadas para a educação. (MOLL, 2012; MAURÍCIO, 2009).

No que concerne à educação em tempo integral, faz-se necessário dizer que encontramos diferentes explicações quando nos referimos a esse termo. É importante ressaltar que escola de tempo integral e educação integral são termos que apresentam algumas diferenças. É possível realizar uma educação integral em tempo parcial, dependendo da proposta pedagógica da instituição, mas se torna inviável realizar uma educação integral numa instituição de tempo integral onde não haja uma proposta pedagógica bem definida para tal

modalidade de educação. Segundo Gadotti (2009, p. 31), a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com horário integral, tempo integral ou jornada integral. Nessa mesma direção, Moreira e Bertolin (2016, p. 111) apontam a necessidade de elaborar uma concepção de educação integral pautada na diversidade de aprendizagens significativas aos alunos. Assim sendo:

Educação integral é, portanto, uma concepção geral da educação que não pode ser traduzida apenas como projeto de aumento de tempo de aula. Por conseguinte, projetar escola de tempo integral só faz sentido quando se considera uma concepção de educação integral em que a perspectiva de expansão do horário também represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (MOREIRA; BERTOLIN, 2016, p. 111).

Assim, concluímos que os termos são complexos e, muitas vezes, criam confusões de sentidos. Diante disso, é possível mencionar que uma educação integral, muitas vezes, ocorre em uma escola de tempo parcial, porém uma educação em tempo integral necessita da ampliação da jornada escolar. Ou seja, de modo prático, a educação integral pode ocorrer em diferentes espaços escolares sem que necessariamente esse espaço funcione em horário integral. Nesse sentido, Maurício (2009) ressalta que o desenvolvimento da criança ocorrerá independentemente do tempo de permanência dela dentro da escola. Assim, entendemos que, mesmo que tal alargamento do tempo da criança venha a representar ampliação de oportunidades educacionais, somente a ampliação desse tempo não pode proporcionar melhor qualidade de aprendizagem. Essa ampliação precisa vir acompanhada de uma proposta pedagógica que afirme a igualdade de oportunidades.

Nesta direção, conduzimos nossa pesquisa buscando compreender sobre os modos de organização que a educação em tempo integral tem assumido no município, bem como as concepções que permeiam este processo de implementação. Considerando os objetivos propostos, organizamos nosso trabalho em três seções, a saber: na primeira seção, descrevemos sobre os marcos legais da educação em tempo integral, na segunda seção apresentamos os modos de organização atuais da educação integral no município e, na terceira seção apresentamos as concepções identificadas nos discursos dos sujeitos acerca da educação integral.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A legislação brasileira muito avançou nas últimas décadas, para que a educação integral se tornasse um direito de todos. Os marcos legais de que dispomos aqui consistem em apoio para a implementação de ações e programas que contemplem as diversas dimensões do sujeito em seu processo educativo.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, aborda sutilmente a educação integral como um direito, que, com base em práticas democráticas, fundamenta o processo educativo, conforme citamos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 34).

No art. 206, é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a inter-setorialidade como eixo fundamental das ações educativas. O art. 227 é o que mais responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 34).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz, em seu art. 53, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes [...] o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Ainda no seu art. 59, diz que municípios, estados e a União devem estimular e facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude: É evidente que o ECA não está normatizando o processo de escolarização, apenas vem reforçar a necessidade de assegurar uma qualidade de educação que colabore para a formação integral de seus sujeitos.

Com a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), a educação assume um papel em que a qualidade e o direito ao processo de escolarização caminham juntos. Assim, afirma em seu art. 2.º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Vale ressaltar também que, na LDB-9394/96, a educação integral deve ser ofertada de maneira progressiva desde o ensino fundamental, conforme seu art. 86. Desde então, as discussões sobre a implementação da educação integral ganharam visibilidade nos debates sobre o processo de formação dos sujeitos.

Em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo por objetivo melhorar todas as etapas da educação básica do país. Entre as ações de melhoria incluídas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras.

Prosseguindo, em 2001 é aprovada a Lei n.º 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010). Agora temos uma discussão ainda mais acirrada sobre a formação integral. O plano prevê que as escolas deveriam dar atenção especial às crianças de baixa renda, oferecendo-lhes a educação em tempo integral. O referido plano previa uma ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, conforme conferimos a seguir:

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um

ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (BRASIL, 2001).

Durante o período de execução do PNE, tivemos um grande ganho para a educação que foi a criação do FUNDEB pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, que veio substituir Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1998- 2006). Podemos dizer que foi um grande ganho para a educação, quando analisamos que os investimentos deixam de ter somente o ensino fundamental como prioridade.

O novo PNE (2014-2024) indica de forma substancial, por meio de suas metas, o que se deve fazer para garantir o direito social à educação. Também no que se refere à educação integral, temos a 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). Não podemos deixar de salientar algumas estratégias que são relatadas no PNE para que tal meta seja alcançada:

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 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

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;

[...] 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).

No que tange ao Plano Nacional de Educação, a obrigatoriedade de sua elaboração encontra-se referida no art. 214 da Constituição Federal de 1988, determinando sua formulação com base nos princípios fundamentais da educação como erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento

escolar e melhoria da qualidade do ensino, entre outros. Já a sua regulamentação foi determinada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que deixou a cargo da União, em colaboração com estados e municípios, a incumbência de organizar o referido plano, que teria vigência decenal, conforme se pode conferir a seguir:

Art. 9.º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 10.º Os Estados incumbir-se-ão de: III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 11.º Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (BRASIL, 1996).

Historicamente podemos situar o surgimento do PNE desde 2010, quando o MEC entregou o texto do referido plano ao Congresso para tramitação inicial. O texto, com 20 metas e 10 diretrizes, foi apresentado, com atraso, pelo Executivo, tendo em vista que o plano anterior perdeu a validade nesse ano. Em dezembro de 2011, a Câmara divulgou um novo texto do PNE que substituiu o projeto de lei apresentado pelo Executivo em dezembro do ano anterior. Nesse texto, um dos temas que gerariam mais debate seria a meta de investimento para a educação, que, nessa versão, é de 8% do PIB, um ponto percentual maior do que o que constava no texto do governo.

Em 2012, a comissão especial do PNE aprovou a destinação de 10% do PIB para a educação. O financiamento era o ponto mais polêmico do plano que reunia 20 metas que o Brasil deveria atingir na área, em uma década. Somente em 2013, o texto do PNE é aprovado no Senado, quando, entre as mudanças aprovadas em relação ao texto da Câmara, o texto final do Senado propôs ampliar o investimento público em educação, enquanto a proposta inicial era ampliar o investimento público em educação pública. Após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação foi, enfim, aprovado.

Sendo assim, o PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de pelo menos sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição dos conselhos escolares.

Em âmbito nacional, o Programa Mais Educação do governo federal integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação como uma estratégia para ampliar a jornada escolar na perspectiva da educação integral.

Todo esse contexto pelo qual passa a educação básica interfere diretamente na temática da formação integral, educação de tempo integral e qualidade como direito. Assim, a necessidade de regulamentar esse direito vem com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, e a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos deverá estar garantida até 2016.

Por fim, temos o Plano Municipal de Educação (PME), Lei n.º 8.829, de 25 de junho de 2015, do município de Vitória, que promove a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental e a organização curricular na perspectiva da educação integral, trazendo como uma de suas metas o oferecimento da educação em tempo integral, no mínimo em 50% das escolas públicas, de forma a atender ao menos 25% dos alunos da educação básica. Tal objetivo se alinha com o que é proposto no Plano Nacional de Educação e tem por estratégias para sua operacionalização as seguintes ações:

Promover, com o apoio da União, a oferta da 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 alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo ano letivo; fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; entre outros (PMV, 2008).

Ainda no que se refere ao histórico legal sobre a educação integral no município, em 14 de março de 2016, a Prefeitura Municipal de Vitória publica, no Diário Oficial, o Decreto n.º 16.637, que institui o programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com jornada Ampliada” na rede municipal. Entre outras citações importantes, faz-se necessário destacar que o referido decreto estabelece que o programa é uma ação complementar à escolarização, pressupondo o “[...] desenvolvimento de atividades complementares de experimentação e orientação pedagógica, cultura e artes, esporte e lazer, educação ambiental e de direitos humanos”.

De modo geral, o decreto assemelha-se bastante com o Decreto anterior n.º 16.571, publicado no jornal A Tribuna, em 2011. Ambos estabelecem como beneficiários prioritários do referido programa os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, atendidos por programas de transferência de renda.

Tratando de forma mais específica sobre a educação infantil, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), que consistem em um conjunto de orientações relacionadas ao planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No que se refere à educação integral, o referido documento estabelece: “É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (DCNEI, 2009, p.15). Com base nesses marcos, podemos dizer que o debate da educação integral está posto. Contudo, devemos atentar-nos à execução das propostas e projetos que dizem atender a essa nova demanda. Nesta direção, apresentamos a seguir a atual organização da educação em tempo integral do município de Vitória/ES.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

Como dito anteriormente, o município pesquisado foi Vitória/ES. No ano de 2016, o município atendeu 16.461 crianças de 0 a 6 anos de idade, contemplando as nove² regiões administrativas que integram o município. Desde 2005, o município de Vitória oferece a educação integral na modalidade de jornada ampliada. Inicialmente o atendimento ocorria somente no interior das unidades de ensino e posteriormente nos Núcleos Brincarte (como já mencionamos). A fim de caracterizarmos estatisticamente essa informação, elaboramos a tabela a seguir que nos mostra o quantitativo de matrículas no programa de Educação em Tempo Integral entre 2004 e 2016.

² Centro, Goiabeiras, Jardim Camburi, Jardim da Penha, Jucutuquara, Maruípe, Praia do Canto, Santo Antônio, São Pedro.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas no Programa Educação em Tempo Integral- 2004 a 2016

Ano	Espaço CMEI	Espaço Brincarte	Total
2004	348	-	348
2005	274	-	274
2006	224	-	224
2007	620	1050	1670
2008	1042	1500	2542
2009	1144	1395	2539
2010	1284	1244	2528
2011	1248	1200	2448
2012	1568	946	2514
2013	1962	232	2285
2014	2267	508	2775
2015	1941	377	2318
2016	1992	375	2367

Fonte: SEME/ATP Sínteses Anuais e Caracterização Escolar.

Nota: Adaptado pela autora com base na Gerência de informações Estratégicas – SFGES/PMV (2017).

Analisando a tabela acima, notamos que, desde 2007, a oferta de vagas no programa se ampliou e, conseqüentemente, o número de matrículas.

Em 2007, quase todas as unidades já ofertavam vagas em tempo integral para crianças de zero a três anos. Ainda neste mesmo ano, visando a ampliação do atendimento para as crianças de quatro a seis anos, foram criados sete núcleos Brincartes, em diversas regiões de Vitória, por meio de convênios com Organizações Não-Governamentais (DIRETRIZES PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016, p. 79).

Assim, observamos que, mesmo com todos os obstáculos que surgem no percurso de implementação de uma política educacional, o município de Vitória tem desenvolvido políticas voltadas para a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, ou seja, políticas voltadas para o atendimento educacional em tempo integral. Atualmente o município conta com 39 centros municipais de educação infantil com jornada ampliada, com diferentes capacidades de atendimento. No entanto, faz-se importante ressaltar que alguns centros municipais de educação infantil não optam pelo atendimento

educacional em tempo integral devido à falta de estrutura física e material, decisão esta que é feita junto ao Conselho de Escola. Grande parte do atendimento é realizado nos espaços alternativos denominados “ Núcleos Brincarte”. Essa configuração de atendimento retrata a condição atual do município, no que se refere à incapacidade de ampliar sua jornada de tempo integral dentro das próprias unidades de ensino, utilizando-se, assim, de parcerias público-privadas para que o programa venha a se efetivar de fato.

Faz-se necessário registrar que, em 2016, somente três escolas do município atendem prioritariamente alunos em tempo integral, o que nos mostra que o município oferece o atendimento em tempo integral, mas ainda depara problemas de diferentes naturezas, entre os quais o espaço para atendimento, que é um dos maiores obstáculos presentes na configuração dessa política.

Outra informação relevante consta no documento “Diretrizes para a Política de Educação Integral” (2016), que encontramos na Plataforma ³Vix Educa. De acordo com o referido documento, as crianças, adolescentes e jovens têm acesso às atividades do programa por meio de três modalidades: Educação Integral com Jornada Ampliada, Atividades Intersetoriais e as escolas municipais em tempo integral. Essas atividades intersetoriais são desenvolvidas em parceria com as secretarias de esporte, assistência social e cultura e estão disponibilizadas por meio de um endereço eletrônico em que as próprias famílias podem fazer o cadastro para que sua criança ou jovem venha a participar, sendo que somente os alunos do Ensino Fundamental possuem este acesso.

Para o ingresso do aluno da Educação Infantil no programa, é feita uma “seleção” pela escola. No início do ano são abertas as inscrições e os pais são avisados por meio de bilhetes enviados na agenda de cada criança e por meio de cartazes afixados dentro da instituição. A família que desejar realizar a inscrição deve procurar a equipe pedagógica para preencher uma ficha que contém, principalmente os dados sócio-econômicos relativos a criança. Atualmente, a portaria⁴ que regulamenta o ingresso da criança no programa, tem como principal critério de acesso, a vulnerabilidade social. Assim, as fi-

³ Vix Educa é uma plataforma que possibilita a realização de cursos a partir do software Moodle. Por meio dessa plataforma, os servidores municipais podem ter acesso aos cursos e materiais disponibilizados.

⁴ Portaria 15.071 de junho de 2011

chas são analisadas sob esta perspectiva e enviadas ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) para que sejam analisadas de forma intersetorial. Por sua vez, o CRAS oferece as informações solicitadas e o Conselho de Escola conclui a seleção baseada nas informações coletadas através da ficha de inscrição e das informações oferecidas pelo CRAS. Ao final deste processo, os alunos que farão parte do programa recebem um comunicado para que a família compareça a escola e assine o termo de adesão ao programa. Após esse procedimento, as crianças começam a frequentar o período integral. Em grande parte das escolas, este período compreende o horário das sete horas da manhã até às 17 horas, sendo que as crianças podem ser liberadas às 16 horas, caso a família assim deseje.

Em grande parte das escolas o atendimento às crianças de 0 a 6 anos é feito dentro da própria instituição. As crianças chegam à escola as sete horas da manhã e são recebidas na sala de aula regular, onde são desenvolvidas as atividades relacionadas a proposta pedagógica e curricular da escola. Por volta das onze horas as crianças são direcionadas para o momento do banho, almoço e descanso. Após essa rotina as crianças são direcionadas as salas de aula que são denominadas “turmas mistas”, ou seja, crianças de diferentes faixas etárias que são alocadas em um mesmo espaço para realização de atividades de cunho lúdico, como brincadeiras e pinturas. Neste espaço eles interagem uns com os outros, brincam, e fazem as devidas refeições, até o momento de saída. Sobre as concepções acerca da educação em tempo integral que identificamos através dos discursos dos sujeitos envolvidos destinamos a próxima seção de nosso artigo.

CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Como dito anteriormente, em nosso percurso investigativo, realizamos entrevistas com os profissionais da escola e aplicamos questionários aos pais dos alunos que participavam do programa de educação em tempo integral, com o objetivo de compreender acerca das concepções que estes sujeitos tem sobre esta modalidade de ensino. Ao longo das entrevistas com os professores, recorremos a alguns membros da equipe pedagógica e os familiares das crianças envolvidas. De acordo com Gil (1999), a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. Assim:

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque [sic] podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação (GIL, 1999, p. 119).

Desse modo, desenvolvemos uma entrevista destinada aos professores e aos pais dos alunos envolvidos no processo, que foram gravadas e transcritas, com o objetivo de identificar quais as concepções que esses sujeitos têm sobre o que vem a ser a educação integral nesse contexto. As entrevistas foram realizadas com consentimento prévio dos participantes.

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível identificar que a concepção que pais e professores tem acerca do tempo integral se assemelha de modo significativo quando nos referimos à perspectiva que ambos os sujeitos têm dessa modalidade de educação. Pais e professores acreditam que a ampliação do tempo ocorre para possibilitar maiores oportunidades de aprendizagem que são de grande relevância quanto à existência de um espaço para as crianças ficarem enquanto seus pais trabalham. Nesse sentido, encontramos relatos que retratam tais concepções:

Na verdade... eu acho que [...] o que deveria acontecer é uma maior oportunidade de aprendizagem. A integração de conhecimentos de forma interdisciplinar, não só para ampliar o tempo mas para oferecer mais oportunidades de aprendizagem, como lhe disse antes. (ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14/10/2016).

Matriculei meu filho no tempo integral pois acredito que é um modelo protetivo que possibilita a inserção da criança num horário ampliado onde outras atividades e disciplinas podem ser trabalhadas enquanto os pais trabalham (PAI DE P, 12/11/2016).

Acho positivo ter o tempo integral nos centros municipais de educação infantil, desde que o município ofereça condições adequadas para este atendimento. Se o programa realmente oferecer estas condições creio que as possibilidades de aprendizagem aumentam sim (PROFESSORA DO TEMPO PARCIAL, 5/5/2016).

Matriculei minha filha no tempo integral pois acredito que na escola é o melhor lugar para ele se desenvolver e também por que não tenho condições de pagar alguém para olhar ele e preciso trabalhar. (MÃE DE A., 3/11/2016).

Ao lermos esses depoimentos encontrados nas comunicações das fontes coletadas, reconhecemos que se trata da concepção que os entrevistados possuem acerca do programa de tempo integral e desta forma, consideramos importante identificar estas concepções pois entendemos que, através destas falas, os indivíduos relatam sobre suas concepções acerca do programa. Para análise dos discursos coletados, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1 : Concepção acerca da educação em tempo integral identificada nos discursos dos sujeitos envolvidos.

Relato	Sujeito
A política deste programa de tempo integral significa, para muitos, a garantia de suprimento alimentar adequado diário, bem como higienização básica diária.	Pedagoga do tempo parcial
<i>É um momento para as crianças terem uma aprendizagem melhor, pois de manhã vão ficar no lúdico e a tarde vão para a sala de aula, aprender. Mas é importante principalmente por causa dos pais, a família coloca mais, porque não tem com quem deixar.</i>	Professora do tempo integral
<i>É uma educação que tem por objetivo melhorar a qualidade de aprendizagem, acolher os alunos que estão em risco social e contar com o apoio das redes socioassistenciais para efetivação do programa.</i>	Professora do tempo parcial
Acho válida a proposta de tempo integral mas não do jeito que acontece. O ideal seria a criança estudar na escola por um período e depois ter acesso a atividades diversificadas em um outro local. A escola ainda tem sido vista como um depósito de crianças.	Professora do tempo parcial
Da forma como tem sido implementada só é mesmo a ampliação da jornada escolar, o aumento do tempo de permanência da criança na escola.	Assistente de educação infantil

Os depoimentos dos entrevistados expressam concepções próprias sobre a experiência do tempo integral na escola pesquisada. Partindo do conteúdo manifesto, o exame das falas nos possibilita inferir que a maioria dos entrevistados compreende o tempo integral como uma possibilidade de redução de problemas ligados à área social. No geral, identificamos uma concepção assistencialista no que diz respeito ao atendimento em tempo integral na educação infantil. Observamos que poucas falas se referem à finalidade educativa que o programa deveria ter, embora alguns entrevistados concebam a ampliação do tempo vinculada à aprendizagem. Outro elemento importante para análise, surgido neste contexto, refere-se à existência da

concepção entre turno e “contraturno”. Quando a professora diz que “*de manhã eles ficam no lúdico*” e “*a tarde, vão para a sala de aula aprender*”, isso revela uma concepção constituída de dois turnos opostos, ou seja, um tempo é dedicado ao lazer e recreação e o outro é considerado um tempo de estudo, efetivamente. Assim, nessa visão, a escola funciona sob uma perspectiva da não integralidade curricular, fato que nos preocupa na condição de defensores de uma escola de tempo integral onde as práticas dos dois turnos deveriam estar articuladas e conectadas entre si. Essa questão vem a ser mais uma preocupação constante na implementação dos programas de ampliação do tempo nas escolas, de modo geral.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões construídas por meio deste trabalho, foi possível ampliar o conhecimento acerca da educação em tempo integral na educação infantil e conhecer o contexto em que o programa de ampliação da jornada escolar tem sido implementado no município de Vitória. Assim, no decurso deste trabalho, buscamos refletir sobre as especificidades que envolvem o cotidiano de uma instituição de educação infantil que, em seus espaços, faz parte de uma política pública direcionada à ampliação do tempo de permanência das crianças na escola. Reiteramos que o desenvolvimento dessa investigação procurou compreender sobre a organização atual das escolas de tempo integral do município e as concepções que permeiam todo o processo de organização e implementação do programa.

Com base na análise documental realizada, percebemos que o programa de ampliação da jornada escolar do município de Vitória é relativamente recente. Embora date de 2005, a política ainda não se consolidou de modo a efetivar-se como uma verdadeira política pública. O que temos é uma política ligada ao governo, ou seja, ainda não temos uma política de estado, de fato. No que tange aos modos de organização, foi possível identificar que, embora o município esteja buscando qualificar o atendimento aos alunos participantes do programa, ainda existem muitos aspectos organizacionais que precisam ser aprimorados, como a estrutura física e recursos materiais e humanos.

No que tange a concepção que os sujeitos tem acerca do programa, identificamos que a perspectiva assistencialista ainda predomina, pois os dis-

cursos apontam para a educação integral com a finalidade de proteção social. Assim, grande parte de nossos entrevistados acredita que a contribuição do programa ocorre em uma perspectiva assistencial, trazendo consigo não apenas uma possível finalidade pedagógica, mas, muitas vezes, uma pretensão social e política, ou seja, para grande parte dos entrevistados, a educação em tempo integral existe para que as crianças permaneçam por mais tempo na escola, pois seus pais não têm com quem deixá-los enquanto trabalham.

A seleção dos alunos participantes do projeto leva em consideração a situação de vulnerabilidade social como a característica mais relevante para a inserção da criança no programa, outro fato que endossa a concepção identificada neste estudo.

Em síntese, chegamos a algumas conclusões, a saber: podemos afirmar que, embora haja muitos desafios a serem superados, a ampliação da jornada escolar é essencial ao processo de aprendizagem, à proteção à criança e à justiça social; no que diz respeito à proteção à criança, acredita-se que o aumento da jornada escolar contribui para a atenção integral de crianças pobres, por esse motivo sua permanência é considerada benéfica. Novamente reiteramos que não defendemos uma educação integral baseada em uma perspectiva assistencialista, porém, durante o percurso de nossas investigações, constatamos que a proteção social é um dos aspectos inerentes a esta forma de atendimento educacional.

Dessa forma, entendemos que a escola de tempo integral precisa ser mais que um projeto de ampliação da jornada escolar, mais que um programa: ela precisa ser um meio que nos leve a repensar e redimensionar nossas concepções teóricas, políticas e pedagógicas, de modo que a função social da educação e da instituição escolar seja ressignificada. Assim, a educação integral como política pública pode levar-nos a construir um novo tipo de educação em nosso país, desde que mais tempo na escola seja entendido como mais tempo para a produção e aquisição de conhecimentos.

Acreditamos que a pluralidade de fontes consultadas e de dados coletados no decorrer deste estudo permitiu o desenvolvimento de uma reflexão capaz de contribuir para o aprofundamento, compreensão e elaboração sobre as questões que envolvem a educação integral no município de Vitória.

Resumo: Este artigo é resultado da pesquisa intitulada: O programa “Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil no município de Vitória/ES”. Buscamos investigar a organização e implementação do programa no município, entre os anos de 2004 a 2016, bem como as concepções subjacentes desse atendimento. Investigamos o contexto da escola acompanhando o desenvolvimento acadêmico de um grupo de alunos. O campo empírico foi um centro municipal de educação infantil, que prestava atendimento em tempo integral a um grupo de 20 crianças, com faixa etária de 3 e 4 anos. Metodologicamente, a pesquisa-ação se configurou como orientadora do percurso investigativo, tendo o questionário, entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação como procedimentos de coleta de dados. Os dados da pesquisa revelaram a necessidade do programa passar por mudanças de diferentes naturezas, entre as quais, questões de concepção, questões estruturais e econômicas. Observa-se que a perspectiva assistencialista ainda é predominante nos discursos e existe a necessidade de compreensão, por parte dos envolvidos, do que vem a ser um projeto educativo de atendimento à educação integral, pois somente a ampliação do tempo na escola não transforma por si mesma a qualidade ou quantidade de oportunidades oferecidas aos estudantes.

Palavras-chave: educação em tempo integral, políticas de educação, educação infantil.

Abstract: This article is the result of a research entitled: full time education in an early childhood school in Vitoria/Es. We seek to investigate the organization and implementation of the program in the community between the years of 2004 to 2016 as well as the underlying conceptions of this service. We investigate the school context followed by the academic development of a group of students. The empiric field was a local center of early childhood education, which provided full time care for a group of twenty children aged three and four. The analysis was configured methodologically as the investigative guide having the questionnaire, semi structured interviews, documental analysis and observation as data collecting procedures. The survey data showed the necessity of the program to go through changes of different kinds, such as structure, conception and economic issues. It is noticeable that the supportive perspective is predominant on the speeches and there is a need of understanding, on the part of those who are involved, of what is an educational project of assistance and full time education. For only the extension of time at school won't transform, by itself, the quality or quantity of opportunities offered to the students.

Keywords: Full-time education, education policy, early childhood education.

REFERÊNCIAS

A TRIBUNA. Decreto n.º 15. 071, publicado em 30 de junho de 2011. *A Tribuna*, Vitória, ano 71, n. 23.846, 30 jun. 2011.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Emenda constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do capítulo VII do título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227 para cuidar dos interesses da juventude. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 1, 14 jul. 2010.

BRASIL. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.144/2016. Programa Mais Educação passo-a-passo. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso-maiseducacao. Acesso em: 7 jun. 2016.

GADOTTI, Moacyr. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia de Pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima. Educação integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

VITÓRIA. *Documento Programa Educação em Tempo Integral*, Vitória: Secretaria de Educação de Vitória, 2010.

VITÓRIA. Decreto n.º 16.637, institui o Programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com jornada ampliada” na rede municipal de ensino de Vitória. *Diário Oficial do Município de Vitória*, Vitória, n. 412, p. 1-2, 14 mar. 2016.

VITÓRIA. *Programa Educação em Tempo Integral: praticando políticas integradas*. Vitória: Secretaria de Educação, 2009.

VITÓRIA. Lei n.º 8.829, de 25 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município de Vitória*, Vitória, n. 235, p. 1, 25 jun. 2015.

Recebido em Julho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RONDÔNIA: Projeto Guaporé idas e vindas de uma experiência educacional “desastrosa”

*INTEGRAL EDUCATION IN RONDÔNIA: Guaporé Project coming and going
from a “disastrous” educational experience*

Francisco Roberto da Silva de Carvalho

Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS - Campus Naviraí

Silvana de Fátima dos Santos

Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília

Carmen Tereza Velanga

Docente do Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Educação Escolar (PPGEE-MEPE) DA Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: carmenvelanga@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da educação integral em Rondônia, e mais especificamente da rede estadual de educação, o foco deste artigo, é o Projeto Guaporé de Educação Integral, que foi idealizado no fim de 2012 pelo Governador Confúcio Moura (2011-2014), para ser implantado a partir de 2013, no início eram 20 escolas em 13 municípios rondonienses.

O intuito desse trabalho é descobrir como se deu a implantação do Projeto Guaporé de educação integral no Estado de Rondônia? sendo que nosso objetivo geral é analisar a implantação do Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia. E temos como objetivos específicos: Descrever a implantação do Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia; Identificar as escolas participantes do Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia; Verificar e

analisar as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes do Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia.

Para alcançarmos nossos objetivos buscamos na literatura informações para fundamentar o nosso texto, no que diz respeito a legislação, origem e implantação do projeto, a revitalização do programa e das avaliações de desempenho e rendimento dos alunos dos anos finais do ensino fundamental por meio do IDEB. Fizemos uso também da pesquisa documental para analisar os projetos de criação e de revitalização do programa, além das análises das notas do IDEB.

Dividimos o texto em três partes, a primeira parte é sobre o Projeto Guaporé de Educação Integral no qual descrevo sobre algumas legislações que orientam a educação integral, a origem da implantação, os objetivos do projeto e as escolas participantes.

Na segunda parte é tratada a revitalização do Projeto Guaporé ocorrida em 2017 e na última parte analisamos as notas das escolas participantes do projeto nas avaliações do IDEB.

O PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia foi aprovado com implantação gradual a partir de 2013, nas escolas estaduais de Rondônia, pela Resolução Nº 1074/12-CEE/RO, de 05 de novembro de 2012 e publicado no diário oficial do Estado de Rondônia Nº 2121 de 18 de dezembro de 2012.

Iniciamos esse texto descrevendo sobre a legislação brasileira para a Educação Integral, legislação esta que é extensa, sendo direta ou indiretamente citada em diversas Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e programas, que visam fomentar e atender programas de Educação Integral, tais como: A Constituição Federal (Art. 205, 206 e 227); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 34 e 87); o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014); o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei n.º 11.494/2007); Lei nº 13.415/2017 (Fomentar o ensino médio em tempo integral); o Plano de Desenvolvimento da Escola (Decreto n.º 6.094/2007); Programa Mais Educação (Decreto n.º 7.083/2014); Programa Novo Mais Educação (Portaria nº 1.144/2016 e Portaria 1.145/2016); Portaria nº19/2007 (Fomento de espaços e infraestrutura); Programa Dinheiro Direto na

Escola (Resolução n.º 5/2016); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para ensino fundamental (Resolução n.º 7/2010); DCN para ensino médio (Resolução n.º 2/2012); Comitês territoriais de Educação Integral (Portaria n.º 12/2016).

Observamos que a legislação em âmbito federal é ampla e ela dá suporte para a criação e execução do projeto de Educação Integral implantado em Rondônia.

Os marcos legais que regem a Educação Integral no Estado de Rondônia estão listados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Principais legislações da Educação Integral do Estado de Rondônia

Legislação	Data	O que propõe e/ou objetivo
Lei n.º 2.416	18/11/2011	Criar as escolas de Educação Integral no Estado de Rondônia.
Portaria n.º 2.010 SEDUC ¹	30/11/2011	Institui comissão para realizar estudos e a elaboração de projetos, com fins de implantar o Programa de Educação Integral no Estado de Rondônia.
Resolução n.º 1.074 CEE/RO ²	05/11/2012	Aprova o Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia.
Portaria n.º 774 SE-DUC	13/05/2013	Institui uma comissão para realizar a elaboração de uma Portaria com orientações para nortear as operações e instrumentais da Escrituração Escolar do Projeto Guaporé.
Portaria n.º 1.056 SEDUC	17/09/2013	Institui as normas para a lotação dos coordenadores de Educação Integral do Projeto Guaporé, Programa Ensino Médio Inovador e Programa Mais Educação nas escolas da rede estadual.
Resolução n.º 055 CEE/RO	25/11/2013	Aprova o Projeto Guaporé: Ensino Médio Inovador.
Resolução CEE/RO/CEB ³ n.º 063/13	09/12/2013	Aprova as alterações realizadas no Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia.
Portaria n.º 236 SE-DUC	03/02/2014	Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do Projeto Guaporé de Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de ensino de Rondônia.
Resolução n.º 1.190 CEE	01/12/2014	Aprova o PEE de Rondônia.
Lei n.º 3565	03/06/2015	Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia (PEE), alinhado ao PNE.
Memorando circular n.º 221	19/04/2017	Orientações referentes à revitalização e funcionamento do Projeto Guaporé em 2017.

Fonte: Carvalho (2018, p. 91).

¹ Secretaria Estadual de Educação.

² Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

³ Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Após adentramos na legislação que fomenta a Educação Integral, iniciamos um breve histórico do Projeto Guaporé. Nas escolas estaduais de Rondônia a educação em tempo integral surgiu com o aparecimento do Programa Mais Educação (PME) em 2007, nas quais várias escolas Estaduais e também Municipais optaram por incluir as propostas do Programa em suas instituições, com atividades culturais e esportivas, realizadas com o dinheiro do PME.

Durante o primeiro mandato como governador do Estado de Rondônia, Confúcio Moura (2011-2014), instituiu o Projeto Guaporé de Educação Integral, inspirado no Projeto Burareiro de educação em tempo integral, no qual atuou como executor durante seu mandato na prefeitura da cidade de Ariquemes no ano de 2005, trazendo essa experiência educacional para todo o Estado.

Carvalho (2018, p. 91) cita que o projeto foi autorizado no ano de 2012,

[...] pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), para ser implantado, gradativamente, a partir de 2013 na rede estadual, em 13 municípios do Estado, com a intenção de fornecer um mecanismo educacional que pudesse diminuir a vulnerabilidade social, aumentasse o tempo de permanência do aluno na escola, melhorasse a qualidade do ensino público e que aumentasse o desempenho escolar dos alunos.

O projeto então, foi instituído com o propósito de criar uma política educacional que pudesse diminuir a pobreza, por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mantendo a qualidade e o progresso do desempenho escolar.

A concepção de Educação Integral segundo a afirmação de Carvalho (2018, p. 97) “[...] consiste na junção da educação e do desenvolvimento integral na perspectiva multidimensional, uma vez que a educação deve ter como eixo norteador a construção de relações que busquem o aperfeiçoamento humano”.

Sendo assim, conforme o Projeto de criação (RONDÔNIA, 2013, p. 04), foi pensado então uma política pública “[...] consistente para a formação integral do cidadão, para a ampliação das oportunidades educacionais e da escolarização líquida da população e para o desenvolvimento econômico e social”.

A organização e operacionalização do Projeto seguiria da seguinte forma, com uma jornada escolar de 08 horas diárias, dentre destas 4 horas seriam

para o Currículo básico comum, enquanto usariam 2 horas de atividades dos eixos temáticos e mais 2 horas destinadas à alimentação e higiene (com três refeições diárias aos alunos).

Conforme a Portaria de instituição do Projeto Guaporé, a escola deveria observar estes princípios:

Promover o diálogo escola/comunidade, permitindo aos estudantes o constante aprender e ensinar, e o educar-se e o educar;

Criar novos espaços e tempos para vivência social, cultural e ambiental voltada para o desenvolvimento integral do estudante;

Integrar e ampliar espaços, saberes, tempos, oportunidades educativas e agentes educadores;

Desenvolver parcerias com instituições públicas e privadas visando a solidificação da Educação Integral, mediante a ampliação dos espaços de aprendizagem;

Articular dinâmica curricular que favoreça o trabalho coletivo, superando a fragmentação dos componentes curriculares e conteúdos;

Melhorar a qualidade do ensino na escola considerando os indicadores de avaliação estadual e nacional;

Contribuir para a redução de exposição de crianças, adolescentes e jovens à vulnerabilidade social por meio do atendimento escolar em tempo expandido;

Valorizar a diversidade cultural, a família e a comunidade (RONDÔNIA, 2013, p. 1).

Em relação as matrículas escolares, ela era única, ao qual deveria constar na ficha do aluno a informação que o estudante frequentava a escola em tempo integral.

A Portaria supracitada afirma que o Currículo escolar do Projeto Guaporé de Educação Integral é organizado de acordo com as DCN e o Referencial Curricular Estadual (RCE), contemplando a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Parte Diversificada e os Eixos Temáticos, detalhados na Matriz Curricular do projeto.

No Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia, as Escolas estaduais foram escolhidas de acordo com a localização, os aspectos sociais e baixos índices de desempenho escolar.

Carvalho (2018, p.98) cita que o projeto pretendia atender somente as escolas que tivesse indicadores “[...] baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, além, das áreas com vulnerabilidade social que exigissem mais atenção das políticas sociais e educacionais”. E assim, foi instituído o Projeto Guaporé de educação integral em 20 escolas estaduais de 13 municípios distintos de Rondônia.

No quadro 2, apresentamos os municípios e as escolas que receberam o Projeto Guaporé, lembramos que essas escolas foram indicadas para receber o programa, em momento algum, foram consultadas se queriam ou não, ou sejam foi imposição da Secretaria Estadual de Educação, conforme podemos observar no texto abaixo⁴:

Segundo explicações da coordenadora do projeto, tanto a CRE quanto a direção da escola estão apenas obedecendo a ordens superiores, mas que o projeto ainda não está sacramentado num todo, havendo ainda tempo hábil, para que os pais através de seus representantes legais possam tentar demover o Secretário de Estado da Educação da transferência ainda este ano, haja vista, que ainda não foi publicado em Diário Oficial.

Quadro 2 – Relação de municípios e escolas atendidas pelo Projeto em 2013

Município	Escola
Porto Velho	EEEFM Professora Flora Calheiros Cotrin
	EEEFM Professor Francisco Desmorest
	EEEFM Ulisses Guimarães
	EEEFM Marcos de Barros Freire
	EEEFM Bela Vista
	EEEF Juscelino Kubitschek de Oliveira
Ariquemes	EEEFM Francisco Alves Mendes Filho
Buritis	EEEF Francisco José Chiquilito Erse ⁵
Cacoal	EEEFM Celso Ferreira da Cunha
	EEEF Carlos Drummond de Andrade
Espigão do Oeste	EEEFM Jean Piaget

⁴ Fonte do texto, site: <https://www.inforondonia.com.br/noticia/rolim-de-moura-pais-de-alunos-da-escola-monteiro-lobato-participam-de-reuniao-na-camara-municipal>

⁵ Em 2016 a escola foi cedida à rede municipal por meio de uma cooperação técnica, entre Estado e Município.

Município	Escola
Guajará-Mirim	EEEF Capitão Godoy
	EEEF Alkindar Brasil de Arouca
Nova Mamoré	EEEFM Casimiro de Abreu
Jaru	EEEF Nilton Oliveira de Araújo
Ji-Paraná	EEEF Silvio Micheluzzi
Ouro Preto	EEEFM Monteiro Lobato
Pimenta Bueno	EEEF Professor Valdir Monfredinho
Rolim de Moura	EEEF Monteiro Lobato
Vilhena	EEEF Dep. Genival Nunes da Costa

Fonte: Pesquisa documental, baseado em Rondônia (2013).

No quadro 2, observamos quais os municípios e escolas foram atendidas com a implantação do Projeto Guaporé, ressaltamos que quase todas essas escolas já eram participantes optantes do PME do Governo Federal.

O objetivo geral do projeto era promover a educação com qualidade, por meio da estruturação do Currículo, com articulações nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com a ampliação do tempo de estudo do aluno na escola, visando aumentar os índices e desempenho dos alunos em provas internas e externas.

A REVITALIZAÇÃO DO PROJETO GUAPORÉ EM 2017

Em abril de 2017 o Governo do Estado enviou um Memorando por meio da SEDUC para as escolas que ainda participavam do projeto, com o título de “Orientações referentes à revitalização e funcionamento do Projeto Guaporé em 2017” e tinha como objetivo o envio de orientações pedagógicas para o seu desenvolvimento, essas informações vieram em forma de um novo Projeto, e neste documento vieram cinco anexos, e com novos itens que tinha: apresentação; objetivos; público-alvo (somente ensino fundamental); metas; estrutura e funcionamento; calendário escolar; procedimentos metodológicos; orientações da rotina escolar; competências dos gestores; o acompanhamento pedagógico; estagiários; sistema de avaliação; o PPP; sobre a merenda escolar; a lotação dos professores; e informações sobre os veículos da escola (ônibus e perua).

O objetivo deste novo projeto era:

Implementar a educação integral nas escolas da rede pública estadual de ensino do Estado de Rondônia, com ampliação da jornada escolar diária e a criação de espaços de aprendizagem, incluindo as perspectivas da cidadania, da diversidade e de respeito aos direitos humanos, com vistas à melhoria do desempenho escolar dos estudantes (RONDÔNIA, 2017, p. 2).

A revitalização trazia como foco a ampliação da jornada escolar de 9 horas e 12 minutos por dia, diferentemente do original que previa dois turnos ampliados, este previa somente um turno, no qual as aulas seriam realizadas no turno matutino com cinco aulas relacionadas as atividades da BNCC, sucedida de duas horas de intervalo na escola para o almoço, descanso e higiene, e no período vespertino após o descanso mais quatro aulas com os eixos temáticos que traziam de diferente as oficinas curriculares I, II, III e IV (com os temas Saúde e qualidade de vida; memória e história da comunidade; educação para a paz; e educação em direitos humanos, respectivamente) (RONDÔNIA, 2017).

Outra diferença é que para este novo projeto o público alvo eram somente alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), ou seja, essas escolas deixariam de ofertar o ensino médio, as que ainda tinham essa modalidade, era previsto um número de 2700 matrículas, no ano de 2013 eram atendidos 12.317 alunos, nas vintes escolas.

Entendemos que essa opção prejudica os alunos do ensino médio, haja visto que a maioria das escolas do projeto são de periferia, e esses jovens teriam que ir para outros bairros para cursar o ensino médio em outras escolas.

A perspectiva da SEDUC era que os eixos temáticos fossem trabalhados e orientados pelos professores do currículo básico, com o professor trabalhando, exclusivamente na mesma escola suas 40 horas semanais. O projeto anterior permitia pessoas com notório saber e os alunos universitários para serem mediadores das oficinas.

Quadro 3 – Relação de municípios e escolas atendidas pelo Projeto em 2017

Município	Escola
Porto Velho	EEEFM Professora Flora Calheiros Cotrin
	EEEFM Bela Vista
	EEEF Juscelino Kubitschek de Oliveira
Jaru	EEEF Nilton Oliveira de Araújo
Rolim de Moura	EEEF Monteiro Lobato
Cacoal	EEEFM Celso Ferreira da Cunha
	EEEF Carlos Drummond de Andrade
Pimenta Bueno	EEEF Professor Valdir Monfredinho
Vilhena	EEEF Dep. Genival Nunes da Costa

Fonte: Pesquisa documental, baseado em Rondônia (2017).

Analisando os quadros 2 e 3, fazemos as seguintes considerações, das 20 escolas iniciais do Projeto Guaporé no ano de 2013, apenas 9 continuavam com o Projeto que dá uma redução de 55% de escolas sem a execução do programa; houve ainda uma queda de 53,85% no número de municípios.

Com o atendimento em apenas 09 escolas e para aproximadamente 2700 alunos e com a clientela apenas no ensino fundamental, incidiu em uma queda de 78% dos números de alunos atendidos no Projeto Guaporé.

Carvalho (2018, p. 102) afirma que:

A queda nesse número de municípios e de escolas se dá pela falta de políticas públicas adequadas para a educação, da mesma forma que os projetos e programas são colocados na escola eles também são retirados e não têm apoio para continuar e nem têm o fomento necessário do Estado, sendo esse o maior motivo pela queda de escolas e alunos nos programas de educação integral no Estado.

Percebemos que a falta de políticas públicas consistentes afetam a educação, o Governo que tem intenção de oferecer educação de qualidade, não pode perpetrar de qualquer jeito e/ou a qualquer momento os projetos, esses devem ser pensados, e para funcionar tem que criar metas que possam ser atingidas, e as ações têm que ser executadas, para isso deve haver investimentos adequados na: formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, e insumos, portanto não é só um projeto bem feito, a escola deve ser preparada em sua totalidade para atender com qualidade exigida, adequada e preparada

para manter o aluno o dia todo na escola, os profissionais devem ser capacitados, e os recursos devem chegar para o pleno funcionamento do Projeto.

RESULTADOS DO PROJETO GUAPORÉ RELACIONADOS AO IDEB

Observamos que um dos objetivos de criação do Projeto Guaporé além da busca de uma educação pública de qualidade, era a de melhorar os índices e notas dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no caso após a revitalização, as provas dos anos finais do ensino fundamental.

Adentramos, nas explicações básicas dessa avaliação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Sendo calculado pelos dados de aprovação e médias nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB, que a partir do ano de 2019 as referências serão sempre ao “SAEB”, acompanhado das etapas, das áreas de conhecimento, dos tipos de instrumentos envolvidos.

Conforme Fernandes (2007), Silva (2009), Chirinea e Brandao (2015), Barbosa e Mello (2015) e Schneider e Nardi (2012) o IDEB é um instrumento de avaliação, que busca produzir informações a respeito da realidade da educação brasileira, por meio das análises de indicadores e das informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) de exames padronizados, com objetivo de refletimos para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Chirinea e Brandao (2015, p. 461) afirmam que o IDEB combina o

[...] desempenho dos alunos na avaliação e o fluxo escolar, culminando no estabelecimento de um parâmetro objetivo (nota), que pretende refletir a qualidade educacional brasileira. As argumentações partem da premissa de que estes dois elementos são incipientes para determinar a qualidade educacional do país, na medida em que não se levam em conta os demais fatores que incidem sobre a qualidade, quais sejam: nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, e insumos, entre outros. A reflexão que

conduz ao debate sobre a insuficiência de elementos para estabelecer a qualidade da educação percorre os caminhos da avaliação externa no Brasil, da racionalidade técnica da gestão escolar referenciada primordialmente pelo IDEB e sua governabilidade, para atingir as metas determinadas pelo índice. Procura-se, com este ensaio, contribuir para o debate atual sobre o IDEB enquanto proponente e mobilizador de políticas nas escolas públicas brasileiras.

Essa avaliação entrou em vigor por ser parte integrante do Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano, o supracitado Decreto em seu primeiro artigo cita que:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, p. 1).

Neste sentido, vimos que o IDEB nasce da representatividade e da necessidade da busca de indicadores para a redução da desigualdade educacional.

Desde 2007, com o advento do IDEB, a cada dois anos, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública passam por um exame padronizado. Eles respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas, além de um questionário socioeconômico (CHIRINEA; BRANDAO, 2015). Esse questionário ajuda a entender como fatores de contexto externo à escola podem estar associados ao desempenho na sala de aula como, por exemplo, o nível socioeconômico dos pais. Esta avaliação, antes conhecida como Prova Brasil, também foi renomeada e, a partir da edição de 2019, passa a ser chamada de Saeb dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Outra mudança é que os alunos do 9º ano passarão a responder questões de ciências humanas e ciências da natureza, conteúdos não contemplados na versão anterior da avaliação e tomando por referência a BNCC.

Em relação aos índices das avaliações externas, na Tabela 1, apontamos os resultados do IDEB no decorrer das últimas edições, e dentro dos anos de implantação do projeto (2013 a 2019), neste período foram feitas 3 avaliações (2013, 2015 e 2017) nas escolas e os municípios que receberam e que ainda mantém o projeto em andamento.

Tabela 1 – Relação dos municípios e das escolas que implantaram o Projeto Guaporé e nota do IDEB do Ensino Fundamental

Município	Escola	IDEB		
		9º ano Ensino Fund.		
		2003	2007	2011
Porto Velho	EEEFM Professora Flora Calheiros Cotrin*	2.7	3.5	3.1
	EEEFM Professor Francisco Desmorest Passos (Distrito de Nazaré – Baixo Madeira)	3.0	---	---
	EEEFM Ulisses Guimarães	3.2	4.4	---
	EEEFM Marcos de Barros Freire	2.7	2.8	---
	EEEFM Bela Vista*	3.5	3.9	4.7
	EEEF Juscelino Kubitschek de Oliveira*	2.1	3.7	4.6
Ariquemes	EEEFM Francisco Alves Mendes Filho	3.9	3.6	4.5
Buritis	EEEF Francisco José Chiquilito Erse	---	---	---
Cacoal	EEEFM Celso Ferreira da Cunha*	4.0	3.8	*
	EEEF Carlos Drummond de Andrade*	4.0	4.9	4.7
Espigão do Oeste	EEEFM Jean Piaget	5.2	4.4	5.1
Guajará-Mirim	EEEF Capitão Godoy	3.4	3.6	4.6
	EEEF Alkindar Brasil de Arouca	2.2	3.4	---
Nova Mamoré	EEEFM Casimiro de Abreu	3.8	3.7	4.6
Jaru	EEEF Nilton Oliveira de Araújo*	---	---	---
Ji-Paraná	EEEF Silvio Micheluzzi	4.0	3.8	5.3
Ouro Preto	EEEFM Monteiro Lobato	3.8	3.8	4.8
Pimenta Bueno	EEEF Professor Valdir Monfredinho*	---	---	---
Rolim de Moura	EEEF Monteiro Lobato*	---	---	---
Vilhena	EEEF Dep. Genival Nunes da Costa*	3.8	4.3	5.1
Escolas Estaduais em Rondônia		3.7	4.0	4.9

*Escolas na qual o Projeto Guaporé permanece funcionando.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado no documento de criação do Projeto Guaporé em (RONDÔNIA, 2013) e dados do INEP <http://ideb.inep.gov.br>

De acordo com a tabela 1 podemos fazer algumas considerações pertinentes as avaliações externas que eram um dos motivos da implantação do projeto.

Nos 3 primeiros anos de implantação do Projeto Guaporé (2013 a 2015) das 20 escolas apenas 3 atingiram a meta do INEP, para as séries finais do ensino fundamental II (9º ano), sendo que a maior nota obtida entre elas foram 5.3; nos 5 anos de implantação (2013 a 2017) somente as mesmas 3 escolas alcançaram as metas do IDEB; apenas 11 escolas das 20 que iniciaram o projeto participaram ou tiveram alunos suficientes para terem as notas divulgadas nas avaliações de 2013, 2015 e 2017 e dentre elas 5 nunca alcançaram a meta.

Observamos que essas escolas que conseguiram êxito nas 3 edições do IDEB, já vinham obtendo êxito ou próximo, conforme demonstramos na tabela 2.

Tabela 2 – Escolas do Projeto Guaporé que cumpriram metas do SAEB

Município	Escola	IDEB				
		9º ano Ensino Fundamental				
		2009	2011	2013	2015	2017
		2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
		0,0	1,0	1,0	1,0	1,0
		9,0	1,0	3,0	5,0	7,0
Porto Velho	EEEFM Bela Vista	3.1	2.9	3.5	3.9	4.7
Cacoal	EEEF Carlos Drummond de Andrade	3.2	3.5	4.0	4.9	4.7
Vilhena	EEEF Dep. Genival Nunes da Costa	---	---	3.8	4.3	5.1

Fonte: Dados do INEP <http://ideb.inep.gov.br>

A escola Bela Vista conseguiu alcançar a meta no ano de 2009, e no ano de 2011 a meta era 3.0 e alcançou 2.9, ficando bem próximo da meta, mas teve aumento nos outros anos.

A escola Carlos Drummond de Andrade no ano de 2009 tinha como meta 3.3 e quase alcançou, mas nas outras 4 edições cumpriu as metas.

Já a escola Dep. Genival Nunes da Costa não teve o número de participantes no SAEB suficiente para que os resultados fossem divulgados, ou não participou nas primeiras edições.

De uma forma geral, as médias das escolas estaduais atingiram a meta no ensino fundamental anos finais apenas em 2017, não tendo êxito nas edições de 2013 e 2015.

Das 9 escolas que permanecem com o Projeto Guaporé em funcionamento, apenas 3 destas alcançaram as metas das últimas edições do IDEB;

outras 3 escolas não tiveram o número de participantes no SAEB suficiente para que os resultados fossem divulgados.

Podemos analisar que, de acordo com a implantação em 2013, com o decorrer dos 5 primeiros anos e em 3 edições do IDEB, as escolas que alcançaram as metas, já eram escolas que emanava esse desejo e essa possibilidade, portanto rematamos que este êxito não foi em decorrência da implantação do Projeto, e sim pelo mérito da equipe docente da escola, que já vinha se empenhando em suas atividades para tal fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Guaporé foi criado como vimos, com o propósito de estabelecer uma política pública educacional, que pudesse diminuir as desigualdades sociais, aumentar os índices das avaliações externas, por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mantendo a qualidade e o progresso do desempenho escolar.

Pelo exposto, na tabela 1 e 2, podemos observar que o rendimento nas avaliações do SAEB, para os anos finais do ensino fundamental, não foram suficientes em todas as escolas que permaneceram com o Projeto em andamento, e que somente 3 escolas alcançaram as metas projetadas pelo Governo das vinte que iniciaram o projeto.

Entendemos que devido as incertezas, imposições, e as políticas públicas inconsistentes do Governo Estadual, afetaram o que poderia ser um excelente projeto de educação integral, cremos que a ideia e a proposição são executáveis, desde que sejam pensadas e em conjunto com os gestores e docentes das escolas que pretendem executá-las, pois, a partir do momento que é consenso da escola aceitar trabalhar por vontade própria, e não por imposição, o trabalho irá fluir naturalmente.

Contudo, para o pleno funcionamento e para que as metas mínimas sejam alcançadas, entendemos que o Governo tem que executar o projeto com investimentos adequados e que os recursos devem chegar as escolas. Quando investir na formação continuada para os professores em educação integral; melhorar a infraestrutura da escola para receber e manter o aluno o dia todo na escola; adequar o currículo, tornando-o significativo para o aluno; oferecer

condições apropriadas par ao trabalho docente e acima de tudo a valorizar o magistério; com certeza esse e qualquer outro programa irá funcionar e render os frutos, que tanto o Governo como a sociedade almejam.

Podemos findar que o fracasso do Projeto Guaporé de Educação Integral se deve a essa falta de políticas públicas educacionais, na qual o mínimo não é feito, as ideias no papel são boas, mas, na prática não é realizado nenhum esforço para manter uma escola funcionando adequadamente de acordo com a presciência do programa, precisa ter previsão orçamentária e investimento apropriado, todo projeto deve ter metas e ações para que essas sejam bem sucedidas, uma por vez, o governo deveria buscar cumpri-las, apesar das dificuldades da gestão.

Portanto, neste sentido temos certeza que os objetivos proposto neste trabalho foram alcançados, mas temos convicção que esse estudo deve ser aprofundado e este não se conclui em sim mesmo, entendemos que outras pesquisas devem ser realizadas para acompanhar o novo Governo que assumiu em 2019 e se os projetos do Governo anterior serão continuados e de que maneira serão executados, haja vista as inconsistências das políticas públicas para a educação, principalmente, em relação a descontinuidade de projetos.

Resumo: Este artigo aborda uma das experiências educacionais realizadas em Rondônia, descrevemos em três parte a implantação do Projeto Guaporé e suas finalidades; a revitalização e por último tratamos das notas do índice de desenvolvimento da educação básica relacionado as escolas participantes do programa. O objetivo geral deste artigo é analisar a implantação do Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia. O trabalho teve cunho bibliográfico que fundamentou o texto por meio dos autores Carvalho (2018), Barbosa e Mello (2015), Chirinea e Brandao (2015), Fernandes (2007), Schneider e Nardi (2012), Silva (2009). Fizemos uso da pesquisa documental, para analisar a legislação, os projetos de criação e os dados das avaliações de desempenho e rendimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Consideramos que o tema educação integral é instigante, pois refletem a realidade vivenciadas em escolas brasileiras, por meio da meta 6 do Plano Nacional de Educação e a temática deve ser tratada com respeito e não ser apenas mais uma experiência educacional que são impostas nas escolas, pelas secretárias de educação, os programas e projetos de educação integral devem ser pensados e estudados antes de serem instituídos e o sucesso vai depender do apoio financeiro e estrutural das escolas ao qual recebem o projeto.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. IDEB. PNE.

Abstract: This article addresses one of the educational experiences carried out in Rondônia, we describe in three parts the implementation of the Guaporé Project and its purposes; the revitalization and lastly we deal with the notes of the index of development of basic education related to the schools participating in the program. The general objective of this article is to analyze the implementation of the Guaporé Project of Integral Education of Rondônia. The work was based on a bibliographical model that based the text through the authors Carvalho (2018), Barbosa and Mello (2015), Chirinea and Brandao (2015), Fernandes (2007), Schneider and Nardi (2012), Silva (2009). We used documentary research to

analyze legislation, breeding projects and data on performance and income assessments of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira. We consider that the theme of integral education is intriguing because it reflects the reality lived in Brazilian schools through goal 6 of the National Education Plan and the theme must be treated with respect and not just another educational experience that are imposed in schools, by education secretaries, comprehensive education programs and projects must be thought through and studied before they are instituted and success will depend on the financial and structural support of the schools to which they receive the project.

Keywords: Educational public policies. IDEB. PNE.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 7, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: Seção 1, Brasília, p. 5-6, 25 abr. 2007.

CARVALHO, Francisco Roberto da Silva de. *Educação integral no município de Ariquemes: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral*. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

CHIRINEA, Andréia Melanda; BRANDAO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200461&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 abr. 2019.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RONDÔNIA (Estado). *Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia*. Porto Velho: SEDUC, 2013.

RONDÔNIA (Estado). *Memorando Circular nº 221, de 19 de abril de 2017*. Orientações referentes à revitalização e funcionamento do Projeto Guaporé em 2017. Porto Velho: SEDUC, 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e as condições locais de desenvolvimento de políticas e gestão da educação básica no Brasil. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. *Trabalho [...]*. Zaragoza: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2012. p. 1-15.

SILVA, Andréia Ferreira da. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): avaliação estandardizada, organização escolar e trabalho docente. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG, 18., 2009, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: UFG, 2009.

Recebido em Agosto de 2019

Aprovado em Setembro de 2019

PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL... OLHARES, DESAFIOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

FOR THE ROADS OF INTEGRAL EDUCATION... EYES, CHALLENGES AND TEACHER CONCEPTIONS

Soraya Cunha Couto Vital

Acadêmica do Curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Sônia da Cunha Urt

Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

E-mail: surt@terra.com.br

INTRODUÇÃO

*Ando devagar porque já tive pressa,
Levo esse sorriso porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei.*

(Tocando em Frente, Almir Sater e Renato Teixeira, 1991)

Desde 1991, Almir Sater e Renato Teixeira, cantores e compositores brasileiros, derramam uma talentosa alma sul-mato-grossense na delicadeza da canção "Tocando em Frente". Com intensidade na letra e suavidade na melodia parecem indicar os passos de um experiente caminhante que, sossegadamente, segue seu destino com a humilde certeza de que o conhecimento é substantivo insaciável. Por tais motivos, abrem as portas deste texto que discorre também sobre os caminhos da educação integral em Mato Grosso do Sul.

Com o aporte da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada em Vygotsky e alguns de seus interlocutores, como Leontiev, por exemplo, o principal objetivo deste artigo é apresentar resultados de conteúdo referente às con-

cepções a respeito da educação integral, ou seja, os diversos entendimentos acerca desta modalidade de educação. Estes resultados são advindos de estudos empreendidos na pesquisa “(Des)Caminhos da Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes”, realizada com professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nos anos 2015 e 2016, em Programa de Mestrado em Psicologia, na linha de pesquisa “Psicologia e Processos Educativos”.

Para melhor organização e entendimento, o texto está dividido em três partes. A primeira, intitulada ‘O que é Educação Integral? – Concepções acerca desta modalidade educacional’, apresenta quatro pontos de vista a respeito da educação integral, em virtude de não haver consenso e/ou conceito definido a respeito desta terminologia e/ou da temática que representa.

A segunda seção, que recebe o título de ‘Teoria Histórico-Cultural e Educação Integral: contribuições possíveis’, considera como esta Teoria pode apresentar contribuição ao entendimento desta modalidade de educação, visto que seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, considerando-o a partir de uma perspectiva polissêmica, constituído em sua relação social, cultural e histórica, e a escola, por sua vez, é compreendida a partir de seu papel possibilitador de acesso à produção acumulada, mais especificamente a produção cultural, essencial à plena constituição do sujeito.

O terceiro momento, sob o título ‘Caminhos da Educação Integral – A pesquisa realizada com professores’, discorre sobre a análise de entrevistas realizadas com docentes que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral, referente às suas concepções acerca desta modalidade de educação. Nele estão as vozes dos professores-caminhantes, que falam de suas concepções e experiências a respeito do cotidiano de algumas escolas de educação integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Suas palavras revelam o que veem e pensam acerca do desafio de encarar uma modalidade de educação que tem seus sinuosos caminhos dentro e fora do território sul-mato-grossense.

Com base no texto-canção em epígrafe, pode-se considerar que ouvir e registrar suas verbalizações e seus pontos de vista perpassa pela humildade de compreender que escutar os outros também é uma maneira de aprender sempre: “Só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei...”.

São compositores do movimento histórico da educação integral em Mato Grosso do Sul, que expressam, sem intenção, mas indelevelmente, que todo novo dia é uma oportunidade para mudar; que tudo tem seu tempo para florir e amadurecer, mas que, para isso, a chuva é imprescindível.

O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL? – CONCEPÇÕES ACERCA DESTA MODALIDADE EDUCACIONAL

As concepções acerca da educação integral são diversas, assim como as teorias que têm embasado estudos a respeito dessa modalidade educacional. Entretanto, considerando a importância deste objeto de estudo e da prática de educação integral na história da educação brasileira, torna-se essencial estudá-la, compreender suas proposições e de que maneira contribuem para a formação holística do sujeito.

Segundo Coelho (2009), o modo como se concebe a educação integral e seus diversos conceitos e práticas está intimamente relacionado às distintas visões de mundo e de homem que se pretende formar. Para além disso, ainda há a influência do momento histórico e dos fundamentos político-filosóficos a ele relacionados.

Ao referir-se à educação integral pensada pelos anarquistas, por exemplo, à época da Revolução Francesa, a autora destaca que sua concepção era libertária e estava pautada em uma orientação político-emancipatória: “É assim que essa concepção se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 87).

Em meio à diversidade de concepções de educação integral, quatro são apresentadas neste artigo: educação integral como um princípio para a organização do currículo; educação integral vinculada à ideia de currículo baseado em vivências e experiências e na aprendizagem articulada a partir de projetos temáticos; educação integral considerada como formação das pessoas em suas múltiplas dimensões e educação integral relacionada à carga-horária do atendimento escolar.

No Brasil, dentre os diversos modos de conceber e/ou definir a educação integral, o CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação

Comunitária (2006 apud Ernica, 2006), afirma que seu conceito é flutuante e não é consensual, o que permite afirmar que há realmente muitas maneiras de considerá-la.

A **educação integral como um princípio para a organização do currículo**, por exemplo, tem como ênfase a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais e está pautada na proposta de uma articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira abrangente, integral.

A divisão do conhecimento em parcelas ou especializações é criticada por essa concepção, porque fragmenta a ciência e não proporciona articulação de experiências e conhecimentos diversos no processo educativo. A justificativa para tal crítica, está fundamentada na premissa de que o processo de socialização e as práticas educacionais ocorrem em diferentes lugares e de modos variados e que, portanto, não há um só modo de ensinar (ERNICA, 2006).

Nesse contexto, Reis (2014) afirma que a organização dos conteúdos curriculares requer cuidados, no sentido de evitar superposições, hierarquias e esvaziamentos, que é necessário rever a relação entre as disciplinas escolares que compõem o currículo formal e que na educação integral se estabeleça uma relação articulada/integrada entre o currículo formal e o alternativo. Que a articulação leve à superação dessa dicotomia.

Outra maneira de conceber a **educação integral** está **vinculada à ideia de currículo baseado em vivências e experiências e na aprendizagem articulada a partir de projetos temáticos**. Nessa abordagem, uma área ou um tema do conhecimento é tomado como ponto de partida para o desenvolvimento integral, desencadeando vivências e conhecimentos articulados entre si e estreitamente relacionados com as necessidades de aprender das pessoas. A ênfase está numa metodologia participativa, que se volta à vida comunitária e às pesquisas que nascem de questões da vida de cada dia (ERNICA, 2006).

A esse respeito, Reis (2014) afirma que o que tem sido defendido é um currículo que além dos conhecimentos científicos também busque incorporar os saberes da prática, das várias culturas que fazem parte das salas de aula, da sensibilidade humana. Um currículo que possibilite uma escola emancipadora.

Nesse mesmo contexto, Lima (2007) postula que os currículos de uma educação integral precisam possibilitar a formação humana, ser situados historicamente, introduzir sempre novos conhecimentos, garantir o acesso aos bens culturais e ao conhecimento, estar a serviço da diversidade e possibilitar aos indivíduos a condição de se situar em um grupo.

Uma terceira maneira de conceber o termo “**educação integral**”, é considerá-lo como a **formação das pessoas em suas múltiplas dimensões**, no curso de toda a vida. Assim, educar integralmente é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar ativamente do mundo no qual vive, de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades (ERNICA, 2006).

Esta percepção também indica a pretensão de abarcar diferentes aspectos da condição humana (cognitivos, emocionais, sociais), por isso, não raramente, vê-se a educação integral associada ao conceito de homem integral.

Godoy (2015, n.p) compreende que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Afirma que “educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição”.

A quarta concepção de **educação integral** considerada neste artigo, e muito difundida, é a que toma o termo “integral” pela **carga-horária do atendimento escolar** (ERNICA, 2006).

A respeito dessa concepção, o próprio Ernica (2006) tece suas considerações, explicitando que

A extensão pura e simples da *quantidade* de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo “integral” [...] diz respeito a uma dimensão *qualitativa* a uma certa concepção da formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade. (ERNICA, 2006, p. 16, grifos do autor).

Na história da educação no Brasil, a palavra “integral” no termo “educação integral” aparece com função ora antagônica e ora com dupla função do conceito. Em algumas propostas políticas educacionais refere-se basicamente à ideia de uma educação sendo oferecida em um período maior de tempo que as quatro horas atualmente ofertadas pela maioria das instituições escolares, contudo a educação integral seria não só um período maior de perma-

nência do aluno no ambiente escolar, mas também sua formação de forma integral (SILVA, 2014).

Alves (2014) diz que, de acordo com a legislação brasileira, existe uma relação entre educação integral e melhoria da aprendizagem com a escola de tempo integral, e essa relação muitas vezes aparece como sendo o meio para assegurar a educação integral. Nesse sentido, o tempo de estudo é o diferencial, ou seja, a ampliação da jornada escolar aparece como a possibilidade de promover a educação integral.

Os artigos 34 e 87 (parágrafo 5º) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, por exemplo, trazem a concepção do oferecimento do ensino fundamental em tempo integral, assim como o texto dos planos nacionais de educação. No primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/01), que vigorou de 2001 a 2010, dentre as metas para o ensino fundamental propunha a Meta 2, que no item 21 previa

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001).

No segundo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/14), que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, define objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – para serem executados nos dez anos que compreendem 2014 a 2024, também registra, na Meta n.6, cujo tema é “Tempo Integral”, a ampliação da jornada escolar como um objetivo a ser alcançado no Brasil. Seu texto propõe:

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

Demo (2008, n.p), ao relacionar a educação integral à escola de tempo integral, considera que “Embora pareça óbvio, escola de tempo integral (ETI) não é noção clarividente” e que “ETI significa, antes de mais nada, tempo integral para aprender bem”.

O autor entende que

A ETI deve ser a escola do século XXI, pedagógica e tecnologicamente correta. É pedagogicamente correta a escola que oferece oportunidade de aprender bem,

respeitando à risca o direito discente. [...]O estereótipo mais obsoleto é continuar na ETI a mesma coisa que se faz na escola tradicional, apenas acrescentando-se atividades que preenchem o tempo do aluno [...]. ETI adequada é uma escola com professores diferentes, que sabem aprender bem, pesquisam e elaboram, [...] cuidam sistematicamente da aprendizagem dos alunos, [...] cercam-no de outras atividades complementares que possuem vínculo explícito com a aprendizagem. (DEMO, 2008, n.p).

Diante das diversas maneiras de conceituar e/ou conceber a educação integral no Brasil, e das propostas educacionais relacionadas a tais concepções, neste artigo considera-se o aporte teórico da concepção vygotskyana, Teoria Histórico-Cultural, que evidencia que a natureza da educação é de trabalho imaterial, visto que emprega ideias, conceitos, hábitos, valores, atitudes, signos, entre outros, para sistematizar e socializar os conhecimentos produzidos e acumulados social e culturalmente.

Em texto a seguir, serão consideradas as possibilidades contributivas da referida teoria para o entendimento e o estudo da educação integral.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

Presente, passado, futuro... Os processos relativos à educação são contínuos e têm experimentado significativas transformações. Em decorrência disso, apresentam necessidade premente de compreensão de seus alicerces, conceitos, planos e modalidades. A educação integral, obviamente inserida nesse contexto, não está à margem de tais metamorfoses e, por esse motivo, também requer entendimento amplo de seus fundamentos e abordagens.

Nesse artigo, a educação integral é entendida com base na teoria vygotskyana, Teoria Histórico-Cultural, na qual o homem é concebido como um ser histórico, sujeito da ação, sempre em transformação, que se constitui por meio das relações socioculturais e desassemelha-se dos animais por sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho.

Para [...] entender o processo de constituição do sujeito, na visão da abordagem histórico-cultural [...], a partir das concepções por ela adotada, é importante entender que esse sujeito passa por um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento, através do qual vai constituindo os aspectos que permitirão reconhecê-lo, na representação de seu fazer cotidiano. (URT, 2016, p. 50).

Sob tal acepção, considera-se que a constituição do sujeito acontece por meio da relação dialética apropriação/objetivação, no contexto de sua cultura, mas essa constituição não pode ser considerada sempre com vistas à hominização e dependerá das condições objetivas de vida e de trabalho, em sociedade. Assim, será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado.

Vygotsky (1986, p. 46) definiu o sujeito humanizado como uma multiplicidade na unidade e afirmou que “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo (funções sociais construídas segundo a estrutura social)”.

Sendo assim, a perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significativo, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana (MOLON, 2015, p. 115).

Logo, a educação integral pensada sobre os constructos teóricos da abordagem histórico-cultural deve considerar seu fundamento básico em uma concepção de homem (aluno, professor e demais participantes do contexto educacional) como um ser concreto, definido socialmente, e não mais como um ser único e universal.

No que tange à contribuição da Psicologia ‘tradicional’ à Educação, especificamente, deve-se considerar as questões relacionadas ao pensamento, à linguagem, à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao movimento de articulação existente entre eles. Do ponto de vista da Psicologia/Teoria Histórico-Cultural cunhada por Vygotsky, faz-se necessário aprofundar-se nos conhecimentos relacionados a esses conteúdos, além de conduzi-los e aplicá-los ao cotidiano da escola, a fim de que haja desenvolvimento e operacionalização associados a outras áreas do conhecimento (URT, 2016, p. 56).

Evidencia-se, então, a visão vygotskyana de que o pleno desenvolvimento do sujeito está intimamente relacionado à apropriação da experiência culturalmente acumulada, e que a escola tem um papel fundamental nesta apreensão

são, porque é o local onde são organizados e sistematizados os conhecimentos científicos historicamente construídos.

Nesse contexto, Vygotsky (1991) declara que cada assunto tratado na escola deve ter sua relação específica no curso de desenvolvimento do ser humano, relação essa que varia à medida que um indivíduo passa de um estágio para outro.

Cabe à escola, portanto, a importante tarefa de transmitir os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando-os a cada momento do processo pedagógico. Se o conteúdo escolar estiver além da criança, por exemplo, o ensino fracassará, porque ela ainda será incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes.

Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer do educando aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino tornar-se-á inútil, desnecessário, pois este poderá realizar sozinho a apropriação do conteúdo, mas não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual, não produzirá nada qualitativamente novo, terá apenas um aumento quantitativo das informações por ele dominadas.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural contribui com a educação integral que pretende acontecer no ambiente escolar, ao considerar que o papel da escola é o de possibilitar ao sujeito o acesso sistematizado à produção humana acumulada, especialmente à cultura, a qual, por sua vez, apresenta-se primordial para que este possa exercer seu papel estruturante, ou seja, constituir-se plenamente enquanto sujeito que conhece, pensa, atua e altera a realidade em que vive (URT, 2016).

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto, é com a educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Nesta concepção teórica, é o caráter histórico que converte a escola no *locus* principal de educação. Nela, o sujeito precisa se apropriar do conjunto de objetivações humanas que configuram o contexto humano da atualidade e, de forma socializada, deve transmitir conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade e métodos avançados.

Na obra *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky (2003) tece crítica à velha escola e sua ‘antipsicologia’, porque estava contraposta ao desenvolvimento psicológico. Nela os alunos eram ‘conquistados’ por meio do medo dos exames e/ou provas e pela vontade de agradar o ‘mestre’, mas não pelo conhecimento. O autor considera que era uma escola repleta de defeitos, porque seus objetivos finais de escolarização não eram claros; o verbalismo tornava os conhecimentos vazios, porque apresentavam déficit de função e finalidade; dificultava o ensino; reprimia os educandos, em vez de orientá-los, e não sabia lidar com a sexualidade dos discentes.

A respeito dessa realidade, o pensador russo afirma que “é difícil imaginar algo tão anti-psicológico como o velho sistema educacional em que a criança estudava aritmética, álgebra ou alemão sem entender o que servia para quê e que falta isso lhe fazia” (VYGOTSKY, 2003, p. 114).

Esta perspectiva educacional está contraposta à educação centrada no pragmatismo e/ou no individualismo, como a que atende aos interesses do capitalismo, por exemplo. Seu objetivo é permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, simultaneamente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que permitem ao indivíduo constituir-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la (URT, 2016).

Por esse ângulo, faz-se imprescindível considerar também a concepção de professor na perspectiva histórico-cultural. Este é o agente organizador de possibilidades para o desenvolvimento, para a apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios aos alunos e, com suas intervenções, ajuda-os a resolvê-los. Com sua atuação, contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para a abertura de zona de desenvolvimento iminente ou proximal.

Urt (2012) declara que, sob a égide da Teoria Histórico-Cultural, o significado do trabalho do professor é formado por seu objetivo de ensinar. Consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem, sua finalidade é fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento.

A mesma autora considera que no sentido subjetivo do trabalho docente é preciso atentar para o que motiva tal trabalho, ou seja, qual o sentido pessoal da atividade para o professor:

A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do

professor separa-se do significado dado socialmente, pode considerar-se que esse trabalho é alienado e descaracteriza a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32).

Na perspectiva histórico-cultural, o processo de estudo, de trabalho e de jogo é considerado atividade. A atividade sempre deve responder a alguma necessidade do sujeito e estar dirigida ao objeto capaz de satisfazer essa necessidade (TALÍZINA, 1988, p. 42).

Vygostsky (1987) e Leontiev (2004) apresentam a Teoria da Atividade como um desdobramento de seus trabalhos na área da Teoria Histórico-Cultural, que defende a essência sociocultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Seus pressupostos, defendem que o homem é um ser social, produto da vida em sociedade e da apropriação da cultura, mas é necessário que passe por um processo denominado humanização, a fim de que possa tornar-se verdadeiramente homem. Ou seja, precisa passar por um processo histórico-cultural de transmissão das características do gênero, em que cada indivíduo se apropria dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo para humanizar-se, evidenciando que a essência humana é uma essência histórica ou histórico-social.

Leontiev (1978) desenvolve o pensamento acerca Teoria da Atividade sob a visão da Teoria Histórico-Cultural sistematizando seu conceito. Assim como Talízina (1988), considera que ações como o brincar, o estudo e o trabalho são atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações do gênero humano e descreve que a primeira condição de toda a atividade é a necessidade que encontra sua determinação no objeto, objetivando-se nele, e este objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Tecendo relação entre atividade, ação, objeto e motivo, Leontiev (1978) esclarece:

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entre essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é o fim, senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 1978, p. 317).

Vygotsky (1987), no contexto da Teoria da Atividade sob sua perspectiva histórico-cultural, postula que os desenvolvimentos biológico e histórico do ser humano, consubstanciados na filogênese e na ontogênese, revelam diferenças entre espécie e gênero humano. Nesse sentido, hominização e humanização constituem aspectos distintos da processualidade humana, ou seja, uma vez constituído o *homo sapiens* abrem-se novas necessidades e novas possibilidades, e, através do trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes, torna-se possível a consolidação do homem como ser social.

Vale ressaltar, porém, que o conceito de trabalho aqui explicitado não está associado ao sentido de emprego ou identificado pela relação empregatícia, na forma social do capital, mas concebido

[...] como atividade vital do homem, diferenciada da atividade dos animais, por ser mediada pela reflexão consciente, livre e por produzir incessantemente o novo, gerando a partir dele novas possibilidades, necessidades e habilidades ao gênero humano, concepção sustentada por Marx. (BESERRA *et al.*, 2016, p. 01).

Ao considerar o trabalho do professor sob estas bases da Teoria Histórico-Cultural, Facci (2004) relembra a Revolução Russa de 1917 e seu contexto de surgimento. Confirma que a escola assumiu um papel importante naquela sociedade, que a educação do povo e das novas gerações passou a ser necessária, e que as principais contribuições de Vygotsky a respeito da atividade docente estão em seus estudos sobre a formação dos processos superiores e a formação dos conceitos científicos.

O professor deveria proporcionar aos alunos uma instrução geral que correspondesse às necessidades do progresso social e técnico-científico. Além dos conhecimentos científicos, os alunos tinham que ser formados para uma nova sociedade [...]. Vygotsky entendia que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento cultural e técnico para poderem orientar o processo educativo de acordo com tal concepção. (FACCI, 2004, p. 196-197).

O sujeito desenvolve as formas superiores de sua conduta por meio de sua atividade, apropriando-se dos conteúdos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos sociais e culturais. No contexto educacional, a atividade se configura enquanto atividade de ensino, que é objeto de trabalho do professor, e a atividade de estudo, que é a atividade do aluno. Ambas formam e direcionam o desenvolvimento destes sujeitos.

Vygotsky (1995) postula que as formas superiores da conduta humana, nesse contexto educacional, constituem duas linhas de desenvolvimento

[...] que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] que na psicologia tradicional denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKY, 1995, p. 29).

Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos que caminham juntos, que não podem ser separados, e a escola está relacionada com esse processo de humanização.

Percebe-se, então, a importância da participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento de suas condutas superiores. “É condição sem a qual o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais que encontra ao nascer; ele aprende com o ‘outro’ e se desenvolve nesse processo” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 07).

O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento [...]. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural [...], o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) [...], decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento [...]. (FACCI, 2004, p. 230).

Nessa abordagem, Vygotsky (1988) anuncia que o educador/possibilitador atua nas funções ainda em processo de maturação e, sob essa ótica, a aprendizagem

[...] estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Em síntese, o entendimento da Teoria Histórico-Cultural acerca do trabalho do professor na mediação pedagógica reúne também elementos a respeito da função da escola e de compreensão da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando que o papel da aprendizagem é precedente ao desenvolvimento, invertendo a concepção naturalista anterior.

A concepção vygotskyana estabelece ao professor uma nova relação com os processos de educação e de ensino e, conseqüentemente, um novo olhar sobre sua responsabilidade e papel no desenvolvimento das qualidades humanas, visto que educação e ensino transformam-se em possibilidades universais do desenvolvimento humano.

A esse respeito, faz-se oportuno considerar que para pensar a educação integral que deve acontecer na escola, é imprescindível refletir sobre a função, a formação e a valorização do professor como agente primordial no processo formativo do sujeito, tecendo questões relativas à estrutura educativa capaz de dar suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate acerca da educação integral pressupõe.

Um dos principais impasses é a falta de formação e valorização profissional, causando um impacto negativo na educação. Não basta oferecer uma formação alheia ao contexto social, por exemplo, esta deve estar articulada a um projeto educativo bem definido, que possibilite aos professores o entendimento de suas tarefas (SILVA; SILVA, 2012).

Para Saviani (2003) a formação docente, que precede ou acontece em caráter contínuo, paralelo ao trabalho do professor, deve ser tomada numa visão de totalidade, da relação trabalho, escola, educação e da conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito. O trabalho educativo do professor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 21).

Diante do exposto, cabe considerar que a Teoria Histórico-Cultural defende uma escola que, de forma sistematizada e socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados, e que sua concepção de professor é o de agente possibilitador do processo de aprendizagem.

Os pressupostos desta Teoria também apontam para uma escola diferente da que as tendências atuais estão tentando construir. Uma escola, como explicita Saviani (2013), na qual haja

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 8-9).

Em contexto de educação integral, deve-se propor, então, uma escola que rompa com modelos educacionais estereotipados e assuma propostas e projetos que possibilitem novos modos de aquisição de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompa com uma visão estreita de ensino e paute-se em princípios que concebem o sujeito de forma holística, dão suporte ao desenvolvimento da autonomia docente e discente e trabalhem na contramão do ensino espontaneísta e/ou conteudista. Onde o educador rompa com a relação hierárquica entre mestre e discípulo, professor e aluno, e a aprendizagem, que deve acontecer de forma conjunta, seja permeada por troca de experiências, descobertas, encorajamento de aptidões e potencialidades, respeito à cultura, à história, aos gostos e aos sonhos individuais.

Finalmente, pensar a respeito das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação integral, implica também em pensar na educação integral do professor, numa escola em que o conhecimento seja sistematizado e não dogmático e esvaziado de significado e que o sujeito que ocupa esses espaços também seja percebido como um ser em sua totalidade.

Tal premissa remete ao sentido de superação da fragmentação do próprio ser humano, o que pressupõe a ausência de hierarquias no interior da escola e na formação do profissional docente. Em qualquer escola e em qualquer momento histórico, cabe aos professores a capacidade de propor articulação curricular como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando que não há um único modo de ensinar e aprender.

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATO GROSSO DO SUL – A PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES

Percurso metodológico

Em consonância com o objetivo de apresentar resultados referentes às concepções a respeito da educação integral, a pesquisa “(Des)Caminhos da

Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes”, que baseia este artigo, foi iniciada com revisão bibliográfica acerca do tema ‘educação integral’, com realização de Estado do Conhecimento.

Concomitantemente, foi realizada pesquisa relativa aos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de que estes subsidiassem a análise dos estudos selecionados e oferecessem aporte teórico-metodológico à referente pesquisa.

Como instrumento para coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, organizada a partir de questões principais referentes ao objeto de estudo deste trabalho. Visto que é uma produção de linguagem que se efetiva pela interação verbal, para esta pesquisa as entrevistas não foram limitadas à realização de perguntas previamente preparadas, que conduziriam a respostas orientadas, mas buscou-se conhecer os fatos para além do que se apresentava.

Um dos critérios para definição dos sujeitos foi o de selecionar professores da educação básica, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que têm ou tiveram experiência em escolas de educação integral. Em sequência, estabeleceu-se que 09 (nove) seria o número de sujeitos participantes da pesquisa e, após tais definições, foi solicitada autorização à Secretaria de Estado de Educação para realização de pesquisa com seus professores. Com anuência e autorização da referida Secretaria, o agendamento das entrevistas foi realizado.

O grupo de sujeitos entrevistados foi composto por 06 mulheres e 03 homens, com faixa etária entre 26 e 50 anos e tempo de serviço no magistério diversificando-se entre 03 e 05 anos de atuação. Quanto à formação, todos eram graduados (áreas diversas), sendo quatro com especialização e um doutorando.

Seis pertencem ao corpo docente de escolas que a partir do início do ano letivo de 2016 começaram a fazer parte da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, 02 atuam em escola de tempo integral que desde 2010 estão sob a proposta do Programa Mais Educação e 01 lecionou em escola regida pelo mesmo Programa.

Os sujeitos são identificados com informações fictícias. São denominados ‘Caminhantes’, visto que estão em processo de caminhada, dando passos em

direção à compreensão da educação integral e desbravando percursos ou intensificando experiências a respeito dessa modalidade de ensino.

Para análise das informações, este artigo concentra-se nas palavras docentes referentes às suas concepções acerca da modalidade de educação denominada ‘educação integral’.

AS PALAVRAS DOCENTES – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Analisar as falas dos professores a respeito da educação integral exige uma perspectiva dialógica, com o empenho de identificar e efetuar considerações acerca desse objeto de pesquisa, por isso é um processo complexo e, ao mesmo tempo, muito importante.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, para compreender o objeto e/ou o fenômeno estudado é necessário analisar o todo, e não fragmentá-lo. Analisar os elementos isoladamente não permite conhecer todas as suas propriedades, mas apenas conseguir uma descrição destes.

Em Vygotsky (2003) há indissociabilidade entre o significado e a palavra, porque o domínio da fala e do pensamento pertencem a ambos. A unidade do pensamento verbal pode ser encontrada justamente nesse significado, o que quer dizer que a materialização da fala está intimamente relacionada à consciência do sujeito.

Para analisar as concepções dos sujeitos-caminhantes foi preciso, primeiramente, “investigar o que pensa, sente e faz o professor”, para, consequentemente, “relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de [...] docência e efeitos [...]” na escola de educação integral (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Inicialmente, são consideradas concepções de professores que trabalham ou trabalharam em escolas de educação integral regidas pela proposta do Programa Mais Educação e, sequencialmente, as referidas pelos docentes que estão em *locus* regido pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral.

Lembra-se que o Programa Mais Educação – PME, foi criado em 2007 por meio da Portaria Interministerial n. 17, embasada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), como um dos programas criados como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a

marginalização cultural. Previa ações socioeducativas no contraturno escolar, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e dos espaços educativos seria a solução para a problemática da qualidade de ensino. A área de atuação do Programa foi demarcada inicialmente para atender prioritariamente as escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e onde os estudantes encontravam-se em situação de vulnerabilidade social.

Por sua vez, a denominada Proposta de Educação Integral em Tempo Integral foi estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, com diretrizes dispostas na Resolução SED n. 3.017/2016, como “um modelo diferenciado de educação integral em tempo integral. A diferença está no currículo” (MOTTA, 2016, n.p), porque os alunos terão aulas e atividades curriculares, mas “com momentos de pesquisa, oficinas, laboratórios e biblioteca” (SAKATE, 2016, n.p).

Os caminhantes 1, 2 e 3 referiram-se à educação integral como aquela que está vinculada à extensão da jornada escolar, que propõe aulas regulares em um turno e atividades complementares ou oficinas em contraturno, relacionada à concepção do Programa Mais Educação, implantado em escolas que trabalham ou pelas quais passaram.

A Caminhante 2 reconheceu nesta proposta de educação integral um elemento de importância para a criança, concebendo que há um agente motivador no fato de esta ficar na escola em horário além do dedicado à “educação formal”. As oficinas do contraturno são entendidas como “um complemento” à aprendizagem, o que, em sua opinião, agrega valor a esta modalidade de ensino.

Com visão menos romantizada, o Caminhante 1 também concebeu a educação integral como a que é oferecida pelo Programa Mais Educação: jornada estendida e atividades/oficinas em contraturno escolar, entretanto relatou: “Não vejo que a escola normal tenha diferença da escola integral”.

A Caminhante 3, associou-se à esta concepção, mas também considerou seus desafios afirmando que “o Programa do... Mais Educação, de integral, no papel o projeto é muito lindo, né? Mas ainda tem suas falhas”.

A concepção de educação integral que toma o termo “integral” pela carga-horária do atendimento escolar é muito difundida e propõe a relação quan-

tidade de tempo de permanência na escola com a qualidade da educação oferecida nesse espaço.

Para o Caminhante 1, esta é uma concepção de educação que não apresenta diferença da que já lhe é conhecida como “escola normal”, visto que somente a extensão do tempo, para “segurar o aluno”, não corresponde à dimensão qualitativa que esta escola, dita integral, deveria ter.

Nesta mesma perceptiva, a Caminhante 3 também apresentou insatisfação. Para ela, a educação integral advinda do Programa Mais Educação tem beleza estabelecida na letra registrada no papel, mas, ao apresentar-se no mundo educacional real, “tem suas falhas”.

Seu explícito desgosto ao considerar a concepção de educação integral, conduz à reflexão a respeito do que Arroyo (2012, p. 40) denomina de “consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola”.

O autor declara que é preciso pensar nas condições que a escola tem (ou deve ter) para proporcionar aprendizagem digna e justa, ou seja, é necessário refazer os tempos da escola para um viver digno, não somente pretender um Programa que proponha apenas ampliar o tempo, mas configurá-la também como espaço em que “Às infâncias-adolescências populares [...]” não seja “negado o direito mais básico: desenvolver seu viver [...] em espaços-tempos humanos” (ARROYO, 2012, p.41). Logo, educação integral deve pressupor que as crianças precisam ser pensadas como cidadãos, sujeitos polissêmicos de direitos.

Sequencialmente, a Caminhante 4, que trabalha em escola que está sob a regência da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, passou por um processo de transição. Inicialmente, pensava de forma semelhante à ideia mais difundida: “escola de tempo integral, aquela que o aluno ia para ficar o dia inteiro, eu entendia assim, como os modelos que a gente tinha antes”.

Contudo, ao estar no *locus* onde a proposta de educação integral desasemelha-se da visão fossilizada, que inter-relaciona a quantidade de tempo na escola como elemento fundamental à qualidade do ensino, da formação, da educação, a Caminhante 4 postulou que

O importante é que o aprendizado dele seja integral, né? [...] independente se ele passa aqui 4 ou 8 horas. [...] A educação integral tem que proporcionar um

conhecimento integral. [...]. Aí eu considero que seria uma educação integral. (CAMINHANTE, 4, 2016).

Da mesma forma, o Caminhante 5 concebeu: “Pra mim a educação integral é aquela que contempla o conhecimento do aluno, né? Através dele sendo sujeito da aprendizagem”.

No entrelaçamento destas considerações, pode-se depreender que estes caminhantes apresentam semelhanças em suas concepções de educação integral.

De acordo com Leontiev (2004), a consciência tem como base o seu conteúdo sensível, logo os sujeitos-caminhantes ao exporem seus sentidos a respeito da educação integral, trouxeram consigo as sensações, as imagens de percepção e as concepções são tecidos materiais de sua consciência, que cria e recria os reflexos conscientes do mundo vivido por eles.

A consciência humana tem características próprias, que dependem do seu modo de vida, de sua existência, das relações sociais, culturais e históricas e das estruturas produzidas nessas relações (LEONTIEV, 2004).

Primeiro, os caminhantes relacionaram a educação integral à extensão da jornada escolar, mencionando percepção do Programa Mais Educação e suas diretrizes, mas consideraram também que o tempo de permanência do aluno na escola não está necessariamente relacionado à qualidade da aprendizagem.

Entretanto, Arroyo (2012, p. 34) atesta que há que se “superar o dualismo entre os dois turnos”, e afirma que há “escolas [...] que orientam esse mais tempo, mais educação, para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas”.

A respeito de tal concepção, Gadotti (2001, p. 35) entende que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

O Programa Mais Educação mostra problemas sérios já vividos nas escolas regulares, visto que tem consubstanciado suas práticas no enrijecimento dos tempos escolares e na dureza que os educandos são condenados a viver em jornada escolar estendida em seu cotidiano. Este Programa está a serviço “de mais tempo do mesmo [...] para reforçar as aprendizagens, lentidões, atra-

sos [...]” (ARROYO, 2012, p. 43), mas é preciso buscar outro significado para a educação integral.

Em sentido mais amplo que o proposto pelo Programa Mais Educação, os caminhantes 5 e 8 pontuaram a diferença existente entre educação integral e escola em tempo integral, considerando que a primeira concepção está relacionada ao conhecimento, ou seja, à qualidade do ensino e da aprendizagem, e a segunda à instituição de ensino, que se configura como espaço onde o tempo está estabelecido, mas é desprovido de tal qualidade.

Logo, ampliar o tempo sem ressignificar a escola é ampliar as suas mazelas. Considerar suas práticas educativas sem gerar qualquer impacto transformador em seu sistema de ensino ou intervir intencionalmente em sua qualidade é manter sua precariedade.

Nesse sentido, pode-se considerar que a educação integral que tem sido oferecida advém do processo capitalista de produção e, conseqüentemente, do atendimento ao mercado de trabalho. É em prol da inter-relação tempo integral e capitalismo que a jornada escolar tem sido estendida e alguns aspectos do ambiente educacional têm sido alterados e recebido investimentos em programas e projetos educacionais por parte do governo federal.

Diante desse quadro, há duas alternativas: requerer outra sociedade ou reorganizar e enriquecer o tempo da escola, o que os programas governamentais de então não proporcionam!

Pode-se perceber também que há a concepção de educação integral relacionada à busca do conhecimento, à aprendizagem constituída por um sujeito ativo, não passivo, somente receptor de informações, mas participante deste processo (Caminhante 5). O que faz pensar que cabe à escola que se propõe a oferecer a educação integral, romper com práticas fossilizadas e tratar o aluno como sujeito criativo, capaz de manter uma relação com o meio, apropriar-se da cultura e construir e reconstruir sua própria história.

Esta concepção coaduna com o pensamento de Vygotsky (1987), ao considerar que o ato de aprender é um processo no qual o professor tem o papel de possibilitador ou organizador desse processo, e o aluno tem um papel participante na construção de seu conhecimento. Freire (2010, p. 47) também afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, a Caminhante 7 disse que a educação integral não é aquela que intercorre em tempo integral somente para manter o aluno na escola, como depósito, mas a que contém uma metodologia que favorece a pesquisa e, conseqüentemente, “a autonomia do aluno em busca do conhecimento”.

Neste caminho de compreensão converge o conceito da Caminhante 8, que considerou que educação integral “é formar o indivíduo de forma integral”. Para ela, tal formação não está limitada a “saber os conteúdos”, mas de “ter uma autonomia, aprender a ser um indivíduo mais autônomo, dele aprender a buscar”.

Por sua vez, com visão de nova oportunidade para velhas práticas educativas, a Caminhante 9 considerou que a educação integral apresenta conjuntura favorável à transformação da escola mecanizada e instrucionista:

[...] a minha visão de educação integral é a seguinte: primeiro, é uma oportunidade nova. E, nessa oportunidade, a gente começa a enxergar chances que realmente as escolas mudem. (CAMINHANTE, 9, 2016).

Ao reconsiderar o movimento histórico da educação integral, pode-se rememorar que a educação integral não é uma modalidade nova no cenário educacional brasileiro. Contudo, consegue-se conceber que a Caminhante 9 referiu-se às maneiras ultrapassadas de ensinar e aprender, que estavam centradas em ações que não levavam em conta os sujeitos inseridos nesses processos.

Os conceitos das caminhantes 8 e 9 estão relacionados à concepção de escola integral como a possibilidade de uma educação completa e transformadora, não apenas um espaço para alunos ficarem sob os cuidados dos professores.

Os caminhantes 1 e 4, mais especificamente, explicitam mudanças em suas concepções, significando, segundo Vygotsky (1996), que novos conceitos podem ir gradualmente transformando os que o sujeito já possui e organizando-os em um sistema que conduz a um nível maior de desenvolvimento. Dessa forma, o sujeito passa a perceber que o conceito não é fixo, imutável, mas que pode adquirir vários sentidos em momentos e espaços diferenciados.

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinados conhecimentos, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. (VYGOTSKY, 1996, p. 237).

Em síntese, as palavras ditas por esses sujeitos-caminhantes mostram o movimento feito no processo de elaboração de sua concepção a respeito da educação integral, a maneira como estes foram capazes de criar e recriar conceitos em diferentes momentos de sua história com a educação integral e por meio de sua atividade em *locus* desta modalidade de ensino.

Alguns, em um processo de ressignificação, não se ativeram à mera reprodução do significado que lhes havia sido transmitido ou do que haviam vivenciado, mas foram aptos em realizar uma síntese, elaborar o próprio pensamento e verbalizar suas novas/outras concepções.

A diversidade de concepções relatadas desvelou os diferentes momentos da educação integral em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Constatou-se que 03 destas, sob os parâmetros do Programa Mais Educação, e 06, sob a égide da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, apresentaram desafios que esta modalidade de educação ainda tem enfrentado em território sul-mato-grossense.

As propostas estão fundamentadas em pressupostos muito distintos, e até excludentes, o que faz pensar na necessidade de considerar qual será realmente o caminho requerido para a educação integral nas escolas desta Rede Estadual de Ensino.

Ao relacionar essas concepções, é possível afirmar que os entendimentos dos professores a respeito da educação integral são distintos entre si, mas encontram pontos de semelhança quando analisados a partir dos *loci* onde estão ou estiveram inseridos e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram.

Isso se dá pelo fato de as formas de conceber esta modalidade de ensino serem plurais e também singulares, e por estarem relacionadas à constituição histórica de cada caminhante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se neste texto que as distintas concepções a respeito da educação integral brasileira reiteram os desafios enfrentados por esta modalidade de educação no Brasil. Mais do que identificar tais concepções ou compreen-

dê-las, esta análise permitiu perceber que os problemas que afligem o processo educativo regular não são dirimidos quando postos no contexto de outra modalidade educacional, a educação integral.

Faz-se necessário pensar se o conjunto de entendimentos que pretende respaldar a educação integral, mais compreendida como a que é oferecida em escola com jornada estendida, é suficiente para que gestores públicos, escolas e comunidades de todo o País implementem ações e programas que contemplem todas as dimensões do sujeito no processo educativo, inserindo nesta reflexão que pensar em educação integral também pressupõe conceber uma base teórica que contemple uma escola diferente da que tem sido apresentada, logo não se pode olvidar a importância de alguns fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para este estudo.

Primeiro, porque seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, ao considerá-lo a partir de uma perspectiva polissêmica. Segundo, porém permeado de coerência com o primeiro, pelo fato de sua concepção permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, simultaneamente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que permitem ao indivíduo constituir-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la (URT, 2016).

Terceiro, por não atender ao contexto capitalista da sociedade, mas sua perspectiva educacional estar contraposta à educação esvaziada de significado, aquela centrada no dogmatismo, no pragmatismo e/ou no individualismo. E quarto, porém não menos importante, porque sua base materialista e dialética pressupõe uma escola com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requeridos a partir da perspectiva histórica, da objetividade e da universalidade do conhecimento, compreendendo que a excelência da aprendizagem também está ancorada na formação dos conceitos científicos e em sua relação com as práticas pedagógicas.

As entrevistas semiestruturadas, escolhidas como recurso metodológico para realização desta investigação, também proporcionaram articulação de elementos e subsídios fundamentais para a pesquisa. A emergência de informações de forma mais livre, o compartilhamento de experiências, concepções, impressões e pontos de vista, contribuiram para que os sujeitos-caminhantes evidenciassem detalhes de suas vivências no cotidiano de uma escola

de educação integral, para a inserção de outros olhares à temática 'educação integral', e agregaram dados significativos, complementares e/ou contrastantes às análises.

A diversidade de experiências relatadas desvelou os diferentes momentos da educação integral em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Constatou-se que três destas, sob os parâmetros do Programa Mais Educação, e seis, sob a égide da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral a partir do ano letivo de 2016, apresentam desafios que esta modalidade de educação ainda tem enfrentado em território sul-mato-grossense.

As propostas estão fundamentadas em pressupostos muito distintos, e até excludentes, o que faz pensar na necessidade de considerar qual será realmente o caminho requerido para a educação integral nas escolas desta Rede Estadual de Ensino.

No que se refere ao tempo integral, por exemplo, entendeu-se que ainda há diversidade de compreensão a respeito da oferta de educação com ampliação da jornada escolar. É certo que esta não é, definitivamente, a solução para os problemas gerados no âmbito educacional, mas nem todos(as) os(as) professores(as) têm tal percepção.

Pode-se afirmar que os profissionais inseridos no Programa Mais Educação, em maioria, compreendem que a extensão do tempo de permanência na escola está relacionada à qualidade da educação. Estes vivem o cotidiano da escola de educação integral, mas sem conceber crítica à proposta sua fragmentada e tautológica de educação.

Parece que os profissionais inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral apresentam um perfil mais claro e resolutivo a respeito desta modalidade de ensino, apesar de este processo ainda estar em construção e/ou consolidação em seus *loci* de trabalho.

É preciso pensar, porém, que acrescentar tempo ao período em que o aluno está na escola também implica pensar em qualidade, porque práticas instrucionistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo percebendo que esta tem sido majoritariamente apresentada como solução para a escola pública.

Certamente, os professores, aqui considerados sujeitos-caminhantes, são compositores do movimento histórico da educação integral em Mato Grosso do Sul, porque entende-se que a educação integral, com suas diversas concepções, faz parte de um processo que está em andamento, mas é de suma importância que esta temática permaneça em pauta, para que sejam desenvolvidas e/ou amadurecidas sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas à totalidade do sujeito, com ações que levem em conta a integração e as relações estabelecidas no espaço escolar.

No contexto da Psicologia voltada aos processos e práticas educativas, a educação integral não deve olvidar o conhecimento a respeito do complexo processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pelo sujeito aprendente, e como as operações cognitivas, as que estão diretamente envolvidas no processo de apropriação destes conhecimentos, são constituídas na inter-relação com outros sujeitos.

Para que esse entendimento aconteça, é necessário reconhecer a essência social da aprendizagem. Entendê-la como o processo através do qual o aprendiz se apropria interativamente do que o grupo social conhece, do conteúdo da experiência humana.

Diante de tal prerrogativa psicológico-educativa, a aprendizagem pressupõe inter-relação entre os sujeitos, especialmente os mais experientes. Sua premissa está voltada ao fornecimento de subsídios à prática pedagógica do professor, a fim de que este favoreça a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno e possibilite o aperfeiçoamento e a contribuição para a qualidade do processo escolar.

Então, pensar em escola integral pressupõe também conceber uma instituição educacional diferente da que tem sido apresentada, que não seja réplica ampliada da deficitária escola regular, nem ofereça uma pseudo educação integral, fraccionada. Mas, em direção totalmente inversa, que seus caminhos indiquem uma escola-espaco de relação dialética, que discuta, questione, interaja, inter-relacione... onde os sujeitos, com seus erros e contradições, não sejam vistos como indivisos, mas percebidos como seres em sua totalidade e, entre outras inúmeras coisas, reflitam sobre o processo de construção e apropriação do conhecimento, e este não seja vazio de significado.

Finalmente, entende-se que a educação integral, com suas diversas concepções, políticas e desafios, é um processo em andamento, que não permite juízos definitivos, mas considera-se a contribuição da Teoria Histórico-Cultural como um importante ferramental de análise, por isso espera-se que os elementos aqui apresentados tenham contribuído um pouco mais para a compreensão da temática e instigue novos questionamentos, debates e pesquisas.

Por compreender a vida como um grande percurso de aprendizado e uma grande e permanente escola, ratifica-se, no sentido da canção em epígrafe introdutória deste texto, que o fundamental é compreender a necessidade de não desistir, mas seguir... tocando em frente!

Resumo: O presente artigo provém de estudos empreendidos na pesquisa “(Des)Caminhos da Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes”, realizada com professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nos anos 2015 e 2016, em Programa de Mestrado em Psicologia, na linha de pesquisa “Psicologia e Processos Educativos”. Seu objetivo é apresentar resultados referentes às concepções a respeito da educação integral, ou seja, os diversos entendimentos acerca desta modalidade de educação. Seu referencial teórico-metodológico é a Teoria Histórico-Cultural, representada por Vygotsky e seus interlocutores. O texto está dividido em três partes: apresentação de pontos de vista a respeito da educação integral; contribuições da Teoria Histórico-Cultural ao entendimento da educação integral; análise de entrevistas com professores que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral, referente às suas concepções acerca desta modalidade de educação. Como resultado, entende-se que a educação integral, com suas diversas concepções, é um processo em andamento, que não permite juízos definitivos, por isso compreende-se que os entendimentos a seu respeito são distintos entre si, mas encontram pontos de semelhança quando analisados a partir do *locus* onde os professores estão ou estiveram inseridos e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram.

Palavras-chave: Educação Integral. Concepções. Teoria Histórico-Cultural. Professores.

Abstract: This article comes from studies undertaken in the “(Des) Pathways of Integral Education: Conceptions, Paths and Teaching Words”, carried out with teachers from the State Public School of Education of Mato Grosso do Sul, in the years 2015 and 2016, in Program of Master’s Degree in Psychology, in the line of research “Psychology and Educational Processes”. Its objective is to present results regarding conceptions regarding integral education, that is, the different understandings about this modality of education. Its theoretical-methodological reference is the Historical-Cultural Theory, represented by Vygotsky and its interlocutors. The text divided into three parts: presentation of points of view regarding integral education; contributions of the Historical-Cultural Theory to the understanding of integral education; analysis of interviews with teachers who have or had experience in a school of integral education, referring to their conceptions about this modality of education. As a result, it is understood that integral education, with its various conceptions, is an ongoing process, which does not allow definitive judgments, so it is understood that the understandings about it are different from each other, but find similarities when analyzed from the locus where the teachers are or have been inserted and of the proposals or programs of which they participate or participated.

Keywords: Integral Education. Conceptions. Historical-Cultural Theory. Teachers.

REFERÊNCIAS

- ALVES, V. B. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: questões e dilemas do programa mais educação. In: ROSA, S. V. L. et al. (Orgs.). *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2010.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA, M. V. et al. Apresentação. In: BARBOSA, M. V. et al. (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária, 2016.
- BESERRA, F. de M. et al. A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. *Anais [...]*. Maceió: FITs, 2009. Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf. Acesso em 04 de março de 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, v. 12, p. 27833-27841, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 27 jul. 2015.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2001-2010*. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2015.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, n. 80, p. 5-6, 26 abr. 2007.
- COELHO, M. C. da C. História(s) da Educação Integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 16 set. 2016.
- DEMO, P. *Algumas Condições da Escola de Tempo Integral*. Postagem em 28 nov. 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 18 set. 2016.
- ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Tecendo Redes para a Educação Integral – Seminário Nacional*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2006.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GODOY, M. et al. Conceito de Educação Integral. *Centro de Referência em Educação Integral*. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, E. S. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- MATO GROSSO DO SUL. Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, ano 38, n. 9.100, p. 6-7, 2016. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9100_05_02_2016. Acesso em: 27 abr. 2016.
- MOTTA, M. C. A da. Rede Estadual de Ensino terá 2 escolas em tempo integral em Campo Grande com 635 vagas. [Entrevista concedida a] Bruno Chaves. *Portal do Estado de Mato Grosso do Sul – Notícias MS / Educação*, Campo Grande, 5 jan. 2016. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/rede-estadual-de-ensino-tera-2-escolas-em-tempo-integral-em-campo-grande-com-635-vagas/>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- SAKATE, M. M. Rede Estadual de Ensino terá 2 escolas em tempo integral em Campo Grande com 635 vagas. [Entrevista concedida a] Bruno Chaves. *Portal do Estado de Mato Grosso do Sul – Notícias MS / Educação*, Campo Grande, 5 jan. 2016. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/rede-estadual-de-ensino-tera-2-escolas-em-tempo-integral-em-campo-grande-com-635-vagas/>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- REIS, G. O Currículo na Escola de Tempo Integral: a necessária integração entre o formal e o alternativo. In: ROSA, S. V. L. et al. (Orgs.) *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. *Educação Integral no Brasil de Hoje*. Curitiba: CRV, 2012.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L. et al. (Orgs.) *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- TALÍZINA, N. F. *Psicologia de la enseñanza*. Moscou: Progreso, 1988.
- URT. S. da C. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: URT. S. da C; CINTRA, R. C. G. G. (Org.) *Identidade, Formação e Processos Educativos*. Campo Grande: Life, 2012.

URT, S. da C. A educação integral e o sujeito integral: repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação. In: MORAES, M. M. de S. (Org.). *Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Concreta do Homem. *Boletim da Universidade de Moscou*, Moscou, série 14, Psicologia, n. 1, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4 ed. TSão Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: _____. *Obras Escogidas*, Tomo III. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Setembro de 2019

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: cotidiano, práticas pedagógicas e avaliação

FULL-TIME SCHOOL: day-to-day, pedagogical practices and evaluation

Tatiane Aparecida Ribeiro Torres

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

APRESENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A escola de tempo integral tem feito parte de discursos políticos, documentos, propostas e metas educacionais do país, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que propôs a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos do ensino fundamental na escola e a progressão das redes de ensino públicas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral, e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com vigência de 2014 a 2024, que visa oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas brasileiras, destacando o atendimento da demanda não apenas em escolas de tempo integral, mas, também, em atividades realizadas no contraturno, desenvolvidas por agentes comunitários em espaços da própria comunidade escolar, conforme a Meta 6.

Tendo isso em vista, surgiram várias iniciativas (em âmbitos estaduais e municipais) para promoção de uma educação em tempo integral, seja ela voltada para construção de escolas com funcionamento em tempo integral ou para a ampliação do tempo escolar diário com atividades realizadas fora do ambiente escolar.

Em 2005, foi aprovado, pela Resolução SE nº 89, o Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de ensino de São Paulo, que incentivava escolas de período parcial a implantarem o período integral. Este projeto foi

direcionado às escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo que tivessem condições específicas para o atendimento em tempo integral, como o espaço físico, a intenção da comunidade escolar em aderir ao projeto, além de estarem localizadas, preferencialmente, em bairros periféricos.

O objetivo da escola de tempo integral, segundo o artigo 1º desta Resolução era

[...] de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005).

As escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral funcionavam como uma escola de período parcial pela manhã, com aulas pertencentes à Base Nacional Comum (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes), e, no período da tarde, acontecia a Parte Diversificada do currículo, sendo ministradas oficinas das diversas áreas temáticas. No ano em que a pesquisa foi desenvolvida, as oficinas oferecidas às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental foram: Hora da Leitura, Produção de Texto, Experiências Matemáticas, Orientação de Estudos, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Educação Financeira, Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras.

Este Projeto deixava a cargo dos próprios diretores das escolas de tempo integral a escolha dos docentes que trabalhariam na escola na Parte Diversificada do currículo, situação inovadora em toda a rede de ensino, além de permitir a adoção de uma carga horária mínima de 40 aulas semanais (sendo 25 aulas destinadas à Base Nacional Comum e 15 aulas destinadas à Parte Diversificada) e máxima de 45 aulas semanais (sendo 25 aulas destinadas à Base Nacional Comum e de 16 a 20 aulas destinadas à Parte Diversificada). As Oficinas Curriculares Hora da leitura, Produção de Texto e Experiências Matemáticas eram obrigatórias em todas as escolas participantes do projeto.

Para estudo desta proposta de escola de tempo integral, realizou-se uma pesquisa qualitativa em educação, com pesquisa documental e bibliográfica, por meio do levantamento e análise de estudos, normatizações e documentos oficiais, bem como a consulta de dados estatísticos, e de pesquisa de campo,

realizada numa escola de tempo integral de ensino fundamental (ano iniciais), localizada no município de São Paulo.

A pesquisa de campo, realizada ao longo do ano letivo de 2015, contou com visitas semanais à escola e envolveu observações do cotidiano escolar com registro em caderno de campo, acompanhamento de uma turma de crianças do 3º ano do ensino fundamental, participação nas reuniões pedagógicas e de pais, consulta aos documentos da escola, além da realização de entrevistas com gestores, professores, pais e crianças.

Alguns dados desta pesquisa serão expostos a seguir a fim de apresentar aspectos pontuais sobre o cotidiano escolar, a prática pedagógica e seus processos de avaliação.

COTIDIANO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A classe observada do 3º ano tinha 25 aulas no período da manhã (Base Nacional Comum), divididas em cinco aulas diárias de segunda a sexta-feira, sendo 12 de Língua Portuguesa, 8 (oito) de Matemática, 1 (uma) de Ciências da Natureza/Ciências Humanas, 2 (duas) de Artes e 2 (duas) de Educação Física. Dentre essas aulas da Base Nacional Comum, uma era cedida para o uso da Biblioteca e outra para uso da Sala de Informática.

Na Parte Diversificada, as crianças tinham 4 (quatro) aulas por semana de Hora da Leitura e Experiências Matemáticas e duas aulas por semana das demais oficinas: Produção de Texto, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Orientação de Estudos, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras, Educação Financeira/Educação Fiscal.

Pela manhã, as crianças, na maior parte do tempo, faziam atividades relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática, já que eram as disciplinas que possuíam a maior carga horária na Matriz Curricular. Assim, utilizavam livros do Programa Ler e Escrever e do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), voltados para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, além de outro livro didático de Matemática. As crianças também possuíam livros didáticos de Ciências, História e Geografia, estes utilizados com frequência muito inferior.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, a rede estadual conta com o Programa Ler e Escrever e com o Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI). O Programa Ler e Escrever foi instituído, em 2008, em escolas de anos iniciais do ensino fundamental da região metropolitana de São Paulo. Naquele momento, foi implantado tendo em vista a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Pela Resolução SE nº 86/2007, os objetivos do Programa eram: alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade de até oito anos do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2007). Este programa permanece em escolas da rede e suas orientações e materiais didáticos continuam norteando os profissionais na alfabetização em Língua Portuguesa das crianças. O Projeto EMAI constitui-se em ações cujo objetivo é articular o currículo de Matemática com a formação de professores e a avaliação de desempenho dos estudantes. Desta forma, prevê encontros para formação dos professores na área de Matemática, e, assim como o Programa Ler e Escrever, distribui materiais didáticos para professores e alunos da rede estadual de ensino.

As crianças também usavam, constantemente, os cadernos. Elas tinham um caderno para o período da manhã, utilizado pela professora de classe (professora polivalente que ministrava as disciplinas da Base Nacional Comum), e outro caderno reservado para a tarde, utilizado pelos professores das Oficinas Curriculares. As crianças também tinham um caderno de caligrafia, no qual a professora de classe utilizava para treinar a escrita em letra cursiva com as crianças.

Durante a pesquisa de campo, foram observados alguns cadernos de alunos, a fim de conhecer um pouco sobre os conteúdos estudados em cada aula/oficina através dos registros. No caderno utilizado no período da manhã, foram observadas atividades de Português envolvendo treino de letra cursiva, listas de diversos campos semânticos, separação silábica, formação de frases, cópia, reescrita e interpretação de textos, ditados, pontuação e ordem alfabética, dentre outros assuntos referentes à alfabetização. As atividades de Matemática envolviam a escrita de números por extenso e por algarismos, utilização do calendário, resolução de adições, subtrações, multiplicações e divi-

sões, números antecessor e sucessor, ordem crescente e decrescente, números ímpares e pares, sistema monetário, utilização do Material Dourado, figuras geométricas espaciais, dentre outras. Observou-se que os conteúdos das disciplinas de Ciências, História e Geografia eram trabalhados de maneira “interdisciplinar”, ou seja, um tema da área de Ciências, História ou Geografia era abordado em aulas de Português não se perdendo de vista o objetivo principal da alfabetização, denotando desvalorização destas disciplinas no processo de aprendizagem das crianças.

No período da tarde, também eram realizadas atividades em cadernos ou em livros e estas atividades também estavam voltadas ao processo de alfabetização, interpretação de textos e gramática, bem como aos conteúdos de Matemática. Assim, acabavam sendo um reforço do período da manhã, com conteúdo e atividades muito semelhantes aos trabalhados pela professora de classe, raramente, havia atividades mais interativas, como a realização de jogos e atividades externas à sala de aula, mais condizentes com o próprio termo “oficinas”.

A partir das observações em sala de aula e das entrevistas, foi possível reafirmar a grande ênfase dada aos conteúdos relacionados à alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, os quais eram desenvolvidos tanto nas aulas da Base Nacional Comum quanto nas Oficinas Curriculares. Fato que distinguiu a fala da Representante da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que auxiliou na implantação do Projeto, quando entrevistada em outubro de 2015. Segundo ela, as oficinas deveriam ser atividades diferenciadas, dinâmicas, participativas, criativas e de natureza prática. Assim, para ela, na oficina “não dá pra ficar sentado olhando para o professor” devendo-se usar todos os espaços da escola e do seu entorno para que isso fosse realizado.

Já os professores, entrevistados durante o 2º semestre de 2015, enfatizaram o papel das Oficinas Curriculares como um apoio/complemento da Base Nacional Comum. Segundo a Professora Coordenadora, em entrevista realizada em outubro de 2015, a oficina deveria colaborar com o currículo, com o Programa Ler e Escrever, que norteava as atividades do 1º ao 5º ano, e, também, auxiliar na melhoria dos resultados da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). O mesmo assegurou a Supervisora de Ensino numa reunião de planejamento de agosto de 2015, na qual relatou que as oficinas precisavam trabalhar com o repertório dos alunos, com atividades que poderiam ajudar na AAP.

A rede estadual possui uma prova aplicada a todos os alunos da rede a partir do 2º ano do ensino fundamental duas vezes ao longo do ano letivo (em fevereiro e agosto), a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) que propõe diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos por meio de uma prova de Língua Portuguesa e outra de Matemática, com questões dissertativas e de múltipla escolha, além de uma redação. Os resultados desta avaliação são utilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e pela escola para produzir orientações aos professores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades encontradas pelos alunos nas questões propostas pela avaliação. As AAP's de Língua Portuguesa e de Matemática do ano pesquisado, como se pôde verificar, estavam bem elaboradas, no entanto, incluíam conteúdos, muitas vezes, não trabalhados em sala de aula. Assim, as professoras readequavam seus planejamentos tendo em vista os conteúdos cobrados, para que as crianças soubessem realizar as provas.

Durante entrevista realizada em setembro de 2015, uma menina da turma pesquisada declarou que, na Oficina Produção de Texto, ela e seus colegas escreviam muito e que sua mão chegava a doer por ficar escrevendo. Outra menina também afirmou não gostar da Oficina Educação Financeira por não fazer atividades diferentes e todas elas serem na lousa. Corroborando com isso, em reunião de planejamento ocorrida em agosto de 2015, algumas professoras disseram discordar das atitudes de alguns professores das oficinas, que, de acordo com elas, só faziam cópias da lousa.

Apesar disso, os professores entrevistados pela pesquisa concordavam que a oficina, diferentemente de uma aula, deveria ter um caráter prático e mais lúdico. No entanto, afirmaram que as oficinas estavam funcionando como aulas e atribuíram isso à falta de espaço para realização de atividades e à falta de professores com formação diferenciada.

No que diz respeito às formações relacionadas ao Projeto Escola de Tempo Integral, através das entrevistas com as Representantes da SEE/SP, foi possível verificar que apenas no início de implantação do Projeto houve formação presencial, e para um número limitado de profissionais, geralmente, Supervisores de Ensino, Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Oficinas Curriculares e responsáveis pelo Projeto nas Diretorias Regionais de Ensino. Segundo uma das representantes, houve, também, uma plataforma de formação continuada com curso destinado aos professores das Oficinas Curriculares

de Produção de Texto e Experiências Matemáticas, além de ter havido, em 2011, uma consulta na rede para saber como estava sendo realizado o Projeto nas escolas, da qual participaram supervisores, coordenadores e professores de Produção de Texto e Experiências Matemáticas. A outra representante da SEE/SP, afirmou que os Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Oficinas Curriculares faziam a formação dos professores das Oficinas.

Segundo a Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada, até o ano de 2014, a escola recebeu orientações técnicas na Diretoria Regional de Ensino e nelas havia assuntos referentes à escola de tempo integral. No entanto, na maioria das vezes, somente o Professor Coordenador era convocado para estas reuniões.

Os professores responsáveis pelas oficinas tinham acesso, apenas, aos Guias de cada Oficina Curricular, ou seja, aos cadernos desenvolvidos e distribuídos nas escolas, logo no início do Projeto, e que davam subsídios para se pensar a oficina. Cada Oficina Curricular tinha um caderno específico e nele havia os objetivos para a oficina, bem como sugestões para seu planejamento, especificando cada etapa a ser desenvolvida nas atividades sugeridas. Entretanto, os professores não passaram por formações específicas e presenciais que os auxiliassem em suas práticas e na implementação deste novo modelo de “aula”.

Durante as atividades da manhã e no início da tarde, algumas crianças eram chamadas a participar das aulas de reforço. A escola contava com o reforço oferecido pela Associação Parceiros da Educação¹, chamado PREPARE, e outro realizado por uma professora da escola. Algumas crianças participavam somente do reforço oferecido pela parceria, outras somente daquele oferecido pela própria escola, outras, ainda, frequentavam os dois reforços.

No reforço oferecido pela Associação Parceiros da Educação, as crianças eram divididas em três grupos diferentes: um de alfabetização, outro de produ-

¹ Associação sem fins lucrativos que busca promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas e apoiar o governo na adoção de políticas públicas que promovam a qualidade da educação pública, visando, assim, a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Esta Associação foi fundada em 2004 e, em 2005, foi formalizada sua parceria com a SEE/SP através da Resolução SE nº 24/2005. Em 2011, formalizou-se a parceria também com a Secretaria Municipal de São Paulo. Informação retirada do site: <www.parceiros-daeducacao.org.br>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ção de texto e outro de aperfeiçoamento. Em cada grupo havia, em média, 12 alunos de anos escolares distintos (a partir do 3º ano), escolhidos através de uma prova realizada com os alunos da escola e elaborada pela associação. O reforço era realizado por meio de apostilas, padronizando as atividades a serem realizadas por crianças com dificuldades, necessidades e idades muito diferentes.

No reforço oferecido pela escola, a professora utilizava o espaço da sala onde se guardava jogos e materiais pedagógicos para realizar atividades com seus alunos do 2º ao 6º ano do ensino fundamental. Segundo conversa informal com esta professora, as crianças que participavam do reforço eram crianças com muitas dificuldades em sua alfabetização e eram indicadas pelas próprias professoras de classe. Esta professora trabalhava com grupos pequenos (em média 3 crianças) e não utilizava livros, nem apostilas, usava materiais como letras móveis e alguns jogos voltados para alfabetização, além de recortes de revistas e jornais, também planejava atividades em folhas, que eram guardadas depois de realizadas em uma pasta individual por aluno.

As crianças que participavam do reforço eram retiradas das atividades da sala de aula e retornavam posteriormente, o que prejudicava sua participação e envolvimento nas atividades realizadas em sala de aula, além de expor as crianças com dificuldade para o restante do grupo.

De modo geral, durante as atividades, parte das crianças mostrava-se atenta às orientações dos professores e realizava as atividades com empenho, outras crianças, demonstravam desinteresse/desânimo ao fazê-las, outras, ainda, não as faziam, resistiam não cumprindo as ordens dos professores, conversando com os amigos, brincando com os materiais escolares ou mesmo dormindo. Nem todas as crianças da sala sabiam ler e escrever alfabeticamente e percebiam-se muitas dúvidas durante as atividades, algumas crianças não as faziam, apenas copiavam as respostas de colegas ou copiavam a correção da lousa, seja por terem dificuldades, e a professora não conseguir ajudar a todos, por falta de motivação e mesmo por cansaço. Durante o período da tarde, algumas crianças dormiam, demonstrando exaustão e cansaço.

Para aferição da aprendizagem dos alunos, a escola, além de suas avaliações internas, utilizou a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), bem como os resultados do SARESP, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) para

análise dos resultados obtidos, que permearam os planejamentos dos professores, já que traçavam suas aulas a partir dos erros cometidos por seus alunos nestes exames.

A rede estadual de São Paulo possui um sistema próprio de avaliação, o SARESP, no qual os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio são avaliados por meio de provas com questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Segundo mencionado em seu site, a SEE/SP utiliza os resultados desta avaliação para orientar suas ações, além de integram o cálculo do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Instituído pela Resolução SE nº 74/2008, o IDESP é utilizado pela SEE/SP como indicador de qualidade de ensino nas escolas da rede. A cada ano, metas (traduzidas em números) são estipuladas para cada unidade escolar tendo em vista o desempenho de seus alunos no SARESP e seu fluxo escolar. Assim, cada escola tem uma meta diferente a ser conquistada no ano letivo. Ao alcançar pelo menos parte da meta, a escola, ou seja, seus profissionais, recebe o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado.

Já a ANA, segundo site do INEP, é uma avaliação realizada em âmbito federal cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. Visa, também, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Segundo a Professora Coordenadora, em 2015, a escola aplicou simulados da ANA e da Prova Brasil para seus alunos para que fosse possível verificar a “evolução” deles nessas provas.

Como se pôde notar nas entrevistas realizadas ao longo do 2º semestre de 2015, havia uma preocupação por parte dos professores para que as metas estipuladas por essas provas fossem cumpridas.

No ano de 2015, as redes de ensino não aplicaram a ANA. Mas, de acordo com os resultados da ANA realizada em 2014, 40,5% das crianças do

3º ano da escola foram classificadas no nível 2 de Leitura, 47,7% no nível 4 de Escrita e, em Matemática, 30,8% foram classificadas no nível 4 (28% no nível 1 e 26% no nível 2).

Os níveis de alfabetização da ANA variam de 1 a 4 para Leitura e Matemática e 1 a 5 para Escrita. Em Leitura é considerado inadequado apenas o nível 1. Em Escrita, do nível 1 ao 3 significa que os alunos não aprenderam o esperado. Já, em Matemática, são considerados níveis insuficientes de aprendizado, os níveis 1 e 2. Seguindo estes parâmetros, a maioria dos alunos do 3º ano desta escola, em 2014, encontrava-se em nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, havia muitas crianças classificadas em nível inadequado.

Com relação ao SARESP de 2014, 36% dos alunos do 3º ano da escola estavam no nível básico em Língua Portuguesa e 51,3% estavam abaixo do básico em Matemática. Segundo o documento do SARESP (SÃO PAULO, 2012, p. 2), os alunos classificados em nível básico “[...] demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente”. Já os alunos classificados em nível abaixo do básico “[...] demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2012, p. 2). Assim, as crianças do 3º ano da escola, em 2014, encontravam-se, em sua maioria, nos níveis básico e abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática, diferenciando-se, pois, da classificação proposta pela ANA.

No entanto, como indicava o próprio Plano de Gestão (2015-2018), as metas do IDESP 2014 para a escola foram alcançadas em 120% no 5º ano e 24,59% no 9º ano do Ensino Fundamental. Como registrado no Plano, a Diretoria Regional de Ensino (DRE) estava satisfeita com o desempenho da escola no IDESP e elogiou o trabalho realizado pela equipe escolar.

No que se refere à avaliação das Oficinas Curriculares, esta era realizada por meio de registros, envolvimento e desempenho dos alunos, atribuindo notas e faltas durante o bimestre. No entanto, esta nota não interferia na avaliação geral do aluno, ou seja, não interferia em sua aprovação ou reprovação.

Essa dinâmica de avaliação, como observado pela pesquisa de campo, prejudicava o trabalho dos professores das Oficinas e, ao mesmo tempo, os

inferiorizava, uma vez que suas atividades eram, claramente, vistas como de menor importância e servia, apenas, ao complemento das atividades do período da manhã, estas significativas para a aprendizagem das crianças.

Para alguns professores, a escola de tempo integral deveria melhorar o desempenho acadêmico das crianças, no entanto, acreditavam que isso não ocorria na escola pesquisada devido à falta de estrutura e orientações. Para outros professores, a escola de tempo integral permitiria uma significativa melhora no rendimento das crianças e em suas notas nas avaliações externas.

Percebia-se, dessa forma, uma falta de consenso entre os professores sobre a melhoria do rendimento das crianças por estudarem numa escola de tempo integral. Para alguns, as crianças da escola pesquisada ficavam mais tempo expostas às atividades e conseguiam bons resultados nas avaliações externas, denotando bom rendimento escolar. Para outros, o aumento do rendimento escolar não era proporcional ao tempo de escola, já que muitas crianças de escolas de tempo parcial possuíam melhor rendimento que crianças de escolas de período integral, no entanto, acreditavam que, por ser uma escola de tempo integral, o desempenho delas deveria ser melhor.

Durante as entrevistas, todos os pais/responsáveis se manifestaram a favor da reprovação no 3º ano de crianças que ainda não sabiam ler e escrever. Os professores não se pronunciaram contra ou a favor da reprovação, mas salientaram a importância do reforço escolar para crianças com dificuldades na leitura e escrita e, em alguns casos, o acompanhamento com profissionais externos à escola, como uma psicóloga. Afirmaram, ainda, que na escola havia retenção de alunos no 3º ano somente em casos de faltas excessivas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SUAS RELAÇÕES COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Segundo Afonso (2013), “uma das expressões do neoliberalismo na educação é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão empresarial ou que se mostram mais adequadas para as organizações que visam lucro” (p. 44). Desta forma, os saberes, transmitidos pelos professores, “devem ser mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objetivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência

como professores com base nos resultados acadêmicos dos alunos” (AFONSO, 2013, p. 45).

Desta forma, é importante destacar que, como aponta Silva (2008), a avaliação, por meio desses exames, tem sido considerada a avaliação da própria qualidade, ou não, da educação e/ou do ensino oferecido pelas escolas, estando, frequentemente, presentes em discursos na sociedade.

[...] a relevância que hoje se atribui à avaliação de desempenho reside no entendimento comum de que o que se avalia é a própria qualidade do ensino ou da educação, e é nesses termos que setores governamentais e outros segmentos representativos da sociedade costumam apresentá-la e eventualmente discuti-la (SILVA, 2008, p. 78).

Entretanto,

Determinar a qualidade do ensino por apenas parte de seus resultados na aprendizagem implica desconsiderar uma série de outras dimensões e nuances dessa atividade típica da prática escolar, reduzindo-a a um único aspecto. Nesses termos, uma avaliação da qualidade se converte em simples questão de *eficiência*, quando se supõe que uma determinada meta daquilo que se espera que tenha sido ensinado pode fornecer um índice de proficiência capaz de atestar o êxito ou fracasso (SILVA, 2008, p. 86, *grifos do autor*).

Corroborando com isso, Bauer (2014) afirma que

[...] muitas das propostas atuais de avaliação têm enfatizado os resultados dos alunos ao final de uma etapa de ensino como evidência da efetividade de um ensino de qualidade ou da efetividade do trabalho desenvolvido na escola e, mais precisamente, nas salas de aula, não dialogando com o conhecimento já acumulado na área e gerando controvérsias acerca da relação avaliação-currículo [...] (p. 9).

A medida que a escola começa a ser avaliada por seus resultados nas avaliações externas, traduzidos em rankings de melhores e piores escolas e bônus para os profissionais, seu trabalho passa a respaldar-se em conteúdos cobrados nestas provas, a partir daí as práticas escolares são ressignificadas.

Para Sousa (2011), “o que se evidencia é a centralidade que vem assumindo a avaliação em larga escala no delineamento das políticas e, em consequência, seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (p. 244). E, ainda, como destaca Bauer (2014),

Observa-se, assim, que, de elemento de acompanhamento e aprimoramento do currículo, a avaliação passa a ser entendida como elemento definidor de currículo, sendo que, muitas vezes, a matriz de referência da avaliação de sistema passa a ser o próprio currículo ensinado nas escolas (p. 14).

Durante a pesquisa de campo, constatou-se a grande importância dada à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, uniformizando os conteúdos ministrados pelos professores da Base Nacional Comum e das Oficinas Curriculares. Dessa forma, tanto as aulas, quanto as oficinas funcionavam nos moldes de aulas expositivas com atividades em cadernos, livros e muita cópia da lousa, estratégia tradicional reconhecida como pouco produtora para a aprendizagem de crianças. Assim, as oficinas complementavam os conteúdos trabalhados na parte da manhã. Observa-se maior importância à Língua Portuguesa e Matemática devido à quantidade de aulas destinadas à essas disciplinas, mas, também, por serem componentes avaliados pela maioria testes em larga escala.

Percebia-se que o trabalho na escola, tanto das disciplinas da Base Nacional Comum, quanto das Oficinas Curriculares, pautava-se nos resultados obtidos em avaliações e nas metas propostas para aquele ano. Assim, os conteúdos trabalhados no 3º ano pesquisado relacionavam-se, quase que exclusivamente, ao Programa Ler e Escrever e ao Projeto EMAI, elaborados pela SEE/SP, tendo em vista as questões do SARESP. O mesmo acontecia com as AAP's, as quais eram utilizadas como base para os planejamentos e as reuniões de professores, garantindo, pois, uma uniformidade curricular voltada para avaliação externa, o que, segundo os professores, estava trazendo bons resultados para escola, que conseguia atingir suas metas havia alguns anos. Assim, os conteúdos das atividades propostas voltavam-se para aqueles avaliados pelo SARESP, tendo em vista o alcance das metas previstas pelo IDESP, que qualificava a escola e oferecia a seus profissionais, caso alcançassem a meta, uma "recompensa salarial" (bônus).

Parecia existir um consenso sobre a validade deste trabalho focado nas avaliações externas, não havendo questionamentos referentes à sua significância, ou não, aos estudantes, apenas aplicavam-se as provas e corrigiam-nas a partir de cadernos/guias que diziam quais habilidades haviam sido contempladas nas questões e explicações para os possíveis erros das crianças.

Como afirmado por Sousa (2011) em estudo sobre os sistemas de avaliação brasileiros: “O que se evidencia é a centralidade que vem assumindo a avaliação em larga escala no delineamento das políticas e, em consequência, seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (p. 244). E, mais especificamente, sobre o SARESP:

[...] os dados do SARESP são analisados e discutidos no planejamento escolar, que ocorre no início do ano, e também no replanejamento, quando se inicia o segundo semestre letivo. Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados (SOUSA, 2011, p.247).

Se a Secretaria de Educação explicita que as matrizes do SARESP se constituem em um recorte do currículo escolar, um trabalho pedagógico que tem como referência central a avaliação em larga escala não estaria limitando o desenvolvimento do currículo? Essa centralidade no SARESP, induzindo o currículo escolar, não estaria promovendo apenas a busca por bons resultados? E como fica a avaliação da aprendizagem que, em tese, deveria se fundamentar em uma diversidade de instrumentos que são utilizados de modo cotidiano e não com dia e hora marcados? (SOUSA, 2011, p. 248).

Focada nas avaliações externas, a escola pesquisada não ofereceu projetos diferenciados, que envolvessem as diversas áreas temáticas das Oficinas Curriculares, muito menos se atentou aos demais assuntos de ordem pedagógica e disciplinar que surgiram na escola e que mereciam maior cuidado tendo em vista as demandas das crianças, tais como: questões como as constantes e sistemáticas agressões entre as crianças e entre elas e seus professores, a importância da higiene pessoal (como a escovação dos dentes após as refeições) e a limpeza da escola. Em detrimento do trabalho com assuntos demandados pela comunidade escolar, deu-se prioridade às atividades sistemáticas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como à aplicação de simulados para preparação das crianças para as provas.

Como observa Barreto (2013),

Os alunos da escola básica estão sendo submetidos a um número crescente de provas. Quando não conseguem entender o que é ensinado, as escolas têm deixado de discutir as diferentes maneiras de abordar as questões de ensino ou os processos que melhor conduzem a aprendizagens efetivas, para aplicar provas que, presumivelmente, preparam os alunos para irem bem nas provas seguintes. Eis um nítido testemunho de que o que conta não é verdadeiramente a aquisição do conhecimento, mas é sair-se bem nos exames (p. 141).

Entretanto, necessita-se salientar que a escola não deve ter como objetivo preparar crianças e adolescentes para realização de avaliações, mas, sim, a formação de cidadãos críticos. Daí a importância de se lutar para a construção de uma escola que garanta não só a aprendizagem de conhecimentos que ajudarão crianças e adolescentes a dialogar com o mundo, mas uma formação ética e cultural que lhes possibilite uma convivência cidadã. Para construção dessa escola, precisamos de parceria/diálogo, de recursos - financeiros, humanos, espaciais, materiais, pedagógicos, dentre outros - e formação para que os envolvidos se motivem e tenham a clareza e o apoio necessários para o bom funcionamento da escola e tragam às crianças e aos adolescentes oportunidades únicas para sua formação enquanto seres humanos e cidadãos.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a rotina pedagógica de uma escola estadual de tempo integral localizada no município de São Paulo, ressaltando o impacto das avaliações externas em sua prática pedagógica. Assim, é realizada uma breve apresentação sobre este modelo de escola de tempo integral e a metodologia utilizada na pesquisa, reservando, posteriormente, um espaço para apresentação do cotidiano escolar, principalmente, relacionado à prática pedagógica e avaliação escolar. Por fim, conclui-se haver uma relação muito próxima entre os conteúdos trabalhados em sala de aula com aquilo que é cobrado pelas avaliações externas e, se tratando de uma escola de tempo integral, esta relação se intensifica.

Palavras-chave: Escola de tempo integral; Prática pedagógica; Avaliação externa.

Abstract: This paper aims to present the pedagogical routine of a full - time state school located in the city of São Paulo, highlighting the impact of external evaluations on its pedagogical practice. Thus, a brief presentation on this model of full-time school and the methodology used in the research is made, reserving, later, a space for presentation of school daily life, mainly related to pedagogical practice and school evaluation. Finally, it is concluded that there is a very close relation between the content worked in the classroom and what is evaluated by the external evaluations and, if it is a full-time school, this relationship intensifies.

Keywords: Full-time school; Pedagogical practice; External evaluation.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 38-56.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br. Acesso em: 06 jul. 2018.

BAUER, Adriana. Interfaces entre avaliação externa e currículo na Educação Básica. Texto produzido para o Ciclo de Colóquios *Avaliação da Educação Básica em Debate: relações entre currículo e avaliação: um debate necessário*. Brasília: INEP, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo - Poder Executivo*: seção 1, São Paulo, v. 115, n. 232, p. 20, 10 dez. 2005. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 14 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo - Poder Executivo*: seção 1, São Paulo, v. 117, n. 240, p. 23, 21 dez. 2007. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 17 mai. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Escala de Proficiência de Língua Portuguesa: leitura. 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio*. São Paulo: SARESP, 2012. Disponível em: saresp.fde.sp.gov.br. Acesso em: 17 jan. 2018.

SILVA, Vandrê Gomes da. *Por um sentido público da qualidade na educação*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 06 jul. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em larga escala da educação básica no Brasil: possíveis impactos no currículo. In: LEITE, Carlinda et al. (Orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 238-251.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA (RE)CRIAÇÃO DE PERCURSOS FORMATIVOS

INTEGRAL AND FULL-TIME EDUCATION AND CURRICULAR ORGANIZATION IN THE RECREATION OF FORMATIVE PATHWAYS

Darianny Araújo dos Reis

Docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: darypedagoga@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Embora aparente ser, já não é tão nova a discussão em torno da ideia de educação integral, reacendida e visibilizada no contexto educacional brasileiro, especialmente em razão de um conjunto normativo legal, e mais precisamente, da implantação do Programa Mais Educação que, em síntese, representa uma política de indução do aumento da jornada escolar ou tempo integral. Nesta política, conceitual e metodologicamente, a concepção de *educação integral* traduz-se por uma “nova lógica” de ordenamento institucional da escola, assentada em matrizes orientadoras da teoria e prática educativas, tais como: intersetorialidade, voluntariado, integração curricular, cidade educadora entre outros.

Imbricada à questão do tempo escolar, a educação integral tem sido justificada, dentre outras coisas, em função da melhoria da qualidade da educação, por meio de repertórios formativos diversificados e ampliados, cujas implicações recaem diretamente sobre o currículo escolar. O currículo é um importante núcleo para o desenvolvimento das experiências educativas. Entendemos o currículo como um projeto formativo, compartilhado, integrado e contextualizado num tempo e espaço históricos, em que estão presentes relações de poder e disputas de caráter epistemológico, político-ideológico e pedagógico (PACHECO, 2005, 2009, 2014; APPLE, 2008). Daí que qualquer

proposta, projeto ou experiência educacional que vislumbre mudanças ao nível político-organizacional e pedagógico da escola, coloca em xeque o currículo, posto que se constitui num artefato social, histórico, cultural e político produtor de subjetividades e identidades (SILVA, 1995, 2001).

O objetivo deste artigo é problematizar a relação entre a educação integral e(m) tempo integral e o currículo escolar, refletindo estas imbricações nas contingências do aumento da jornada escolar. Nesse sentido, o aumento do tempo ou da jornada escolar ampliada para o ensino e a aprendizagem, observado no modelo de Escola de Tempo Integral, provoca demandas sobre o projeto formativo escolar, através da geração de arranjos curriculares que atendam estas demandas. Importa, dessa maneira, a (des)construção conceitual dos termos educação integral e escola de tempo integral, obviamente, assumindo que neles existe uma concepção de educação (tempo, currículo e formação) subjacente.

Nesta esteira, em vista de aclarar como estes conceitos se relacionam com o currículo, buscamos evidenciar e operar com a ideia de *Pedagogia Curricular* como mecanismo de revisão teórico-prática ou possibilidade outra de olhar para o currículo, chamando atenção para três aspectos nucleares e desafiadores da organização curricular em jornadas ampliadas ou em tempo integral, uma vez que põem à prova o modelo escolar ocidental moderno: a lógica curricular, os tempos-espacos e a visão de sujeitos educativos. A ideia de Pedagogia Curricular assevera um entendimento sobre o currículo como um projeto formativo contextual, compartilhado e integrado que encarna intencionalidades, representações diversas e com poder para produzir efeitos nos sujeitos, na cultura da escola, no entorno e na sociedade mais ampla.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: PROJETOS FORMATIVOS EM DISPUTA

Ao referirmo-nos à educação escolar será, no mínimo, inabilidade pensar, elaborar e implementar um projeto de educação que lhe escape o seu caráter integral. Como bem nos lembra Paro (2009), falar de educação integral expressa, por si mesmo, um pleonasma, dado que, se a educação se direciona ao homem, ser inteiro, complexo, indivisível, não poderá expropriar-se da

intenção de uma formação inteira, integral. Portanto, a educação integral é ou deveria ser uma aspiração de todo e qualquer sistema educacional ou de ensino orientado para a formação do homem, como um ser omnilateral.

Para melhor elucidar e dar consistência às afirmações do parágrafo anterior, de modo que os conceitos não sejam utilizados indiscriminadamente, torna-se fundamental tecer uma linha referencial entre educação integral e escola de tempo integral (jornada ampliada), já que não estamos nos referindo à mesma coisa: antes precisamos considerar que “educação integral é uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 30).

A educação integral diz respeito a uma concepção de educação, de ser humano que extrapola reducionismos formativos. Uma concepção de educação integral, de acordo com Guará (2006, p. 16), tem “o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)”. Os enfoques e sentidos que atravessam o conceito de educação integral podem ser diversos e até ambivalentes, por vezes são definidos a partir de interesses e orientações teórico-metodológicas diferentes. Não há um parâmetro homogêneo para a compreensão da ideia de educação integral, em última análise, porque esta compreensão se conjuga e está radicada em um projeto de sociedade que, grosso modo, poderá se constituir em cariz mais conservador ou progressista.

No Brasil, segundo Coelho (2009), o conceito esteve associado a diferentes correntes político-filosóficas, como a *anarquista*, a *integralista* e a *escolanovista*, que apresentam perspectivas educacionais e de formação ancoradas em princípios ideológicos, fundamentos e práticas próprios. Assumimos junto com Coelho, Paiva e Azevedo (2014, p. 51) que “o conceito de educação integral é abrangente e a tarefa de defini-lo requer a sua associação à vertente político-filosófica que o fundamenta”. Desta forma, acolhemos, a partir das reflexões de Coelho (2014), a concepção sócio-histórica de educação integral que está ancorada em princípios formativos crítico-emancipadores necessários à cidadania ativa dos alunos. Esta concepção propõe a multidimensionalidade dos sujeitos como foco dos percursos curriculares, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática.

Gadotti (2009, p. 33) enfatiza, que “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”. Na mesma linha de pensamento, outros autores (GUARÁ, 2006; COELHO, 2009; CAVALIERE, 2002, 2009) também endossam ser necessária a promoção da educação integral conjugada ao aumento da jornada escolar, já que favorece a oferta de mais oportunidades educativas conforme preconizam um conjunto de dispositivos legais. Um projeto de educação integral torna-se muito mais consistente se associado ao tempo integral. Desse ponto de vista, Cavaliere (2007) problematiza a tradição minimalista da escola pública brasileira que consiste numa jornada escolar que pouco colabora para a formação científica, cultural e social das crianças e dos adolescentes, nomeadamente, aqueles(as) oriundos das classes populares.

A oferta de educação integral acompanhada do aumento da jornada ou tempo integral passa, necessariamente, pela revisão dos percursos formativos plasmados no currículo. Todavia, é imperioso que o tempo seja utilizado de maneira diferente, que a proposta pedagógica seja coerente e potencializada para os fins educativos almejados. Caso contrário, o alargamento do tempo ou jornada ampliada com o propósito de oferecer atividades extracurriculares desconectadas da Proposta Pedagógica ou do Projeto Político Pedagógico da escola, por um lado, poderia se revestir em extensão educativa traduzida na oferta contraproducente do “mais do mesmo”, ou seja, atividades que não correspondem à qualificação do trabalho pedagógico em prol da formação dos estudantes, pois, evidentemente, seriam a reprodução do que a escola já faz sem redimensionamento de suas concepções, metodologias e estratégias didáticas. Por outro lado, corre-se o risco da adoção de um currículo cindido, quer dizer, um currículo formal num turno, no geral, o matutino, mais rigoroso e valorizado, e no contraturno, um currículo mais dinâmico, prático e lúdico.

A educação integral em tempo integral supõe uma organização escolar com concepções teóricas e práticas contrapostas ao tradicional modelo das escolas em turno, que ainda predomina no sistema público de ensino no país. Tendo em vista a complexidade que envolve as propostas de educação integral em tempo integral ou jornada ampliada, no que tange aos diferentes recursos, sejam financeiros e/ou humanos, bem como as exigências operacionais de

gestão e formação, cabe sublinhar que sua universalização no ensino público ainda representa uma busca utópica. Por esse prisma, torna-se urgente repensar o ensino e a formação promovidos na escola que aí está, muitas vezes sucateada e vitimada pelo desinvestimento do poder público e, assim, movida entre déficits e fragilidades que comprometem a garantia do pleno direito de aprender e do sucesso na escolarização de todos.

A Escola de Tempo Integral (ETI), nas suas diferentes acepções, tem re-presentado um modelo pedagógico e curricular alternativo para as escolas públicas brasileiras, justificada por figurar como um caminho possível para dirimir os problemas do ensino (baixos resultados no desempenho escolar, evasão, precarização do trabalho pedagógico e dos processos de ensino-aprendizagem, reprovações, entre outros; e como orientação política para a melhoria da qualidade social da educação. Estas justificativas estão vinculadas, sobretudo, quer ao aumento do tempo de permanência do(a) aluno(a) na escola, quer às possibilidades de ampliação das oportunidades educativas e diversificação das experiências formativas na perspectiva de uma educação integral. Com efeito, é neste tipo de escola que as possibilidades para uma efetiva educação integral podem ser fortalecidas.

Entretanto, muitas críticas imputadas ao modelo da ETI, reforçam seu caráter assistencialista ou salvacionista e também problematizam o significado de educação integral, subjacente ao modelo (CAVALIERE, 2002, 2009; COELHO, 2009, LIBÂNEO, 2012; MAURÍCIO, 2006) como também lançam mão de uma análise sociopolítica denunciadora de seus traços economicista e pragmático (LIBÂNEO, 2013). A este propósito, Coelho (2009) argumenta que a compreensão das experiências de educação integral deve atravessar o descortinamento das matrizes político-ideológicas que as fundamentam, sendo importante também para clarificar e tornar inteligível tanto os avanços, como os recuos nas concepções e práticas. É nessa direção que “visões diferentes de mundo (conservadora, liberal e socialista) engendram concepções e práticas diferentes de educação integral” (*idem*, 2009, p. 84) pois, sem equívocos, há uma malha de interesses em jogo na/para a consolidação dessas visões.

Isto pode ser observado na implementação dos modelos de ETI ao longo do século XX e no último decênio, já que vários e distintos são os projetos de Escola de Tempo Integral que retornam à cena por influência da legislação educacional em vigor, especialmente no caso brasileiro. Por sua vez, no de-

curso da nossa história educacional, podemos localizar experiências bastante expressivas que levaram a cabo o aumento da jornada escolar desenvolvidas, sobretudo, de modo pontual e descontínuo, isto é, não prosperando como uma estável política pública de educação. É o caso de experiências como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado na década de 1950 em Salvador-Bahia, composto por quatro “Escolas-Classe” e uma “Escola- Parque” e idealizado pelo educador Anísio Teixeira; os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPS, implementados nos anos 80 e 90 no Rio de Janeiro, sendo concebidos pelo educador Darcy Ribeiro; os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICS), na década de 90 entre outros projetos.

Ana Maria Cavaliere (2007, p. 1028), pesquisadora brasileira que tem se dedicado à temática da educação integral e escola de tempo integral há algumas décadas, lança mão de quatro concepções de ETI incorporadas à atual conjuntura educacional: a primeira é a *assistencialista*, que “vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos(as) aluno(as); uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim, a ocupação do tempo e a socialização primária”. Segundo a autora, é a visão predominante face às experiências existentes. A segunda se constitui pela visão *autoritária*, “na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua” (*idem*, p. 1028). Corresponde à ideia apregoada pelos antigos “reformatórios”, nos quais a rigidez e disciplina serviam como antídotos para a violência e a delinquência na infância. A terceira diz respeito a uma visão *democrática* com papel emancipatório, portanto, “o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (*idem*, p. 1029). E por fim, a quarta visão concebida como *multissetorial*, ou seja, aquela em que a escola não representa o único espaço de formação dos estudantes, ou seja, outros possíveis atores e espaços sociais (como as diferentes secretarias ligadas à infância e adolescência, as Organizações Não- Governamentais, as associações de bairro etc) participam ou tornam-se co-responsáveis pela formação dos estudantes e, neste caso, não necessariamente a escola deva ser em tempo integral ao promover este tipo de articulação institucional (*idem*, 2007).

Ao sinalizar para distintas concepções de ETI, a autora chama-nos atenção para os projetos educacionais nelas sustentados. Assim, é preciso insistir que a escola de tempo integral, que traz como dado revelador uma visão de educação integral, deva contribuir para realimentar uma outra lógica para a formação dos(as) alunos(as), não só assegurando a diversificação curricular preconizada pela ampliação de oportunidades educativas, mas disputando um tempo/espço em que “a experiência da formação conhece a temporalidade, a duração, o inacabamento, tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo quando alguém se forma e a relação com as ações educacionais de enquadramento do tempo que aí acontecem” (MACEDO, 2011, p. 53). Com efeito, esquadrihar as condições concretas em que se realizam as práticas curriculares no tocante à uma efetiva qualidade, isto porque o currículo e o seu desenvolvimento operam como ancoradouros da formação. Em contrapartida, numa síntese minimamente coerente, é preciso ter em conta que a oferta de mais tempo na escola não é sinônimo de produção da qualidade necessária à escolarização da população, em particular, das classes desfavorecidas uma vez que, *per si*, poderá reproduzir efeitos de hiperescolarização (COSME; TRINDADE, 2007) ou de performatividade (BALL, 2002, 2004).

Vale ressaltar que a qualidade conclamada à educação, sobretudo, pública, é tensionada pelos componentes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que estão na base semântica da sua polissemia. Nesses termos, assinala Cavaliere (2002, p. 13): “Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A proposta de ampliação do tempo de formação só faz sentido, especialmente na sociedade brasileira, dada as peculiaridades culturais (...), se trazer uma reorganização inteligente desse tempo e que leve em conta essas peculiaridades”.

Importa referir que as experiências espalhadas pelos sistemas de ensino, público ou privado, desenvolvidas nos âmbitos federal, estadual e municipal, assimétricas em suas formas de concepção e implementação, mas apoiadas num largo conjunto jurídico-normativo, indicam, por vezes, tacitamente, a proposição de novas abordagens curriculares enquanto (re)desenhos temporais do trabalho pedagógico. O aumento da jornada diária escolar nos estabelecimentos de ensino tem recolocado a ênfase no tempo e no currículo como significantes fulcrais na/para a resignificação da função social da escola (GALIAN; SAMPAIO, 2012; THIESEN, 2006; COELHO; PAIVA; AZEVEDO, 2014).

CURRÍCULO COMO PROJETO FORMATIVO CONTEXTUAL, COMPARTILHADO E INTEGRADO

A começar com o pressuposto de que o currículo envolve múltiplas orientações de natureza epistemológica, política, social, econômica e ética que estruturam e dão sentido às experiências formativas, a sua construção implica em proposições intencionais sobre o sujeito a ser formado e sua inserção/intervenção no mundo. Na acepção crítica que nos orienta nesta análise, o currículo é uma construção social, cultural e historicamente situado, um projeto que vai sendo construído pelos diferentes agentes educativos – nos níveis macro e micropolítico - estando alicerçado na forma e no conteúdo dos conhecimentos escolarizáveis, portanto, conhecimentos culturalmente institucionalizados, produto de lutas, conflitos e de articulações de poder. Como refere Macedo (2012, p. 131):

Enquanto uma totalidade em constante estado de fluxo, construído, reconstruído, significado, ressignificado e rasurado pelos atores educacionais a ele implicados e as instituições nele interessadas, o currículo caracteriza-se concretamente como uma edificação de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes.

O currículo representa a caixa de ressonância dos valores assumidos acerca de concepções sobre a sociedade, escola, ensino, formação, conhecimento, cultura incidentes nas práticas pedagógicas. Como tal, tem um potencial regulador que se consolida a partir dos conteúdos da aprendizagem que serão abordados, ordenados num tempo, desenvolvidos em níveis de ensino diferentes e enquadrados numa dinâmica de mediação e de intercâmbios entre os atores e autores curriculares (professores, alunos, pais, comunidade) num determinado espaço (PACHECO, 2014).

Consiste numa práxis que se materializa em condições concretas, cumprindo importante função socializadora. Sendo assim, não deixa de ser um instrumento que compreende desde o seu planejamento até à sua avaliação, processo que exige constante reflexão entre teoria e prática, conteúdo e forma, e implica uma (re)criação de novos significados sobre a prática pedagógica. Para Sacristán (2000, p. 21), “conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm na sua configuração (...), que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural”. Como construção humana, cotidiana e relacional, o

currículo em ação é um processo moldado no bojo da realidade imediata. Cada contexto escolar, em sua dinamicidade, tem uma história própria, atores e relações particulares. A par desta ideia, o currículo singulariza-se nas instituições educativas como projeto formativo (PACHECO, 2005; ZABALZA, 2003, ROLDÃO, 1999) que está para além de um mero plano técnico. Na esteira do que postula Pacheco (2005, p. 39):

[...] currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (política/administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Com base neste apontamento, sua formulação assenta-se numa visão *contextual, compartilhada e integrada* para que possa sustentar-se qualitativamente na sua impreterível tarefa democrática, participativa e pública e na “partilha assumida de poderes e de responsabilidades” (MORGADO; GONÇALVES, 2011, p. 54). Embora não circunscrito ao contexto da escola, em função das suas referências e determinações, o currículo como projeto, tendo em vista a conotação empregada, consiste em resistir aos processos normativistas que enquadram e enrijecem-no como algo natural e previamente definido (algo inexorável), como receita pronta e consumível, expressando um entendimento dos sujeitos como seres passivos, de adaptação irrefletida.

O currículo como prescrição não gera, por si só, experiências significativas e relevantes na prática vivida pelos sujeitos educativos, dado que o mais importante é a transmissão dos conteúdos e o cumprimento das metas estabelecidas para cada nível de ensino. Em contrapartida, “enquanto projeto de formação, o currículo é compreendido pela sua natureza complexa, que subjaz na pluralidade de decisões que são tomadas e interpretadas por diversos atores, e por uma contínua recontextualização do que deve ser face ao que pode ser” (PACHECO, 2005, p. 148).

Ao designarmos o currículo e seu desenvolvimento como um projeto formativo levamos em conta sua incompletude diante das possibilidades e dos limites impostos pelo real, mas também procuramos dar ênfase à sua capa-

cidade, num sentido processual, de abertura e reconstrução pedagógica, no que toca às vivências e às aprendizagens, pois configura-se num importante mecanismo pelo qual a escola inscreve os sujeitos em processos de socialização, subjetivação e (des)construção de identidades, mediatizados pelas formas de relações e interações entre os seus agentes, pelos conhecimentos sócio e historicamente produzidos, eleitos contingencialmente como formativos (MACEDO, 2012). Estes conhecimentos formam matrizes de orientação que atuam no modo como o sujeito vê o mundo e a si próprio, no modo como se relaciona socialmente e nas trajetórias individuais.

O currículo constitui-se como um complexo artefato cultural e organizador das formações (MACEDO, 2012). Pressupõe que, como **projeto formativo**, seja bem pensado e planejado pelos agentes interessados. Consoante o pensamento de Zabalza (2003) estará sujeito ao debate, a uma posterior aceitação social, com ratificação ou rejeição democrática pelos seus proponentes. Assim sendo, ganha contornos de formalização, tornando-se público. O sentido formativo evocado compactua-se ao que propõe Macedo (2010, p. 29) que, baseado em autores como Bernard Honoré, Marie Josso, Monbaron-Houriet, J.; Gaston Pineau, Edgar Morin, António Nóvoa e Jacques Ardoino, compreende a formação como sendo um fenómeno vinculado à experiência singular do sujeito, “o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem”.

Para Macedo (2010), a formação tem um carácter complexo e multifacetado, ocorre por diversas interações e mediações na “itinerância de aprendizagens” inacabadas, em constante movimento. Supõe reflexão sobre o vivido e a experiência, gerando assim, processos reconstrutivos e criativos. A formação é instituinte e instituída nas relações entre os sujeitos e do sujeito consigo, assim, é passível de reconstrução/alteração. É, portanto, a experiência formativa do domínio da perspectiva socioexistencial, visto que é social e culturalmente referenciada, pois “a formação do ser não se realiza sem o ser da formação, seus contextos de referência, seus pertencimentos e as suas diversas demandas existenciais” (*idem*, p. 54).

A formação não se limita a espaços formais, onde se faz evidente a intencionalidade formativa. Ela acontece nas experiências de vida, de cultura

em curso, em fluxo, em inter-relação. O processo formativo enseja inspirações intercríticas e solidárias com a diferença no que toca à construção do bem comum (MACEDO, 2012). Nesta perspectiva, o “compromisso político e ético em níveis da existência cidadã em aprendizagem, requer reflexão e explicitação ampliadas e aprofundadas, escolha, compromisso, corresponsabilidade, que vai além da informação, do aprender simplesmente, do conhecimento e da ilustração” (*idem*, p. 52). O que se propõe como formação não é da ordem da prescrição ou imposição, mas da problematização, da negociação e da implicação fundadas em objetivos e responsabilidades sociais e existenciais.

Como projeto formativo **compartilhado** é assumido como um instrumento de responsabilidade coletiva, imputando aos agentes educativos – professores, pais, estudantes, comunidade – a participação ampla e democrática na tomada de decisões. Como vimos defendendo, a efetiva participação dos sujeitos na construção e operacionalização curricular no âmbito institucional é princípio absolutamente legítimo na consecução democrática do projeto formativo. No caso dos atores e autores curriculares diretamente envolvidos na prática pedagógica, professor(a) e estudante, a participação sistemática constitui objetivo a ser perseguido.

De um modo geral, os agentes educativos são atores e autores que contracenam nesta trama contínua de negociação e de deliberação curriculares, de acordo com as responsabilidades que lhes são atribuídas. O consenso em torno do projeto formativo compartilhado constitui num grande desafio praxeológico, uma vez que, obviamente, não lhe escapa a investigação e indagação permanentes e, não menos importante, o próprio conflito. Entretanto, as intenções que matriciam este projeto devem ser conhecidas por todos, pois afirmando-se, seminalmente, como compromisso ético com a formação integral dos(as) estudantes, desencadeia práticas que devem ser coerentes e consequentes para com este compromisso. Desta forma, o projeto concretiza-se na intervenção pedagógico-didática contextualizada localmente, sem esquecer da sua relação com o cenário global e conectada às heterogeneidades e condições sociais dos(as) estudantes. De modo geral, os sujeitos são porta-vozes da mudança curricular quer os professores, quer os estudantes.

Como projeto formativo compartilhado e **integrado** deve operar a partir de dois movimentos que se entrecruzam e retroalimentam: o *primeiro*, que se faz dentro da escola. Neste, a dinâmica intrínseca segue por compatibilizar os

princípios e objetivos concertados no Projeto Político-Pedagógico aos demais dispositivos que fundamentam o trabalho educativo: planejamento, metodologias, atividades, processos avaliativos que apoiam diretamente a relação de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, diz respeito a um *movimento em teia* no contexto cotidiano, que tem por base a articulação entre análises e leituras que contemplem as vozes e o lugar dos sujeitos diretamente envolvidos, bem como, os sentidos, as linguagens e as práticas direcionando-as para a integração em vários patamares: dos valores, das experiências, dos conteúdos de ensino ou do conhecimento escolar, das aprendizagens, onde a ideia de interligação pretende renovar reflexiva e criticamente o fazer educativo.

E o *segundo*, de dentro para fora, no qual a escola integra seu Projeto Político-Pedagógico à comunidade da qual faz parte, criando redes comunicativas e de sociabilidades na promoção de uma participação mais efetiva desta última, no que toca à coparticipação de ações e programas junto à escola, cuja articulação de estratégias educativas formais, não-formais e informais podem incrementar a formação dos estudantes, sem que, com isso, a centralidade da escola no planejamento dos processos formativos seja secundarizado.

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não tem como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. (CAVALIERE, 2009, p. 61).

A escola pública funcionando como *política de vida* (SARMENTO, 2003) vincula-se às políticas integradas com outros setores e em diversos planos de intervenção, entretanto, interessa que não lhe escape o protagonismo necessário no cumprimento de sua função social específica, sobretudo, para que a sua missão de garantir o direito ao conhecimento e às aprendizagens, que passa pelo acesso ao patrimônio científico-cultural, artístico, tecnológico, e assim pelo desenvolvimento pleno e bem-estar dos estudantes, não seja esvaziado.

A escola desempenha uma importante função na interlocução com a comunidade e a cultura local, assim como com outras instâncias educativas, sociais e políticas. O projeto formativo compartilhado, integrado e também contextual apoia-se na revisão e atualização da dimensão comunitária, esba-

tendo-se as fronteiras (in)visíveis para melhor encarnar o denso/tenso esforço de um processo construído na aprendizagem coletiva.

A ideia de integração ao contexto remete a pensar como a escola poderá transformar-se numa comunidade educativa em que valores comuns são partilhados, em que a intensificação do diálogo e da participação dos agentes educativos permitam estabelecer sinergias, promover processos reflexivos, conjugar ideias, encontrar caminhos mais colaborativos e democráticos que fortaleçam o direito à educação e à formação integral dos estudantes, reafirmando o caráter público da escola numa lógica de cidadania, de negociação, de autonomia e de participação, em que os agentes envolvidos percebam-se como parte desta construção.

Sobre a dimensão comunitária da educação escolar, tomamos por base as reflexões de Sarmiento e Ferreira (1999, p. 91), nas quais o conceito de **comunidade educativa** é entendido como “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objetivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjetiva”. Para os autores, a emergência do conceito de comunidade educativa associa-se à crise do modelo escolar tradicional herdado da modernidade e da racionalidade que lhe subjaz, portanto, evidencia-se por se contrapor à ordem instituída, na qual o funcionamento da escola e o tipo de gestão dos sistemas educativos se rendem ao controle e regulação do Estado. Não obstante, também destacam a atuação dos movimentos sociais de matizes distintos, como atores emergentes que figuram na luta por afirmação de novas formas de participação social e política amparadas na constituição de “laços intersubjetivos” que põem em xeque a verticalização das relações e as formas assimétricas de poder e, por conseguinte, fomentam junto ao processo educativo relações e práticas intercambiantes e solidárias.

Ademais, pelas controvérsias e inúmeras interpretações que o conceito apresenta, além disso, pelas suas possibilidades empíricas não consensuais em contextos escolares, e mesmo no interior de cada instituição, os autores preferem o seu uso no plural “comunidades educativas”, para informar que, como tais, “inscrevem-se numa lógica de ação emancipatória ao constituírem-se como o espaço próprio de socialização para a participação cívica, pelo exercício da democracia participativa (*idem*, p. 101), considerando os princípios de

autonomia e de corresponsabilização. Entretanto, convém destacar, conforme postulam os autores, que a natureza comunitária da ação educativa não se desprende das conflitualidades e dos dissensos que vêm à tona quando se trata da interação entre grupos e atores constituídos das suas próprias mundividências e identidades, daí que a visão de comunidade educativa se configure a partir da sua dinamicidade e não de algo fixo e determinista.

Nesta ótica, para que mudanças se possam efetivar no horizonte da dialética escola-comunidade educativa, a relação que a escola estabelece com a comunidade pode ser feita num movimento de reciprocidade e de aprendizagem mútuas porque tanto a escola pode aprender com os saberes e as experiências que constituem a cultura local e comunitária (contexto mais largo), como os diferentes agentes que fazem parte desta cultura também podem aprender com a escola e suas dinâmicas.

PEDAGOGIA CURRICULAR COMO MECANISMO PRÁXIS

Esboçamos, como modo de questionar o currículo hegemônico instrumental-linear, de controle disciplinar das mentes e corpos, de “burocracia asfixiante”, uma outra dinâmica de saberes e práticas que embasa a perspectiva enunciada, isto é, a perspectiva da educação integral e(m) tempo integral na escola pública, que procura escapar do “mais do mesmo” e definir rumos mais coerentes com a formação omnilateral dos estudantes, traduzida numa **Pedagogia Curricular** que tem por pretensão a “repolitização da organização curricular” - dos conhecimentos - (ARROYO, 2013) e a qualidade das ações pedagógicas e das interações sociais, tendo em vista a transformação da escola como espaço-lugar da apropriação, produção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, da criatividade, dos afetos, do bem-estar, do respeito e valorização dos(as) educadores(as) e educandos(as) e dos(as) educadores(as) como autores e atores curriculares.

A *Pedagogia Curricular* radica numa abordagem relacional e processual do currículo e do seu desenvolvimento, perspectivando em outras bases o modelo escolar herdado, a racionalidade disciplinar, a objetividade do conhecimento a ser aplicado, uniformemente, para o abstrato estudante médio, a relação adultocêntrica que permeia o ensino, a tendência performativa e mercantilizadora da educação escolar, o pensamento monolítico, a homogeneida-

de cultural e dos padrões que definem o trabalho pedagógico hegemônico da modernidade.

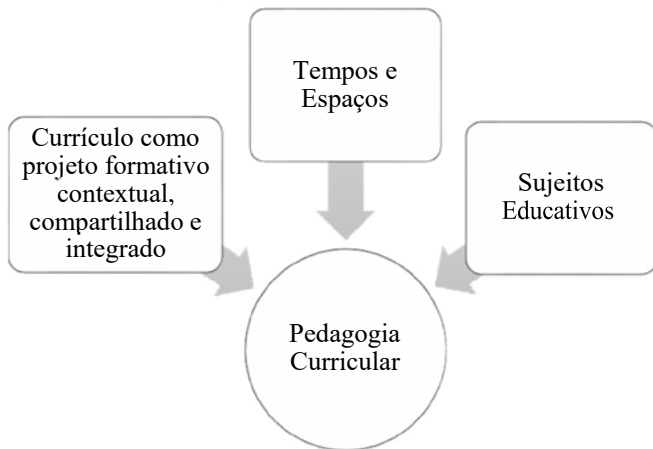
Do ponto de vista ético-político e metodológico, interroga criticamente o fazer pedagógico, na medida em que busca a instauração de uma renovada “gramática escolar”, sem descuidar das condições concretas que comprometem este mesmo fazer. Sobretudo, valoriza o tempo como estruturante da formação humana, e o espaço escolar como lugar de práticas culturais em constantes processos de ressignificação, como lugar radicalmente alicerçado na humanização e na compreensão do inacabamento ontológico dos sujeitos (FREIRE, 2000). Conforme elucida Libâneo (2005, p. 17) “A pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor”. Há um aspecto pedagógico que se expressa no processo curricular, na gestão e desenvolvimento do currículo no âmbito escolar que tem sobre si o pendor institucional, portanto, uma forma de pensar e praticar o currículo que é intencional. Tomando por ensejo a assertiva do autor atrás mencionado, com efeito, a Pedagogia Curricular aqui apropriada como chave-mestra, ocupa-se da relação entre os sujeitos curriculares, professor e estudante, em torno dos conhecimentos curriculares-formativos, em um determinado contexto histórico espaço-temporal, sendo assim, enreda-se nas suas capacidades de crítica, de problematização e atualização vislumbradas diante das seguintes premissas:

I. Do currículo pré-definido, determinístico, monolítico e linear ao currículo como projeto formativo contextual, compartilhado e integrado;

II. De tempos monocrômicos, rígidos e espaços sitiados, disciplinadores e mecânicos a tempos flexíveis, plurais e espaços mais dinâmicos, diversificados e relacionais;

III. Das relações entre os sujeitos educativos hierárquicas, autoritárias e anímicas a relações mais dialógicas, cooperativas e humanizadoras.

Figura 1 - Dinâmica da Pedagogia Curricular



Sendo a Pedagogia, conforme postula Libâneo (2005), a teoria e prática da educação, a ciência que se ocupa em pensar/teorizar o fenômeno educativo, e o currículo veículo de articulação no processo educativo - conteúdo do ensino e aprendizagem - cabe a reflexão sobre uma ação pedagógica que contemple o currículo como um modo de contribuição à promoção mais apropriada do processo ensino-aprendizagem, o que implica pensar em suas mais diversas articulações, inclusivamente, na sua articulação com o fazer pedagógico que envolve professor-estudantes, os sujeitos educativos, autores e atores curriculares. Um currículo que funcione ao desígnio da Pedagogia, conforme Libâneo (2005), deve se ocupar com a tarefa da formação humana dos sujeitos em contextos situados historicamente no tempo e espaço. O currículo materializa, desta forma, objetivos e finalidades pedagógicas que implicam na formação humana integral, intelectual e da personalidade, que ocorre na instituição escolar como um ambiente intencionalmente estabelecido para este propósito.

Recorremos a esta ilustração pretendendo informar como a ideia de *Pedagogia Curricular* reporta, fundamentalmente, à preocupação com a escola pública de educação e(m) tempo integral, no que tocante ao modo como pedagogicamente o currículo está implicado na cultura escolar. Barroso (2004) chama a atenção quanto a este aspecto, pois ao trazer à tona os desafios, sobretudo políticos, encarnados por projetos pedagógicos “diferenciados” re-

ferenda a necessidade de “defender, debater e promover” a escola pública. Segundo o autor, ao *defendê-la* é preciso que se reafirmem valores que são fundamentais para sua preservação; ao *debatê-la* é preciso considerar a complexidade dos problemas que enfrenta e, ao *promovê-la*, busca-se fomentar oportunidades que realcem seu valor social no que diz respeito, destacadamente, à “universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares” interligadas ao atendimento de públicos diversos, por meio de “uma política ativa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos” (*idem*, p. 8).

No contexto atual em que o tema da educação integral e(m) tempo integral é inescapável à discussão da escola pública e, em particular, do currículo, mas também matizada por ambiguidades e interesses conflitantes, é preciso estar consciente de que as mudanças da/na escola, para que sejam sustentáveis, não podem estar circunscritas apenas à sua dinâmica interna, embora reconheçamos as virtualidades, especialmente de mobilização, dos(as) agentes escolares. Logicamente, entram em cena outros elementos, igualmente potencializadores ou coibidores das mudanças, tais como as orientações emanadas das políticas educacionais, os recursos financeiros e materiais, as condições de trabalho e salariais dos(as) professores(as), os projetos de formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, entre outros.

Entretanto, a referência à *Pedagogia Curricular* intenciona trazer à luz o *pensar-fazer* cotidianos à volta da organização curricular, a partir da interdependência que envolve aspectos como *tempo, espaço, conhecimentos e sujeitos*. Consoante as ponderações de Hora, Coelho & Rosa (2015, p. 160) “se constitui organização curricular, para a escola de tempo integral, um conjunto de processos visando articular experiências que se desdobram em torno do conhecimento, mas que incorporam elementos como tempo, espaço, sujeitos e os próprios conhecimentos”. Para as autoras, os elementos sinalizados devem induzir uma discussão mais extensa com a comunidade escolar, a fim de que os arranjos curriculares possam responder à dinâmicas pedagógicas e formativas que permitam o desenvolvimento das aprendizagens pretendidas, além de equidade nos percursos escolares, portanto, definidas no projeto maior da escola. Tempo, espaço e sujeitos intersectam-se à produção do conhecimento e tem relação estreita com os procedimentos didático-pedagógicos necessários à geração das condições adequadas para a promoção de aprendizagens signi-

ficativas e contextualizadas congruentes com a formação integral (GALIAN & SAMPAIO, 2012; FELÍCIO, 2012).

Neste sentido, as transformações presumidas em programas, projetos ou experiências de escolas de tempo integral são um complexo desafio na realização de um plano formativo ajustado a uma vertente que se persegue crítico-emancipadora, cidadã e democrática de escola. Parece-nos, assim, importante colocar sob ênfase as questões: De que organização curricular falamos quando evocamos educação integral e(m) tempo integral? Que projeto social pensamos arquitetar quando propomos novos arranjos curriculares com tempo maior e diferentes espaços para a formação? Como integrar tempo e espaços ao trabalho curricular e como refletem na formação dos sujeitos que dele participam? Como os conhecimentos se organizam? Como se integram ou não? O que deve conter um currículo e como o processo de ensinar-aprender pode ser qualificado num tempo ampliado? Como aproximar os conhecimentos escolares aos conhecimentos, experiências e saberes cotidianos dos(as) estudantes considerando a pluralidade cultural que os particularizam em termos identitários?.

Assumimos a compreensão de que as respostas às questões são sempre provisórias e contingenciais, inscritas num tempo-espaço social e histórico concreto, variáveis de acordo com os sistemas educativos, suas orientações políticas e seus respetivos públicos, bem como os contextos específicos das instituições. Portanto, fundamentá-las a partir da ideia atrás mencionada, ou seja, do que reconhecemos como *Pedagogia Curricular* supõe que estejam em coerência as conexões entre a concepção curricular acolhida e a problematização dos elementos que dialogam intrinsecamente com esta mesma concepção: lógica curricular, tempo, espaços e sujeitos da experiência curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas neste trabalho, interessadas em explicitar que, a compreensão de educação integral traz à baila distintas perspectivas de formação, visto que estas perspectivas vinculam-se à projetos e experiências que, em si, incorporam uma visão político-ideológica de educação, portanto, é necessário considerar que educação integral e escola de tempo integral não são a mesma coisa, e que o aumento do tempo na escola deve se conectar a uma

concepção de educação integral comprometida com o fortalecimento da escola pública e com a qualidade da educação como uma prerrogativa incontornável. Neste propósito, o currículo escolar representa as intenções formativas de um projeto educacional que se quer fomentar. O alargamento do tempo escolar implica examinarmos modos alternativos de uso do tempo e como este pode “robustecer” o currículo, no sentido de transformá-lo num tempo de formação, enriquecido pelas multirrefencialidades dos sujeitos nele implicados.

Pensar em como experiências mais alargadas de formação, em escolas de educação integral e(m) tempo integral poderá contribuir para processos mais democratizadores e emancipadores que se vinculem à transformação pessoal e social dos estudantes torna-se parte do currículo como um projeto formativo contextual, compartilhado e integrado, cuja intencionalidade ético-política ultrapassa a lógica rígida, hierárquica e prescritiva do currículo. Assim, a ideia de Pedagogia Curricular consiste em interconectar outros conhecimentos e saberes, outros modos de ver a realidade, outras linguagens, inteligibilidades, representações e narrativas que constituem as subjetividades e que se articulam ao fazer pedagógico, cujo processo formativo confere aos estudantes uma irredutível experiência como sujeito social e cultural no espaço escolar.

Resumo: O artigo tem como objetivo problematizar a relação entre a educação integral e(m) tempo integral e o currículo escolar, este último compreendido como um projeto formativo contextual, compartilhado e integrado com intencionalidades ético-políticas e pedagógicas, implícitas ou explícitas, que o convertem num potente mecanismo para o acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e tecnológicos necessários à formação dos estudantes. A análise elaborada coloca em evidência a “agenda da educação integral” provocada e constituída a partir de um conjunto de políticas estabelecidas em nível federal, como o Programa Mais Educação, como também localizadas nos Estados e Municípios. Com esta agenda, atravessada por sentidos diversos, portanto, sob tensões e disputas, o currículo ganha centralidade, na medida em que, é por meio deste, mas não só, que os processos educativos e formativos escolarizados se realizam. Consideramos que as implicações curriculares da institucionalização de projetos e experiências de educação integral e(m) tempo integral nos permitem lançar luz sobre a ideia, cujo adensamento teórico-analítico está em processo, da *Pedagogia Curricular* como importante referencial para pensar e questionar a dinâmica da organização curricular numa perspectiva crítica, no que tange à formação dos atores e autores curriculares.

Palavras-chave: Educação Integral, Tempo Integral, Currículo, Pedagogia Curricular.

Abstract: The article aims to problematize the relationship between integral and full-time education and the school curriculum, the latter understood as a contextual, shared and integrated formative project with implicit or explicit ethical-political and pedagogical intentions that make it a powerful mechanism for access and appropriation of the scientific, artistic, cultural and technological knowledge necessary for the training of students. The elaborated analysis highlights the “integral

education schedule” provoked and constituted from a set of policies established at federal level, such as the “*Programa Mais Educação*”, as well as located in the States and Counties. With this schedule, crossed by different senses, therefore, under tensions and disputes, the curriculum becomes central, since it is through this, but not only, that the educational and formative processes at school are realized. We consider that the curricular implications of the institutionalization of projects and experiences of integral and full-time education allow us to shed light on the idea, whose theoretical-analytical density is in process, of Curricular Pedagogy as an important reference point for thinking and questioning the dynamics of curricular organization in a critical perspective, regarding the formation of the actors and curricular authors.

Keywords: Integral Education, Full Time School, Curriculum, Curricular Pedagogy.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 02-23, 2002.
- BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação (2014-2014). *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.
- CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus aluno de tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- CAVALIERE, A. M. Escola Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- COELHO, L. M. C. C. Integração escola-território: saúde ou doença das instituições escolares. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Pontepio; FAPERJ, 2014. p. 181-197.

- COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 89-96, 2009.
- COELHO, L. M. C. C.; PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. *Instrumento: Estudos e Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014.
- COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M.; ROSA, A. V. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito em suas práticas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015.
- COSME, A.; TRINDADE, R. *A escola a tempo inteiro: escola para que te quero?*. Porto: Profedições, 2007.
- FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 403-422, mai./ago. 2012.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 47-72.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* [on line], São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.
- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: SP: Editora Alinea, 2005. p. 15-58.
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo, formação em atos? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilheus: Editus, 2011.
- MACEDO, R. S. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.
- MORGADO, J. C.; GONÇALVES, A. M. Desígnios para um currículo democrático. *Revista ELO - Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães*, n. 18, p. 51-65, jul. 2011. Disponível em: <https://www.cffh.pt/?pagina=elos>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- PACHECO, J. A. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.

- PACHECO, J. A. *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.
- PACHECO, J. A. Teorias pós-críticas: presente, passado e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 6-22, abr. 2013. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870>.
- PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383- 400, mai./ago. 2009.
- PACHECO, J. A. *Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.
- 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*. Petrópolis: DP et All., 2009. p. 13-20.
- PARO, V. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, mai. 1988.
- ROLDÃO, M. C. *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SARMENTO, M. J. O que cabe na mão...Proposições sobre políticas integradas para a infância. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspetivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 73- 85.
- SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.
- SARMENTO, M. J.; FERREIRA, F. I. Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In: FORMOSINHO, J. et al. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, 1999. p. 89-134.
- SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- THIESEN, J. Tempo integral: uma outra lógica para o currículo da escola pública. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2006, Brasília. *Trabalhos [...]*. Brasília: A Associação Brasileira de Educação a Distância, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

Demanda Contínua

PERSCRUTANDO FAZERES DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar sobre o processo metodológico

*PEERING PRACTICES OF ACTION RESEARCH IN TEACHER EDUCATION: a look
at the methodological process*

Cledes Antônio Casagrande

Docente do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade La Salle.
E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br

Gilberto Ferreira da Silva

Docente do Curso de Pedagogia e do Progra-
ma de Pós-graduação em Educação da Univer-
sidade La Salle. Pesquisador do CNPq.
E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho resgata e reflete a trajetória metodológica posta em prática na pesquisa, em andamento, intitulada: “Os fundamentos teórico-práticos de um Projeto Educativo: o caso da Rede La Salle de Educação”. A centralidade de nossa reflexão está no processo de construção e de reconstrução da Proposta Educativa da Rede Lassalista, que foi colocado em prática a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Interessa-nos refletir sobre o ‘como’ foi desencadeado esse processo, as implicações decorrentes dessa opção metodológica e os ganhos decorrentes para a formação continuada dos envolvidos.

Nos últimos anos temos explorado e exercitado algumas estratégias metodológicas no trabalho de formação continuada de professores, aliando-as aos desafios da condução da pesquisa profissional em educação (SILVA, 2006; SILVA, NÖRNBERG; PACHECO, 2012; SILVA; NORNBERG, 2013). A perspectiva da pesquisa-ação tem denotado significativo aporte para pensar e cons-

truir ações formativas que contribuam com a qualificação da prática docente, principalmente através da atribuição e configuração de novos sentidos para os fazeres docentes, que educadores e gestores da educação têm enfatizado em seus depoimentos.

Assim, neste trabalho, propomo-nos reconstruir a trajetória da pesquisa desenvolvida, resgatando alguns aspectos metodológicos a fim de aportar novos elementos para contribuir com a reflexão preconizada pela pesquisa-ação, especialmente no que tange à formação continuada de educadores e gestores. Na primeira parte, contextualizamos a pesquisa desde seu universo empírico institucional; seguimos apresentando os pressupostos teórico-metodológicos aliados à contribuição já consagrada pela literatura na área, e seus desafios para a formação de professores; finalizamos, evidenciando a trajetória da pesquisa, tomada como objeto de estudo neste trabalho, registrando os passos e as etapas, bem como agregando ao processo de registro a reflexão que emana da vivência da pesquisa. Cabe enfatizar que nosso objetivo, neste texto, é lançar um olhar sobre o processo metodológico da pesquisa, e não sobre o objeto de estudo estabelecido na pesquisa.

O CONTEXTO DA PESQUISA

A Rede La Salle de Ensino possui tradição educacional que remonta ao final do século XVII francês, a João Batista de La Salle e aos primeiros Religiosos Irmãos das Escolas Cristãs que, a partir do ano de 1680, criaram escolas na França para atender especialmente os filhos dos artesãos e dos pobres. João Batista de La Salle foi um pioneiro na educação. Contribuiu com a fundação da primeira Escola Normal ou de Magistério; foi um dos primeiros organizadores do Ensino Fundamental e um dos precursores da educação popular, aberta e livre; criou também instituições para atender menores delinquentes e escolas de ensino profissional para jovens e adultos (MAILLEFER, 1991; GALLEGÓ, 1986; FIÉVET, 2001).

As Escolas Lassalistas caracterizaram-se, nos seus mais de 330 anos de existência, por saber incorporar elementos da cultura e da situação histórica e social nos locais em que foi erigida (POUTET e PUNGIÉ, 2001; LAURAIRE, 2006; LA SALLE, 2012). Dentre os princípios que fundamentaram a ação pedagógica dessas escolas no decorrer do tempo podemos destacar: a educação como um direito de todos, devendo ser gratuita aos pobres; a identidade

cristã, e a intenção institucional de contribuir no processo de humanização e na realização da síntese entre a fé e a cultura; a qualidade e a excelência dos processos de ensino e de aprendizagem; a educação integral e integradora, contemplando uma dimensão teórica e prática, que também formasse para a cidadania e ao bem-viver (HENGEMÜLE, 2007; JUSTO, 2003).

Atualmente a Rede La Salle está presente em 80 países, nos cinco continentes, mantendo aproximadamente 1.003 instituições de ensino (Educação Básica, Educação Superior e Obras Assistenciais) que são reconhecidas pela excelência de ensino e pela formação integral das pessoas. Nessas instituições trabalham 88 mil educadores, 4.288 Irmãos Lassalistas, com um público estudantil de aproximadamente um milhão de crianças, jovens e adultos (INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014).

No Brasil, a Rede La Salle está presente desde o ano de 1907, tendo como missão institucional “formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2012, p. 05). Atua em 43 instituições de Educação Básica, Educação Superior e de Assistência Social, nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão, Pará, Amazonas e Distrito Federal. Trabalham nas instituições da Rede La Salle, no Brasil, aproximadamente três mil educadores e são atendidos 42 mil estudantes.

Na pesquisa objeto deste texto, foram convidados a participar os gestores e membros das equipes diretivas (Diretores, Supervisores e Coordenadores Educativos) de 28 Escolas de Educação Básica, compondo um grupo de aproximadamente 80 pessoas. A escolha desses sujeitos ocorreu por constituírem um grupo representativo, com poder de influência, liderança e decisão, visto serem os principais responsáveis pelos processos pedagógicos e administrativos que são colocados em prática em cada uma das instituições.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde as primeiras contribuições para a estruturação da pesquisa-ação, enquanto uma proposta metodológica de pesquisa exercitada por Kurt Lewin

nos anos 40 (séc. XX), passando pela pesquisa participante, liderada por Carlos Rodrigues Brandão, até os tempos atuais, com a discussão da temática do professor reflexivo (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; UTTECH, 2006; ANDRÉ, 2010; FRANCO, 2012a), a metodologia da pesquisa-ação mantém-se como uma estratégia válida e significativa para a pesquisa profissional em educação, combinando a participação e a colaboração de pesquisadores, professores e estudantes na geração de conhecimento para o campo educacional.

De forma objetiva, podemos assinalar a trajetória da pesquisa-ação pontuando os seguintes momentos históricos: a) Década de 40 – o trabalho pioneiro de Kurt Lewin, nos Estados Unidos; b) Década de 70 – os estudos, principalmente, de Stenhouse (1970) e Elliott (1973), revitalizam o interesse pela pesquisa-ação, apresentando modelos alternativos à investigação educativa tradicional; c) Década de 80 – Schön (1985) foi um dos principais autores a retomar os conceitos de pesquisa-ação, atribuindo-lhe valor científico, através da qual o pesquisador produz novos conhecimentos desde seu contexto social e, com isso, procura transformar esse contexto.

A pesquisa-ação é permeada por uma posição epistemológica que articula teoria e prática que parte da realidade e contribui com ela e que visa à melhoria dos processos e da realidade na qual é desenvolvida. Além disso, consoante a Brydom-Miller e Maguire (2009), entendemos que a pesquisa-ação de caráter participativo possui três tipos de potenciais de mudança para a comunidade educacional envolvida: “o desenvolvimento ou expansão da consciência crítica dos pesquisadores e colaboradores [...]; a melhoria na vida de todos os envolvidos [...]; e a transformação das relações e das estruturas sociais fundamentais” (p. 82).

Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005)

Nas décadas de 1980 e 1990, os termos pesquisa-ação, prática reflexiva e profissional reflexivo tornaram-se slogans para reformas educacionais ao redor do mundo. Por um lado, o movimento de pesquisa-ação significou um reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático (p. 65-66).

Em relação à formação de professores, Marli André (2010) demonstra o quanto a pesquisa vem produzindo um crescimento do conhecimento que impele os profissionais da educação ao deslocamento e à busca de novos horizontes para seus estudos. Através da pesquisa, esses profissionais classicamen-

te vistos como informantes, são desafiados a exercer o papel de participantes ativos dos processos de formação, nos quais a pesquisa-ação se traduz em uma das bases metodológicas privilegiadas para esse movimento de aprendizagem contínua e de deslocamento.

A análise das pesquisas [...] também mostra um grande crescimento dos estudos que incorporam os participantes no processo de investigação, seja pela devolutiva, no caso dos relatos autobiográficos, seja pela participação conjunta, quando se desenvolve pesquisa-ação e pesquisa colaborativa. Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional (ANDRÉ, 2010, p. 178).

A pesquisa-ação apresenta-se, sobremaneira, enquanto uma possibilidade concreta de aprendizagem e de exercício reflexivo que produz novos olhares sobre a prática docente, tanto para o educador quanto para o gestor educacional. Nesse sentido, concordamos com a seguinte afirmação de Franco (2012b, p.113): “O que estamos indicando neste texto é que existe uma forma de pesquisa que transforma a prática docente”. Essa modalidade de pesquisa e de formação possibilita a mediação entre o saber científico e a ação prática, bem como entre os diversos sujeitos envolvidos na pesquisa, quer sejam investigadores ou participantes.

A pesquisa que realizamos encontra amparo metodológico na confiança depositada no exercício desses pressupostos, especificamente no potencial crítico, participativo e transformador da pesquisa-ação. De igual maneira, ressaltamos que o próprio processo de escrita e de registro da experiência assume importância para o amadurecimento do exercício da metodologia para sua validação e para sua consolidação também como um momento formativo. Oscar Jara (2006), ao buscar uma síntese entre a pesquisa e o registro, enfatiza:

Diferente de outros esforços reflexivos, a sistematização permite entender a relação entre as diferentes etapas de um processo: que elementos foram mais determinantes que outros e porque, e quais foram os momentos significativos que marcaram o desenvolvimento posterior de uma experiência e que deram determinadas viradas ao seu encaminhamento (p. 30).

Seguindo os pressupostos delineados, apresentaremos a seguir a trajetória da vivência desta pesquisa, registrando, senão a totalidade, alguns aspectos

dos momentos mais significativos e que proporcionam possibilidades de reflexão sobre o processo vivido.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA, OS PASSOS METODOLÓGICOS E OS DESAFIOS EMERGENTES DA VIVÊNCIA DA PESQUISA

A forma de ensinar e de aprender nas escolas Lassalistas evoluiu como um modo concreto de responder às necessidades que se apresentavam em cada situação histórica e contexto social. Desde o ponto de vista do fazer educativo, podemos afirmar que vivemos, atualmente, num espaço-tempo que exige dos educadores certa capacidade de autoentendimento, de criticidade e de tomada de decisões pautadas em argumentos. Nesse contexto, os educadores e os gestores **são desafiados a entender** o mundo no qual estão inseridos a questionar o próprio modo de conceber a educação e de praticá-la e, ao mesmo tempo, necessitam dar respostas renovadas aos desafios que se apresentam. Sinteticamente, podemos afirmar que vivenciamos a experiência de um mundo que está se modificando rapidamente e que, ao mesmo tempo, experimenta uma sensação de crise, que atinge as esferas sociais, políticas, tecnológicas, filosóficas e também educativas.

Entendemos que a crise e as mudanças **não** atingem somente o campo educacional, mas toda a sociedade, no modo como ela se organiza, se reproduz e subsiste. Crise que, por sua vez, é sentida na educação, impactando os fundamentos do ensinar e do aprender, as relações que se estabelecem no ambiente escolar e o papel desempenhado pelos atores educativos. Com essas mudanças, emergem novos modos de entender o ser humano, a sociedade, o conhecimento e a escola. Diante disso, os sistemas educacionais e as instituições Lassalistas necessitam repensar os princípios que compõem o próprio projeto educativo, pois o mesmo consiste no fundamento a partir do qual os processos de ensino-aprendizagem se estruturam e são colocados em prática. Nesse contexto de mudanças socioculturais e de emergência de novos sentidos e necessidades para as escolas, desencadeia-se o processo de reconstrução da Proposta Educativa Lassalista para o conjunto de 28 escolas de Educação Básica, sob responsabilidade da Instituição, cujo processo foi organizado em três fases, como veremos na sequência.

A primeira fase da pesquisa tomou como base o conhecimento da equipe coordenadora do trabalho de educação na Rede Lassalista. Esta equipe, composta por 05 pessoas, desenvolveu um trabalho, em longo prazo, de acompanhamento e de assessoria a todas as 28 escolas da Rede, e agregou um conjunto de conhecimentos empíricos e reflexivos acerca das necessidades educativas e formativas. Esses conhecimentos podem ser denominados, na perspectiva apontada por Tardif (2012), de ‘saberes experienciais’, pois...

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2012, p. 38-39).

A reelaboração do Projeto Pedagógico Educativo Lassalista, principal motor desencadeador do processo desta pesquisa, já havia sido realizada anteriormente, no ano de 2004, seguindo uma perspectiva participativa. Nesse sentido, evidenciamos um acúmulo de experiência e de conhecimento sobre a Rede Lassalista. Ao considerar esse conhecimento *a priori* como ponto de partida, aliamos-nos com Franco (2005) que identifica diferentes abordagens comumente empregadas para designar a pesquisa-ação:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (p. 485-486).

A primeira e a segunda abordagens propostas por Franco (2005) traduzem a dinâmica que orientou a atual elaboração da pesquisa e que mobilizou

a construção de um instrumento de levantamento de dados (questionário) dirigido às equipes gestoras da Rede. O instrumento composto de um total de 20 questões, sendo 14 questões fechadas ou de múltipla escolha e 06 questões descritivas ou abertas, foi amplamente discutido pela equipe coordenadora. Antes de ser aplicado, foi validado em um processo de pré-testagem, para verificar a clareza, a pertinência, a abrangência e o entendimento das questões propostas. O tempo de aplicação foi de 15 dias.

Para a realização desta primeira fase, denominada na literatura sobre pesquisa-ação de “Diagnóstica”, fez-se uso da ferramenta *Google Docs*¹, o que permitiu a coleta e o tratamento dos dados de forma rápida e eficiente, visto que esse processo é totalmente *online* e, imediatamente após o término do preenchimento do questionário, a equipe de coordenação já contava com os dados disponíveis. Cada um dos possíveis participantes da pesquisa recebeu um ofício da equipe coordenadora indicando os objetivos do questionário, a forma de participação e o *link* de acesso.

De um total de 80 gestores convidados a tomar parte da pesquisa, retornaram 33 questionários respondidos, o que representa aproximadamente 41% das respostas esperadas. Se considerarmos as instituições convidadas, das 28 escolas, 20 participaram respondendo o questionário, representando um percentual de 71,5% de participação institucional.

De posse dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, a equipe coordenadora procedeu a uma primeira análise dos resultados, mediante a geração de gráficos das respostas das questões objetivas, bem como através da organização de focos temáticos e categorias nas respostas descritivas, seguindo a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1988), em suas três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Além dos dados provenientes do questionário, a equipe de coordenação também se utilizou de pesquisa bibliográfica e de análise documental para con-

¹ O *Google Docs* consiste num pacote de aplicativos do *Google Drive* que possui inúmeras opções de aplicação acadêmica e de pesquisa, oferecendo edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, preenchimento de formulários e realização de questionários totalmente *online*. Ele também permite ao usuário criar e editar documentos de modo colaborativo, em tempo real, com outros usuários. O *Google Drive* é um serviço de armazenamento e de sincronização de arquivos, apresentado pela *Google* em 2012. Para ter acesso aos seus recursos, é necessário criar uma conta de e-mail no site do *Google*.

textualizar e entender os pressupostos a partir dos quais seria possível organizar uma primeira versão da Proposta Educativa. Na análise documental, as referências foram os documentos institucionais da Rede La Salle no Brasil, na América-Latina (RELAL) e no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, especialmente os documentos sobre a ação educativa e a formação de educadores. Dentre os principais documentos institucionais utilizados, destacamos: a versão antiga da *Proposta Educativa Lassalista*²; o atual *Projeto Pedagógico*³ Lassalista; o PERLA – *Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano*⁴; a *Circular: Uma missão partilhada*⁵; a *Circular 461: Associados para a Missão Lassalista*⁶; o informe da *Assembleia Internacional 2013*⁷. Na escolha e análise desses documentos, levamos em conta a percepção de Pádua (2004, p. 69), de que um documento “[...] é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”. Além disso, de acordo com Gil (2010, p.31), o conceito de documento “é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar um fato ou acontecimento”.

A partir dos dados oriundos do questionário, da análise documental e da pesquisa bibliográfica, e num processo de reflexão e de cooperação, a equipe coordenadora sistematizou uma primeira versão de um *Documento-Proposta* que serviria para orientar a discussão e a reconstrução da proposta pedagógica para a educação básica da Rede La Salle.

Nesta primeira fase da pesquisa emergiram alguns aspectos que merecem um cuidado reflexivo. Mesmo considerando o conhecimento *a priori* ou experiencial da equipe de trabalho, uma questão fundamental consistia em criar estratégias que mobilizassem e estimulassem a participação dos educadores-gestores no processo de construção do documento que acabaria por “regimentar” o trabalho educativo na Rede. Entendemos que não basta considerar o acúmulo existente de saberes sobre a Rede La Salle, mas é necessário acolher e traduzir as expectativas dos educadores-gestores em relação ao fazer

² Cf. PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004a.

³ Cf. PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004b.

⁴ Cf. RELAL – REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA, 2011.

⁵ Cf. INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1997.

⁶ Cf. INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2010.

⁷ Cf. INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2013.

educativo cotidiano nas escolas da Rede, construindo o compromisso, o pertencimento e a participação ativa no processo. A questão que não pode ser negligenciada é o fato de que estamos trabalhando com uma rede privada de ensino. Nela, os educadores-gestores são “funcionários” e, por conseguinte, pode-se pensar que recebem as informações oriundas da equipe coordenadora do processo como uma “vontade superior”. Ou seja, aqui, junto ao processo de participação, se estabelecem relações de poder. Até onde ou até que ponto essas relações afetaram o processo, comprometeram ou permitiram o desencadeamento de estratégias realmente efetivas para a construção da participação ativa dos educadores-gestores? Essa foi uma pergunta que nos acompanhou no decorrer da sistematização do *Documento-Proposta* e continua a nos inquietar, neste momento, em que refletimos sobre o processo percorrido.

A segunda fase consistiu em remeter o *Documento-Proposta* para as equipes diretivas das 28 Escolas participantes do processo de construção da Proposta Educativa da Rede La Salle, orientando para que houvesse a interação com o texto. O *Documento-Proposta* foi enviado, tendo como referência um prazo de quinze dias para ser analisado. Nesse período, cada equipe diretiva poderia organizar momentos coletivos de estudo, de reflexão e de discussão, com o coletivo de professores e de funcionários, sobre a versão inicial da Proposta, sistematizada no documento.

Para estimular a participação coletiva na revisão e reconstrução da proposta, recorreu-se a uma estratégia de apresentação do documento de forma diferenciada, sendo organizado a partir de duas colunas. Na primeira, constou o texto elaborado pela equipe coordenadora; na segunda, destinou-se espaço à escrita ou reescrita das equipes gestoras. Além disso, foram acrescentadas três questões abertas (descritivas), com o objetivo de avaliar o andamento e a percepção acerca do processo de construção da Proposta Educativa, a linguagem empregada no *Documento-Proposta* e a estrutura formal do texto.

Após o período sugerido, retornaram para a equipe de coordenação as contribuições de 17 Escolas, de um total de 28, o que corresponde a um índice de 60% de participação. Na análise dos documentos retornados, são perceptíveis alguns aspectos dos quais destacamos: a) as equipes diretivas fizeram processos distintos de discussão do *Documento-Proposta*, visto que apenas sete (07) arquivos continham contribuições significativas em termos de conteúdos e conceitos; três (03) arquivos continham apenas sugestões ortográficas

e gramaticais, mais de estilo do que de conteúdo; e outras sete (07) contribuições conformavam sugestões genéricas, consideradas de pouco impacto para a reescrita de um novo Documento Proposta; b) o período entre a remessa e o retorno do documento ficou dentro do prazo estipulado; c) houve aceitação geral do *Documento-Proposta* enviado, sendo que sete (07) Escolas manifestaram expressamente a aceitação da estrutura e da linguagem empregadas; d) houve crítica à estrutura e ao caráter do *Documento-Proposta* por parte de três (03) Escolas; as principais críticas relacionaram-se à falta de um referencial bibliográfico, à inexistência de um glossário e à dificuldade de compreensão da linguagem empregada; e) houve duas sugestões significativas de acréscimo de novos conteúdos, especialmente no que tange ao tema da diversidade cultural e da sustentabilidade; f) finalmente, uma Escola criticou o caráter pouco inovador do *Documento-Proposta*.

De posse das contribuições oriundas das Escolas e, após minuciosa análise, a equipe coordenadora organizou um novo momento de sistematização e de reestruturação do *Documento-Proposta*, gerando um novo documento (*Documento-Proposta* versão 2). A avaliação realizada pela equipe coordenadora indicou a pertinência de muitas das contribuições recebidas, as quais foram aceitas e incorporadas no novo *Documento-Proposta*. Por outro lado, constatou-se que algumas Escolas não conseguiram aprofundar o estudo, o que comprometeu a qualidade dos aportes e das sugestões enviadas.

Nesta segunda fase observa-se que a problemática elencada, qual seja, o esgotamento do documento que “regimenta” a Proposta Educativa Lassalista para as escolas desta Rede, tem ampla consonância com o grupo de educadores-gestores, a quem a coordenação da pesquisa direcionou, inicialmente, seus esforços de envolvimento e participação. A obtenção de cerca de 60% de participação é um dado significativo, principalmente se considerarmos a questão levantada anteriormente, no tangente às relações de poder que permearam a realização do trabalho. E, justamente, parece ir se tornando mais visível que essas relações não tenham afetado tanto quanto se imaginava inicialmente. Ou seja, a tradução dos anseios da Rede pela coordenação do processo parece ter surtido efeito e significado no trabalho cotidiano dos educadores-gestores. Podemos pensar que um dos princípios da pesquisa-ação, a “explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 22), acaba por ganhar evidência.

Ainda assim, outro dado significativo emerge dos resultados desta segunda fase da pesquisa: a diversidade das formas de participação na construção ou reconstrução do texto, contemplando desde a concordância com a forma, estrutura, conteúdo e linguagem até a crítica sobre alguns desses aspectos. A partir disso, parece tomar forma a preocupação com a elaboração de uma proposta educativa que efetivamente traduza as necessidades das instituições, distanciando-se do mero cumprimento da tarefa. A crítica entabulada, destacando o caráter pouco inovador da proposta, é reveladora de uma liberdade de ação e de pensamento, por parte exclusivamente de uma escola, acompanhada por outras seis que questionaram a estrutura do documento proposta. Nesse sentido, visualizam-se outros dois princípios da pesquisa-ação, propostos por Thiollent (2011): o primeiro “c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e, sim, pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação”; o segundo, “f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (p.23).

Na terceira fase da pesquisa, a equipe gestora, após reelaboração do *Documento-Proposta* a partir das contribuições recebidas das equipes diretivas/gestoras (agora em sua segunda versão), agregou o trabalho de uma assessoria externa. Ou seja, nesta fase recorreu-se à figura de seis (06) Assessores Externos, os quais possuem a incumbência de analisar o *Documento-Proposta* (versão 2) e de sugerir contribuições a partir da experiência e dos conhecimentos na própria área de formação e atuação profissional. Para a eleição desses assessores, estabeleceram-se os seguintes critérios: conhecimento da Pedagogia Lassalista, perfil de pesquisador no campo da educação, experiência na formação de professores e atuação profissional de destaque na área da educação.

A literatura, no campo da pesquisa-ação, sugere a presença de um “Amigo Crítico” ao processo de pesquisa. Este “amigo” participa em momentos pontuais do processo da pesquisa, analisando e discutindo informações resultantes da dinâmica de pesquisa, com o intuito de contribuir para fortalecer os acertos e evidenciar as fragilidades e as lacunas do processo de investigação. É o olhar de “fora” que se obtém aqui, permitindo visualizar melhor o processo vivido. De posse dessa análise produzida pelos assessores externos, a equipe

coordenadora produziu a revisão e a reescrita do documento, constituindo a terceira versão do *Documento-Proposta*.

A quarta e última fase da pesquisa envolve a realização de uma Assembleia composta por representantes das equipes diretivas de todas as Escolas da Rede La Salle no Brasil, a equipe coordenadora, a presença dos assessores externos e de alguns convidados. Esta assembleia acontece na reunião trienal da Rede La Salle denominada de AMEL (Assembleia da Missão Educativa Lassalista), a qual tem por objetivos: avaliar a ação educativa da Rede La Salle no Brasil; planejar e projetar os novos rumos da ação educativa da Rede para os próximos três anos; revisar e discutir cuidadosamente o documento da Proposta Educativa Lassalista, construído no processo; e, finalmente, deliberar sobre a aprovação do documento oficial da Proposta Educativa Lassalista, finalizando, assim, o processo de construção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto centrou-se na reflexão sobre o processo metodológico colocado em prática na reconstrução da Proposta Educativa da Rede La Salle de Educação. O trabalho amparou-se, inicialmente, nos pressupostos da pesquisa-ação, procurando estimular, principalmente, a participação, o pertencimento e o compromisso com o processo vivido e, conseqüentemente, com o resultado desse processo, ou seja, o documento final, que orientará a prática educativa na Rede pelos próximos anos. Igualmente, enfatiza-se que a proposição da pesquisa, como estratégia de acompanhamento e formação, e a busca de amparo teórico e metodológico, no campo da literatura sobre pesquisa-ação, denotam um efetivo envolvimento da equipe coordenadora no processo de construção da Proposta Educativa. Entendemos que esse processo de pesquisa-ação, realizado em quatro fases, conforme descrito no texto, constitui-se num primeiro movimento de construção e de organização de um documento, ou seja, consiste em uma das etapas que desencadeia um processo mais amplo que pressupõe outras ações, para que a Proposta Educativa possa ser colocada em prática, apropriada e refletida em cada Escola componente da Rede.

Na pesquisa-ação, os processos demandam períodos que são estabelecidos pelo conjunto de pessoas envolvidas na situação em estudo. Por con-

seguinte, os prazos vão sendo construídos dentro da lógica e da necessidade do grupo e, no nosso caso, procurando respeitar também uma agenda institucional, previamente estabelecida. Tais características nos levaram a fazer uma análise mais cuidadosa das duas primeiras fases da pesquisa (já executadas), limitando-nos a apresentar a descrição das outras duas fases restantes, que constituem o conjunto da estratégia posta em movimento nesta etapa da pesquisa. Feitos estes esclarecimentos, passamos a destacar algumas evidências que foram suscitadas durante a realização do trabalho, e que permitem repensar tanto o trabalho de pesquisa, amparado pelos princípios da pesquisa-ação, quanto o fazer educativo nas escolas da Rede La Salle.

No que diz respeito ao processo metodológico da pesquisa, amparados pelos princípios da pesquisa-ação, reforçamos a intuição de que a participação de todos os envolvidos no processo de construção do documento da Proposta Educativa, ainda que em caráter pontual, garante envolvimento e comprometimento com o processo, o que invariavelmente leva ao sentimento de pertença e de responsabilidade com o coletivo da escola. Além disso, a participação na construção de um documento referencial, como o caso da Proposta Educativa, pressupõe exercício de análise acerca das próprias práticas e ações, o que garante também instâncias de reflexão e de formação continuada dos educadores e gestores envolvidos.

A liberdade para manifestar críticas durante o processo de reconstrução da Proposta Educativa revela um avanço significativo nas relações de confiança e no senso de pertencimento, pois abre espaço para o diálogo coletivo, sem coerção ou medo e, principalmente, provoca a equipe coordenadora a repensar as orientações e as estratégias adotadas na Rede. Cria-se uma dinâmica de sensibilização, tanto por parte dos gestores-educadores, quanto por parte da coordenação do processo, extremamente salutar para a gestão das ações educativas vindouras. Ambos acumulam conhecimento sobre o trabalho que realizam e para quem realizam. Provoca, como assevera Barbier (2002), a capacidade de escuta do outro para compreendê-lo, sem necessariamente aderir às suas opiniões ou se identificar com ele. É justamente essa combinação que garante a possibilidade da transformação da prática e dos processos, bem como o aperfeiçoamento do que se faz em educação, uma das grandes metas preconizadas pela pesquisa-ação.

Resumo: Este artigo resgata e reflete a trajetória metodológica posta em prática na pesquisa, em andamento, intitulada “Os fundamentos teórico-práticos de um Projeto Educativo: o caso da Rede La Salle de Educação”. A centralidade de nossa reflexão está no processo de construção e reconstrução da Proposta Educativa da Rede Lassalista, delineado a partir dos pressupostos da pesquisa-ação. Interessa-nos refletir sobre “como” foi desencadeado e desenvolvido o referido processo. Para dar conta dessa intenção, situamos a Rede La Salle, apresentamos os principais pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa-ação, e, posteriormente, resgatamos e refletimos sobre as estratégias de ação que foram utilizadas, procurando apontar e problematizar os elementos que viabilizam o repensar da ação da própria pesquisa. Entendemos que a liberdade em participar ativamente do processo executado revela-se como um dos grandes mobilizadores do trabalho coletivo em educação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pesquisa-ação; Educação em Rede; Metodologia da pesquisa em Educação

Abstract: This article reminds and reflects the methodological course performed in an ongoing research, which has been entitled “The theoretic-practical fundamentals of an Educational Project: the case of La Salle Educational Network”. The core of our reflection is inherently the constructing and reconstructing process of the Lasallian Educative Proposal, which has been developed by the view of action research. We are concerned with reflecting about ‘how’ the assigned process was started and developed. For realizing all intents and purposes, we locate the La Salle Network, and present the main theoretic-methodological purposes that guided the action research, in order to remind and consider carefully the strategies of acting that were put to use, trying to point out and problematize the elements that would make viable the reconsideration of the research proceedings. We understand that the freedom to actively participate in the fulfillment of the process reveals to be one of the great stimulators of the cooperative activity in education.

Keywords: Teacher Education; Action Research; Education in a Network; Methodology of Research in Education.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719> acesso em 15/05/2014.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRYDON-MILLER, M.; MAGUIRE, P. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, London, v. 17, n. 1, p. 79-93, mar. 2009.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3. ed. Madrid: Morata, 2000.
- FIÉVET, M. *Les enfants pauvres à l'école: la révolucion scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*. Paris: Editions Imago, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, dez. 2005.

FRANCO, M. A. S. Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2012a. 14p.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. v.1. p.103-138.

GALLEGO, S. *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: La Editorial Catolica, 1986. v. 2.

GIL, A C. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HENGEMÜLE, E. *Educação lassaliana: que educação?*. Canoas: Unilasalle, Salles, 2007.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. *Uma missão partilhada: a missão Lassalista de educação humana e cristã*. Roma, 1997.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. *Circular 461: Associados para a Missão Lassalista... um ato de esperança*. Roma, 2010.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. *Informe de la asamblea internacional 2013 – AIMEL*. Roma, 2013. Disponível em: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2012/07/IA-13-FINAL-Report_spa.pdf.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. *Statistics as of December 31st 2013*. Roma: Bureau du Personnel, Casa Generalizia, 2014.

JARA, O. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

JUSTO, H. *La Salle patrono do magistério*. Porto Alegre: Salles, 2003.

LA SALLE, J. B. *Guia das escolas cristãs*. Canoas: Editora Unilasalle, 2012.

LAURAIRE, L. *La guía de las escuelas: enfoque pedagógico*. Roma: Rivista lassaliana, 2006.

MAILLEFER, F. E. *Vida de São João Batista de La Salle*. Canoas: Editora La Salle, 1991.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico- prática*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

POUTET, Y; PUNGIER, J. *La Salle e os desafios de seu tempo*. Canoas: La Salle, 2001.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. *Manual organizacional*. São Paulo: La Salle, 2012.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. *Assembleia constitutiva*. São Paulo: La Salle, 2011.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista*. Porto Alegre: La Salle, 2004a.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Projeto Pedagógico*. Porto Alegre: La Salle, 2004b.

RELAL – REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA. *Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano - PERLA*. Bogotá: La Salle, 2011. Disponível em: <http://www.relal.com.co/documentos/mel/perla/PERLA%202011%20-20Espanol%20-%20Impresion%20de%20alta%20calidad.pdf>.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SILVA, G. F. da; SOUSA, D. H. Percursos singulares na construção de ações coletivas: diferentes modos de conversações entre professores In: SOUSA, D. H.; SILVA, G. F. da; ROSS, S.; SANTOS,

S. *Conexões Educativas. Ensinar e aprender para além do que se vê*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 2006. v.1. p. 173-182.

SILVA, G. F. da; NÖRNBERG, M; PACHECO, S. M. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. *Inter-ação*, Goiânia, v. 37, p. 91-112, 2012.

SILVA, G. F. da; NORNBERG, M. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.13, n. 39, p. 639-648, mai./ago. 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UTTECH, M. ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador. *Revista de Educación*, Huelva, v. 8, p. 139-150, 2006.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E.. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, mai./ago. 2005.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

UM PROJETO COGNITIVO E CULTURAL PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA

A COGNITIVE AND CULTURAL PROJECT FOR THE ACADEMIC MOBILITY

Linoel Leal Ordóñez

Docente da Universidad Francisco de Miranda (Venezuela) - Bolsista de Estágio Pós-doutoral (CAPES) no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
E-mail: linoel31@gmail.com

INTRODUÇÃO

A mobilidade acadêmica tem recebido uma das melhores reputações no ambiente acadêmico, sobretudo por conta de professores e pesquisadores que são convidados por instituições de ensino e pesquisa tanto nacionais quanto estrangeiras, sendo as universidades as mais representativas unidades do Ensino Superior (ES). Nesse sentido, o processo de se mobilizar implica, basicamente, em pelo menos dois quesitos tradicionais: orçamento e língua (caso a língua do país destino seja estrangeira). Assim, para De Oliveira; De Freitas (2016: p.4):

academic mobility, which has been sought by an ever-growing number of people, is one of the actions within the context of the internationalization of higher education that can contribute towards the development of the mobility of students and professors. Turning it into a reality, however, demands a complex process of adaptation of the individual to academic, social, cultural and psychological factors (LAUERMANN, 2012). So understanding the motivation behind seeking academic mobility and the expectations associated with it can favor an understanding of this phenomenon and make a contribution towards providing better quality educational guidance, anticipating student needs and preventing different types of adaptation problem¹.

¹ A mobilidade acadêmica, a qual está sendo valorada por uma quantidade cada vez maior de pessoas, é uma das ações dentro do contexto da internacionalização do ensino superior que pode aportar ao desenvolvimento da mobilidade de estudantes e professores. Ao virar uma realidade,

A mobilidade acadêmica vem a ser um dos fenômenos que dão corpo a internacionalização do ES; mesmo que não necessariamente implica em ser a mesma coisa, é isso o que mais pode caracterizá-la. Tal mobilidade aparenta estar mais ligada ao contexto dos estudantes de graduação, porém se faz presente também no contexto da pós-graduação e laboral com os professores e pesquisadores, assumindo neste caso que tal fenômeno é uma grande oportunidade de melhoramento e fortalecimento da qualidade da educação nas universidades, especialmente aquelas da região da América do Sul na condição de potência.

Segundo Parra-Sandoval (2007: p.1) “tanto los organismos internacionales como los expertos en educación superior han señalado que la internacionalización no es solo un proceso inevitablemente impulsado por la globalización, sino una oportunidad para lograr las metas asociadas al mejoramiento de la calidad de la educación superior²”.

Desta forma, se o assunto do ES é assumido no contexto das tensões e resoluções pelo desenvolvimento das nações e regiões as quais pertencem, é preciso posicioná-lo no contexto de três reformas ou gerações que lhe definem. Assim, em termos de Rama (2007: 12-15), em primeiro lugar é importante colocar o ES pelo menos em três reformas que participaram no que hoje sabemos da Universidade.

Em primeiro lugar, uma reforma da *educação superior para a autonomia ou co-governo*, originada como um projeto para América Latina desde o movimento reformista de Córdoba, caracterizada pela democratização no acesso à universidade a grandes grupos sociais, dada a alta mobilidade social em direção aos grandes centros urbanos e a posta em prática do co-governo universitário e a autonomia na gestão, e cuja validade foi de 1912 à metade dos anos 70.

porém, requer um complexo processo de adaptação do sujeito em termos de fatores acadêmicos, sociais, culturais e psicológicos (LAUERMAN, 2012). Neste sentido, entender a motivação que visa à mobilidade acadêmica e as expectativas associadas a isso pode favorecer a compreensão deste fenômeno e fazer aportes que promoverem melhor qualidade da supervisão educativa, antecipando-se às necessidades dos estudantes e prevenindo diversos tipos de problemas de adaptação.

² Tanto os organismos internacionais quanto os expertos em educação superior tem apontado que a internacionalização não só é um processo inevitavelmente impulsionado pela globalização, senão uma oportunidade para atingir as metas associadas ao melhoramento da qualidade do ensino superior.

Em segundo lugar, uma *educação superior para a mercantilização e diferenciação*, marcada pela crise da anterior reforma, no qual as universidades autônomas de pecúlio público viraram cada vez mais seletivas e elitistas, com menos orçamento público e com pouca capacidade para atingir as transformações pretendidas pelos governos de turno, com o qual se abriu passo também ao ensino superior privatizado, esta etapa estaria entre finais dos 70 e princípios dos anos 90.

Em terceiro lugar, uma *educação superior para a massificação e internacionalização*, influenciada pelas falências e extremismos das duas reformas anteriores, representando um “shock” nas formas novas de conceber o ensino; papel mais comprometido do estado, injetando mais capitais, mas ao mesmo tempo fortalecendo controles dos investimentos dos fundos públicos, mas sobre todo abrindo as possibilidades a um ensino orientado á internacionalização, á troca e circulação do conhecimento com a mobilidade tanto do pessoal das universidades quanto dos estudantes a outras universidades no estrangeiro, além de abrir as portas da universidade, não publica senão também privada a mais pessoas com novas formas de se educar, por exemplo, por com a inclusão das TIC nos processos pedagógicos, o que não demandara obrigatoriedade segundo fora o caso de um estudante ou professor numa sala de aula.

Este artigo atenta apresentar um panorama teórico geral dos conceitos e fenômenos de cognição e cultura para melhor compreender o processo da mobilidade acadêmica, visando contribuir aos projetos de pesquisa macro que na atualidade são desenvolvidos em países da América como Brasil, México e Canadá. Assume-se a denominação de “projeto” não só em quanto documento acadêmico senão como uma projeção no tempo, como uma pretensão prototípica de modos alterno de olhar e agir. Constitui-se como essa fase teórica arqueológica de um projeto macro de natureza racional e empírica sobre mobilidade acadêmica, no marco do estágio de pós-doutorado financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD). Nesta proposta macro de pesquisa se assume a cognição do professor universitário (pensamentos, ideias, esquemas, informações, etc.) como outra condição importante - além de orçamento e língua- para o desenvolvimento das práticas e discursos da mobilidade acadêmica e da internacionalização do ES no Brasil e na Venezuela (LEAL, 2018).

Assim mesmo, essa qualificação de *panorama geral* no artigo implica que o assunto da cognição e da cultura não é dos mais comumente denominado de mais pesquisados na mobilidade acadêmica (orçamento e língua são os mais estudados). Por isso, este primeiro artigo dentro do projeto macro apresenta algumas problematizações que sugerem como importantes as relações entre cognição, cultura e mobilidade acadêmica. Após a leitura e análise de alguns artigos disponibilizados em plataformas em linha como Redalyc e Scielo, se apresentaram rotas teóricas para ver a mobilidade acadêmica, a internacionalização do ensino superior e as políticas públicas e transformações vinculadas aos processos cognitivos e culturais dos sujeitos mobilizados.

Toma-se como base contextual a conceptualização do ES baseada na terceira reforma indicada em RAMA, que seria essa da massificação e internacionalização, especificamente com a mobilidade acadêmica do professor e pesquisador universitário. Assim mesmo, se apresentam algumas manifestações dos fenômenos de cognição e cultura numa prática potencial dos sujeitos mobilizados, mais do que conceitos de cada um. Finalmente, toda esta arquitetura de pesquisa está vinculada à linha de pesquisa *Educação, Cultura, Sociedade* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu –UFMS).

UM PROJETO COGNITIVO E CULTURAL SOBRE A MOBILIDADE ACADÊMICA

O fenômeno da mobilidade acadêmica do professor e/ou pesquisador universitário tem história relatada por diversos grupos e pesquisadores individualmente, aqueles que apresentam perspectivas que podem ser tanto diferentes quanto tradicionais, mas proporcionam maior enfoque em políticas para ensino superior e internacionalização.

O que parece evidente é que esse processo propõe desenvolvimento para os atores e instituições envolvidas, representando uma possibilidade real para o desenvolvimento das regiões e nações, por intermédio dos processos modulares característicos da universidade: a formação do estudante em nível de graduação e pós-graduação; pesquisa científica; produção de conhecimento de alto nível e projetos de extensão universitária.

Não em vão, pesquisadores como Pinto de Almeida e Mendes Catani (2015: 7) ressaltam a importância deste nível de ensino, por meio da universidade, visando à articulação do desenvolvimento, expressando que “a universidade ocupa uma posição central para se promover um desenvolvimento conjunto e autossustentado. É a partir dela que se pode articular um amplo programa de Pesquisa & Desenvolvimento que contemple os mais variados interesses sociais. O próprio papel da pesquisa acadêmica se redefine em função dessa problemática da soberania nacional”.

Para as Américas, a mobilidade acadêmica tem sido relatada como uma das atividades próprias da universidade, visando à internacionalização do ES. Sendo este um fator importante que possibilita ao mesmo tempo o desenvolvimento das instituições que recebem recurso humano mobilizado, como também ganho para aquelas instituições que enviam pessoal, encontrando-se nisso os denominados pólos de atração: centros e países com tecnologias e processos mais avançados em estrutura física e programas de pesquisa, os quais se fortalecem ao receber pessoal da mais alta qualificação para fazer algum tipo de atividade de intercâmbio; este fato faz deste fenômeno uma experiência única no seu tipo.

Uma das poucas instituições na sociedade com o papel, poder e propriedade de gerar as mais avançadas e pertinentes mudanças e processos de formação e pesquisa é a universidade com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão que possuem ramificações para o fenômeno da mobilidade acadêmica o qual lhe são atribuídas duas condições, hoje bem tradicionais, que são o capital linguístico e o capital financeiro.

Sobre o capital linguístico, para a região das Américas existem pelo menos quatro línguas oficiais, sendo o Inglês, Espanhol, Português e o Francês (língua secundária para a região francófona da Canadá). A mobilidade acadêmica se apresenta como um desafio, já que os professores e pesquisadores devem dominar a língua que é oficial no país de destino para se comunicar, não seja o caso que a universidade que recebe aceita o desenvolvimento das atividades de ensino em língua estrangeira, como parte da política de internacionalização dos programas, podendo ser mais atrativo um pessoal que ministre as aulas e escrita dos relatórios e artigos de pesquisa em língua estrangeira, como acontece já em vários programas de pós-graduação em Brasil.

Esse assunto representa o primeiro signo de inter-culturalidade, inclusive de ganho cultural, já que os processos linguísticos não só impactam na produção de sons para a comunicação, senão também na produção de significados e práticas através dos discursos próprios tanto dos países destino quanto nos países de origem, além do fato de que os processos linguísticos têm uma representação cognitiva bem forte. É assim como se inicia uma configuração ganhar-ganhar aonde cada dimensão (país que recebe-país que envia) aporta e recebe, esquecendo com isso aquela tradicional implicação de verticalidade na qual sempre são os países em subdesenvolvimento os que ganham por meio de uma relação de independência, dominação e carência.

Uma vez abordado o assunto linguístico se faz necessário discutir os termos quantitativos da mobilidade, especificamente o capital financeiro disponível; a mobilidade acadêmica como política pública estratégica de formação e desenvolvimento deve estar suportada por um aparelho financeiro coordenado, seja pela instituição de origem ou pela instituição receptora, a qual brinda esse apoio ao pessoal mobilizado com opções de bolsas totais ou parciais.

Embora a mobilidade acadêmica seja vista por estes dois capitais (língua e orçamento), encontraremos uma tensão, pois nestes dois cenários (que estão além do que o indivíduo pode manipular) o processo interno cognitivo dos indivíduos mobilizados não parece ser levado em conta, mesmo que, particularmente, a língua seja uma das mais fortes implicações cognitivas e culturais neste assunto, mas que aparecer ser resolvida com um processo de adestramento linguístico –quando necessário- de duração determinada.

Assim mesmo, na intimidade da universidade, é preciso um processo que leve a compreender teorias e tecnologias para atingir a mobilidade acadêmica no contexto da educação internacionalizada, com os três elementos: língua, orçamento e cognição. Instalando-se sobre isso um caráter nuclear, já que mesmo que se apresente todo esse desenvolvimento, estrutura, aparelho universitário-institucional e o desenho e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento da sociedade, por meio da formação e pesquisa científica, existe uma necessidade importante de conhecimento e compreensão, e é compreender como isso é feito pelos sujeitos encarregados de todo esse projeto de mobilidade: os professores-pesquisadores. Destaca-se o fato que neste assunto da mobilidade há processos tanto quantitativos quanto qualitativos. O processo cognitivo não é exclusivamente um

tema qualitativo, também tem manifestações quantitativas que mais diante vão ser postadas.

Com toda esta estrutura entre as quais estão as regulamentações e políticas institucionais, tanto nacionais quanto internacionais para o desenvolvimento das atividades próprias dos professores nas suas universidades, surge a necessidade de compreender como o professor-pesquisador se desenvolve e como age com as tarefas e objetivos do programa pelo qual é mobilizado. Quantitativamente falando, assuntos como publicação de artigos, apresentação de palestras, aulas ministradas, proposta de seminários, entre outras atividades, podem contar como indicadores quantitativos da formação-desenvolvimento da mobilidade já in situ. O qualitativo neste assunto seria o que acontece na mente dos sujeitos em quanto todas essas atividades estão sendo desenvolvidas: ideias, pensamento, conceitos das coisas, etc.

Desta inquietação surge a necessidade de compreender a o ensino superior, sobre tudo as praticas de pesquisa e de pós-graduação, dentro do marco da educação internacional, tomando a mobilidade como parte da formação continua do pessoal acadêmico, mas assumindo que além dos processos políticos há processos individuais, mais qualitativos e internos, que têm espaço no sujeito por meio das informações que no cotidiano eles manipulam. Esse *know-how* (saber fazer) dos professores e pesquisadores no ES passa, necessariamente, pelo reconhecimento da forma de resolver problemas cotidianos dentro de um conjunto e repertório de ações denominado *cognição*. Neste sentido, a definição de entrada para cognição segue a seguinte ordem conceptual:

[...] cognición se refiere al proceso de conocer ideas, las mismas que pueden ser generales o específicas, cuyo objetivo final es entender el significado de cada cosa, por ello actúa en estos procesos las facultades mentales del pensamiento que poseen los seres humanos. En este sentido, este término se relaciona con el conocimiento, mediante los cuales la persona adquiere sapiencias, el mismo que debe ser transformado, elaborado y almacenado en el pensamiento del ser humano. Y posteriormente estos procesos se fijan en el cerebro a través del conocimiento aprendido (JARAMILLO; PUGA, 2016: 16-17).³

³ [...] se refere ao processo de conhecer ideias, que podem ser gerais ou específicas, cujo objetivo final é entender o significado de cada coisa, por isso facultades ela atua nos processos mentais do pensamento que os seres humanos possuem. Nesse sentido, esse termo está relacionado ao conhecimento, através do qual a pessoa adquire sapiências, a tal conhecimento deve ser trans-

Mas pesquisas sobre a cognição do professor também incluem o comportamento, pelo qual é importante apontar que os estudos contemporâneos têm uma impressão por volta da década de 1970, tendo como intuito explicar e compreender o que faz o professor e como os seus atos podem estar associados ao sucesso ou ao fracasso em atividades que lhe são atribuídas, como o ensino e a pesquisa, duas atividades nucleais na universidade.

Grande parte destes estudos está representada pelos aportes da psicologia cognitiva e da conduta, e estariam agrupados em segmentos temáticos como os pensamentos, esquemas, ideias, crenças, comportamentos, expectativas, autoeficácia e a personalidade, e sobre esta última se agrupam os fatores mais afetivos e pessoais do comportamento o desempenho do professor (LEAL, 2017). Neste caso, a vinculação entre cognição e comportamento se vê representada por uma questão de ordem sequencial para esta pesquisa, pois em primeiro lugar trata-se de conhecer sobre os conjuntos de informação que manipulam os professores e pesquisadores sobre a mobilidade acadêmica.

Porém, não deixam de ser importantes também os comportamentos, vistos como as práticas com as quais estes sujeitos mobilizados manifestariam também significados, experiências, tradições e origens, mas com uma reserva: não é uma premissa exata aquela que disse que as cognições são automaticamente projetadas como materializações comportamentais correspondentes com tais ideias; pode que sim, pode que não. Por essa razão para este primeiro estágio da pesquisa, o interesse está inicialmente nas cognições e não nas cognições-comportamento, o qual evitaria pelo menos neste estágio fazer relações causa-efeito o estabelecer subordinações automaticamente correspondentes entre pensamento e comportamento.

Elbaz (1988) em Fernández Lozano (1998: 48) chega a ressaltar que:

la investigación acerca del conocimiento y de las creencias de los profesores se enmarca dentro de lo que se ha venido a denominar el paradigma del pensamiento del profesor («teacherthinking»), y parece ser una confluencia de intereses conceptuales, metodológicos, pedagógicos y políticos, en la que estarían implicadas la Psicología, la Sociología y la Didáctica, íntimamente comprometidas en la formación y perfeccionamiento de un profesorado

formado, elaborado e armazenado no pensamento do ser humano. E depois esses processos são fixados no cérebro através do conhecimento aprendido.

acorde con las exigencias de una sociedad, caracterizada como del conocimiento [...]”⁴.

Além disso, os estudos sobre cognição e comportamento têm gerado uma diversidade de informação, assumindo diversos problemas, teorias e enfoques epistemológicos, com o qual é relevante resgatar as ideias de Pinto de Almeida sobre a posição central que ocupa a universidade como administradora do ES para promover desenvolvimento conjunto e auto-sustentável.

A pesquisa sobre a cognição e cultura que envolve ao professor/pesquisador mobilizado pertence também ao paradigma do desempenho do professor, sem deixar de reconhecer todo um contexto nacional e internacional de políticas de educação superior das quais emergiram os programas para a promoção e financiamento da mobilidade acadêmica internacional. Esse fato implica uma possibilidade de desenvolvimento educativo tanto pessoal quanto organizacional, visando assim desempenhos cada vez mais sofisticados e efetivos no senso de gerar uma melhor tecnologia didática e pedagógica para ensinar ou pesquisar por conta das aprendizagens compartilhadas e das experiências sócio-culturais da mobilidade. Isto ressalta também uma questão: o fluxo entre os países com este tipo de intercambio.

A mobilidade acadêmica não necessariamente é um fenômeno migratório entre países e organizações menos desenvolvidas e outras mais desenvolvidas (os pólos tradicionais de atração). As relações de cooperação não sempre seriam entre países dos territórios menos desenvolvidos em direção a outros territórios mais desenvolvidos. Isto implica assumir que tais relações podem se estabelecer entre territórios com níveis de desenvolvimento similares como, por exemplo, Canadá e os Estados Unidos da América do Norte / Brasil e Chile, ou com níveis de desenvolvimento díspar como, por exemplo, Chile e Canadá.

Torna-se pertinente a reflexão de Arancibia, Herrera e Strasser (1999), indicando que “al hablar de profesores efectivos surge la pregunta acerca de qué se entiende bajo el concepto de efectividad y cuáles son las característi-

⁴ A pesquisa sobre o conhecimento e as crenças dos professores encontra-se no marco do denominado paradigma do pensamento do professor (“teacher thinking”), e parece ser uma conjunção de interesses conceptuais, metodológicos, pedagógicos e políticos, na qual estaria implicada a Psicologia, a Sociologia, e a Didática intimamente comprometida na formação e aperfeiçoamento de um magistério acorde com as demandas de uma sociedade, caracterizada como de conhecimento [...].

cas de estos profesores que dan cuenta de esa efectividad”⁵. Ou seja, que a qualidade do Ensino Superior, seja graduação ou pós-graduação, vai ser cada vez melhor na medida em que os professores sejam mais efetivos nas suas atividades correspondentes.

Embora as pesquisas sobre o pensamento do professor tenham gerado diversidade nas linhas de trabalho, outros tantos se encontram associados à teoria dos estilos do pensamento de Robert Sternberg, que fora professor e pesquisador da Universidade de Yale, nos Estados Unidos da América do Norte. Seus estudos se concentram em explicar como o professor utiliza os seus recursos cognitivos, por meio da inteligência, para a resolução dos problemas próprios das suas funções no ensino.

A pesquisa sobre o pensamento do professor não visa conhecer quais deles estão mais capacitados para desenvolver as atividades, mas quais características do estilo de pensamento dele ressaltam, fazendo-lhe mais capacitado no ensino e na pesquisa. Além de compreender o como tais características podem estar associadas a um complexo dispositivo de políticas pela promoção e financiamento da mobilidade acadêmica.

Por outro lado, no cenário da cognição associado ao fenômeno da mobilidade acadêmica internacional, tem o mesmo fenômeno modificando a estrutura cognitiva do professor/pesquisador universitário por conta de todas as experiências socioculturais compartilhadas nos novos espaços de ação, com pessoal nacional, mas também com outro pessoal internacional que pode estar nas mesmas atividades de intercâmbio. Este fenômeno pode visar à internacionalização do ES pela modificação cognitiva do pessoal mobilizado. Isso implica passar de um fenômeno social-migratório a um fenômeno social-cultural, mesmo que dentro desse enclave cultural possam entrar aspectos próprios dos processos de migração de pessoal qualificado que, sendo portador de uma cultura⁶ deve conviver com uma nova cultura⁷. Por exemplo, pesquisadores como Rodríguez (2006: 4) ressaltam as apartações das linhas de trabalho na cultura, que:

⁵ Ao falar de professores efetivos surge a pergunta sobre o que é entendido sob o conceito de efetividade e quais são as características destes professores que dão conta dessa efetividade.

⁶ Conceptos, significados, crenças sobre o ensino, a pesquisa e o mundo de vida mesmo, próprios do seu país de origem.

⁷ Conceptos, significados, crenças sobre o ensino, a pesquisa e o mundo de vida mesmo, próprios das pessoas do país de recepção, ou de outros países se for caso de mais pessoal internacional.

[...]en los últimos años han venido ganando terreno aproximaciones a la cultura que la comprenden como sistemas de significados compartidos. Bajo esta perspectiva se articulan investigaciones sobre la identidad, los símbolos, significados, creencias, ideas, representaciones colectivas, etc., aunque sin lograr una visión unificada de estos fenómenos. Prevalen dificultades conceptuales y controversias importantes, entre las cuales destacan asuntos tales como la realidad de la integración cultural, la localización de la cultura, su relación con la acción y la explicación de creencias persistentes en el tiempo⁸.

Nesse sentido, por um lado está a cognição como campo interno das representações em pensamento, ideias, esquemas na mente do acadêmico mobilizado, mas por outro lado a cultura, que passa por ser um processo de significados, identidades, práticas e discursos compartilhados sobre uma só matéria, que embora tem a ver com pensamentos também, se encrava em assuntos da representação/manifestação social de tais pensamentos: a mobilidade acadêmica e as atividades próprias dela. Sobre tal processo:

la movilidad académica además adquiere hoy especial significado, en el marco de una economía mundial interdependiente, en la que el conocimiento se constituye en elemento clave como fuerza productiva. Esto ha impulsado a gobiernos e instituciones a promover e implementar programas de movilidad de estudiantes y académicos, con la finalidad de ampliar su formación y enriquecer sus formas de pensar y trabajar, a través de su contacto con otras culturas⁹ (PARRA-SANDOVAL, 2014b: 1).

O processo anterior possibilita uma desconexão dessa ideia também errada da mobilidade acadêmica internacional que se expressa como viajar turisticamente, quando realmente trata-se de um processo macro, de interesse estratégico tanto dos países de origem quanto daqueles receptores. Por exemplo, sobre os grandes pólos de atração, próprios dos países altamente desenvolvidos, como Canadá, Parra-Sandoval (S/A) não em vão afirma que

⁸ [...] Nos últimos anos têm ganhado espaço aproximações á cultura, as quais a compreendem como sistemas de significados compartilhados. Sob esta perspectiva são articuladas pesquisas sobre a identidade, os símbolos, significados, crenças, ideias, representações coletivas, etc., embora sem atingir uma visão unificada desses fenômenos. Prevalcem dificuldades conceituais e controvérsias importantes, entre as quais ressaltam assuntos tais como a realidade da integração cultural, a localização da cultura, a relação com a ação e a explicação das crenças persistentes no tempo.

⁹ A mobilidade acadêmica além adquire hoje especial significado, no marco de uma economia mundial interdependente, na que o conhecimento se constitui em elemento chave, como força produtiva. Isto tem empuxado governos e instituições a promover e implantar programas de mobilidade de estudantes e acadêmicos, com o intuito de ampliar a formação e enriquecer as formas de pensar e trabalhar, através do contato com outras culturas.

Algunos de los rasgos que podemos destacar de los documentos consultados indican que las instituciones canadienses han establecido como prioridad el reclutamiento de estudiantes (en todos los niveles, pero de manera destacada en posgrado) y profesores internacionales de la más alta calidad, que contribuyan a la excelencia académica de la universidad, impulsen la productividad y la competitividad de la institución, contribuyan a la creación de un ambiente intelectual estimulante y sean expresión de la diversidad de pensamiento y de culturas¹⁰.

Tal reflexão feita por Parra-Sandoval destaca que o processo da mobilidade acadêmica internacional, inclusive em países como Brasil e o México, é um fenômeno estratégico que pode gerar resultados positivos para as organizações. Tendo entre o recurso humano qualificado professores e pesquisadores de outros países, ou tendo recurso formado por meio destes programas como parte do corpo docente nas próprias universidades nacionais. Assim, a mobilidade acadêmica é um assunto complexo, constituído pelas experiências dos sujeitos, tanto os mobilizados quanto os que possuem a responsabilidade institucional de garantir estes intercâmbios (de avaliar e tomar as decisões de quais pessoas enviarem e receber).

O caso venezuelano tem uma cor diferente, em meio ao clima de crise que acontece atualmente no país, o êxodo tornou-se possibilidade para milhares de professores e pesquisadores universitários. Mesmo que diante da crise a possibilidade das universidades venezuelanas recepcionarem profissionais venha a se tornar escassa, ainda sim se faz necessário compreender quais são as dinâmicas associadas à mobilidade acadêmica internacional, pois estas instituições fazem parte do processo de emissão de professores e pesquisadores para outros países.

Como processo, a mobilidade acadêmica implica uma série de procedimentos próprios para que um recurso humano qualificado com as competências básicas seja beneficiado. Antes do período de formação (mestrado, doutorado, pós-doutorado ou outro tipo de pós-graduação), o sujeito mobilizado deve iniciar todo um processo de organização de pensamento, não mais que a organização dos comportamentos próprios dos assuntos como regulamenta-

¹⁰ Alguns dos rasgos que podemos ressaltar dos documentos consultados indicam que as instituições canadenses têm estabelecido como prioridade o recrutamento de estudantes (em todos os níveis, mas de maneira bem marcada da pós-graduação) e professores internacionais da mais alta qualidade, que contribuam com a excelência acadêmica da universidade, empuxem a produtividade e a competitividade da instituição, contribuam com a criação de um ambiente intelectual estimulante, e serem expressão da diversidade de pensamento e de culturas.

ção interna do país, expectativas de trabalho, atitudes próprias dos grupos acadêmicos nos quais terá convivência, além de outros temas como a vinculação com redes multilaterais de pesquisa, as credenciais acadêmicas requeridas, as habilidades sociais para o trabalho em equipe, domínio da língua do país receptor (no caso de ser distinta) e dos recursos financeiros do projeto pelo qual este sujeito é mobilizado, sejam próprios ou institucionais.

Posterior a este processo, no sujeito mobilizado vão se iniciar outros assuntos, como a reprodução de comportamentos em sua instituição de origem como, por exemplo, na instalação de uma célula de pesquisa, na formação do conhecimento desde o ensino até a publicação de artigos e reportes de pesquisa, e na promoção e gestão de outros processos de mobilidade nos quais a instituição de origem, se apresenta como uma receptora, entre outros aspectos.

Além desses processos relatados, outras experiências foram reportadas por pesquisadores como Parra-Sandoval, onde os pesquisadores mobilizados permanecem nos países receptores e são acolhidos pelas mesmas instituições de formação, ou por outras similares, ou fiquem fazendo alguma outra atividade, considerando-lhe mais atrativa e rentável, especialmente quando os países desses pesquisadores atravessam crises políticas, econômicas ou sociais.

Pouco se avançou nos processos de internacionalização, porém podemos identificar algumas tentativas e experiências com projetos e políticas multilaterais para o desenvolvimento do ES. Por exemplo, para Parra-Sandoval (2014):

La internacionalización de la educación superior es una de las tendencias más marcadas del contexto mundial. En tal sentido es un proceso que no puede ser ignorado en tanto sus efectos son evidentes en la dinámica universitaria mundial. No obstante, la orientación que el gobierno venezolano le está dando a la internacionalización, revela que las políticas desarrolladas en ese sentido privilegian de manera significativa los vínculos con las instituciones y los países afines al proyecto bolivariano socialista, ya sea por razones ideológicas (como es el caso de las relaciones con algunos países africanos y asiáticos y del ALBA) o por razones económicas (es el caso de los países del MERCOSUR, por ejemplo). Así, los convenios de movilidad académica tanto de estudiantes como de profesores, que son prácticamente la única materialización de las políticas de internacionalización, están concentrados en atender principalmente a los países del ALBA y a los acuerdos derivados del MERCOSUR, tal como fue señalado al principio¹¹.

¹¹ A internacionalização do ensino superior é uma das tendências mais marcadas do contexto

O ESTILO DE PENSAMENTO DO PESSOAL ACADÊMICO: UMA PREMISA ORIENTADORA DA MOBILIDADE

Um estilo se apresenta como um conjunto de características distintivas no comportamento de um ser vivo, ou da aparência de um objeto artístico. No contexto dos sujeitos vivos, esse estilo representa formas e tendências com as quais um sujeito se comporta num contexto coletivo ou íntimo, e mesmo que se tratasse do pensamento, as considerações adquirem um enfoque mais especializado. Pelo objetivo desde projeto cognitivo e cultural, devem ser considerados dois elementos para compreender o conceito de estilo de pensamento no contexto de um processo como o da mobilidade acadêmica, na qual estão envolvidos os professores e pesquisadores, seriam: o conteúdo do pensamento e o sujeito que pensa. Assim:

uno de los principales motivos de atracción sobre el concepto de estilo en el ámbito educativo es que permite ir más allá del concepto de inteligencia, al incluir otros factores que influyen en el aprendizaje como el contexto, la percepción de logro, la motivación o el desempeño, entre otros y, sobre todo, la consideración de las características individuales para extender la comprensión sobre las diferencias de la percepción y explicación de la realidad¹² (VALADÉZ, 2009: 2).

Porém, segundo a intenção deste olhar cognitivo e cultural para a mobilidade acadêmica, constitui-se uma necessidade teórica sobre uma construção de *estilo pensamento*. Nesse caso, um estilo de pensamento: “es una especie de personalidad intelectual o de idiosincrasia cognitiva, que se va forjando desde la cuna y que, una vez consolidado, filtra todas las experiencias de

mundial. Em tal sentido, é um processo que não pode ser ignorado na medida de que os seus efeitos são evidentes na dinâmica universitária mundial. Porém, a orientação que o governo venezuelano lhe está dando à internacionalização revela que as políticas desenvolvidas nesse sentido privilegiam de maneira significativa os vínculos com as instituições e os países afines ao projeto bolivariano socialista, seja por razões ideológicas (como é o caso das relações com alguns grupos africanos e asiáticos e da ALBA (Alternativa Bolivariana para as Américas). Assim, os convênios de mobilidade acadêmica tanto de estudantes quanto de professores, que são praticamente a única materialização das políticas de internacionalização, estão concentrados em atender principalmente aos países do ALBA e aos acordos derivados do MERCOSUL, como foi mencionado ao princípio.

¹² Uma das principais motivações da atração sobre o conceito de estilo no âmbito educativo é que permite ir além do conceito de inteligência, ao incluir outros fatores que influenciam no aprendizado como o contexto, a percepção de conquista, a motivação ou o desempenho, entre outros e, sobre toda a consideração das características individuais para estender a compreensão sobre as diferenças da percepção e a explicação da realidade.

descubrimiento e invención¹³” (PADRÓN, 2001: 38-39). Assim, o estilo de pensamento vem a ser variável e derivado da mente do sujeito, fazendo um processo de reflexão da própria experiência de vida. Um estilo de pensamento é, portanto um marco que guia todas as ações executadas pelo sujeito, uma vez que recebe a informação do meio externo (por meio dos sentidos) ou quando recupera informação armazenada na memória (por meio da razão).

Um ponto de vista mais preciso do estilo de pensamento começa desde Sternberg, já que ele fora o precursor do conceito em 1988 para sua teoria triárquica de inteligência, baseada em formas de autogoverno mental. Estes estilos de pensamento:

...hacen referencia a la forma que tienen las personas de utilizar su inteligencia triárquica, y se definen como el autogobierno mental que las personas hacen de sus mecanismos intelectuales para adaptarse al medio, mecanismos útiles que la gente, al igual que las sociedades, emplea para sobrevivir. En la interacción profesor-alumno sirven para explicar el autogobierno mental o el modo que tienen el profesor y el alumno de «aprovechar» sus recursos intelectuales o capacidad mental durante el proceso instruccional¹⁴ [...] (PRIETO; SERRANO, 1992 em BUENO, 1998).

Estão presentes dois aspectos específicos na citação anterior: o conteúdo do pensamento e o sujeito que pensa. Situações que foram mencionadas com anterioridade e que vão com o seguinte:

supóngase que pienso en un dragón. Parece haber dos cosas que hacen de ese pensamiento lo que es: primero, que es el pensamiento de un dragón y no de un caballo o un águila; segundo, que es mi pensamiento, y no el tuyo o el de la Reina Isabel. Éstas parecen ser las dos propiedades esenciales de cualquier pensamiento: tener un contenido y un portador¹⁵ (KENNY, 2000: 127).

¹³ É um tipo de personalidade intelectual ou de idiosincrasia cognitiva, que se vai gerando desde muito cedo, e uma vez consolidado, filtra todas as experiências de descobrimento e invenção.

¹⁴ ...fazem referência á forma que as pessoas têm para utilizar a sua inteligência triárquica, é se definem como o auto-governo mental que as pessoas fazem desde os seus mecanismos intelectuais para se adaptar ao meio, mecanismos úteis que as pessoas, ao igual que a sociedade, utilizam para sobreviver. Na interação professor-aluno prestam para explicar o auto-governo mental ou a maneira que têm professor e aluno para “aproveitar” os seus recursos intelectuais ou capacidade mental durante o processo pedagógico [...]

¹⁵ Suponha-se que alguém pensa num dragão. Parece haver duas coisas que fazem desse pensamento isso que ele é: primeiro, que é o pensamento sobre um dragão e não sobre um cavalo ou uma águia; segundo, que é meu pensamento, e não o teu ou da Rainha Isabel. Essas parecem as duas propriedades essenciais de qualquer pensamento: ter um conteúdo e um portador.

Deste modo, o ponto de vista dos estilos de pensamento deve ser considerado, especificamente, segundo as propriedades expressadas pelo Kenny. Além disso, sobre este marco de ideias, a tese central do estilo de pensamento ressalta o como esse sujeito (professor/pesquisador) vai representar e explicar o como, e o porquê eles tendem organizar o mundo do ensino e as práticas na pesquisa do jeito que o fazem.

O estilo de pensamento, ou o processo mental do pensamento, pode ser associado a atitudes que são derivadas do mesmo professor, e nas quais o intelecto é uma substância privilegiada. Por exemplo, nos poderíamos iniciar um processo de dedução entre conceitos, mesmo que eles não sejam a mesma coisa pela função importante e distintiva que eles têm, e pelo qual desenvolvem uma forte e significativa inter-relação. Com a *mente* nos encontramos pressuposta a habilidade para adquirir outras mais complexas ou da mesma ordem, como aprender a falar uma língua estrangeira, ou mais especificamente ensinar algum conteúdo e mostrar um processo metodológico na pesquisa. Por isso,

la mente...es la aptitud para adquirir habilidades intelectuales, es decir, habilidades para las actividades intelectuales. Tales actividades son las que involucran la creación y utilización de símbolos [de allí que el pensamiento nos provea –dotados del intelecto– de la capacidad de representar al mundo desde los símbolos, por ejemplo]... El intelecto se define como la aptitud para el pensamiento. Esta definición es esencialmente correcta, pero para no ser desorientadora requiere investigación y calificación. ¿Cuáles son los rasgos esenciales del pensamiento?¹⁶ (KENNY, 2000: 171-172).

Esta relação de subordinação entre mente-intelecto-pensamento assentaria algumas questões de ordem epistemológica, que ressaltariam o rol diretivo do pensamento –com o estilo que cada um apresenta– nas práticas de ensino ou pesquisa do sujeito acadêmico. Para um acadêmico mobilizado ou em processo, o estilo de pensamento se situará nas formas e tendências manifestadas para ensinar e pesquisar. Por exemplo, nos processos de ensino e

¹⁶ A mente... é a atitude para adquirir habilidades intelectuais, é dizer habilidades para as atividades intelectuais. Tais atividades são as que envolvem a criação e utilização de símbolos [dali que o pensamento nos dê –por conta do intelecto– a capacidade de representar ao mundo desde os símbolos, por exemplo]... O intelecto se define como a atitude para o pensamento. Esta definição é essencialmente correta, mas para que não seja desorientadora demanda pesquisa e qualificação. Quais são os traços essenciais do pensamento?

aprendizagem, se considera necessária à implicação da psicologia como um marco teórico que cubra tal conceito e as relações que se dão entre práticas e discursos. Por isso,¹⁷ uma pesquisa orientada pelos estilos de pensamento terá que assumir esta aplicação da psicologia, já que é a “rama de la psicología que se enfoca en el estudio de los procesos mentales superiores: pensamiento, lenguaje, memoria, resolución de problemas, conocimiento, razonamiento, juicio y toma de decisiones” (FELDMAN, 2006: 250).

Desde esta perspectiva, pesquisar sobre o estilo de pensamento como uma das representações dessa «*cognição*», implica se basear sobre os sujeitos que vivenciam o processo, e não só sobre as políticas de internacionalização das instituições, as quais são muitas vezes desenhadas e supervisionadas por sujeitos que não conhecem as práticas próprias do ensino superior e pesquisa. Além disso, uma proposta cognitiva e cultural agrega valor a todo o programa de pesquisa sobre este fenômeno macro da internacionalização do ensino superior, já que nos últimos anos a produção parece mais focada na medição pelos indicadores quantitativos, sem considerar que a mobilidade acadêmica é também um processo que gera práticas e informação qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto os assuntos cognitivos quanto os culturais associados à mobilidade acadêmica internacional e ao pessoal acadêmico mobilizado são dois processos nucleares que vão além do orçamento e língua. Estes dois assuntos cognitivismo e culturais podem dar importante informação sobre o que o pessoal mobilizado pensa, constrói e experimenta sobre a mobilidade acadêmica. Apresentamos aqui algumas provocações sobre as primeiras ideias centradas na construção de um projeto cognitivo e cultural para problematizar e estimular uma discussão sobre a mobilidade acadêmica no contexto da internacionalização do ensino superior.

A mobilidade acadêmica vai além das implicações apresentadas neste trabalho. Podem ser também indicados como aspectos conexos à cognição e à cultura, a doença mental no pessoal a qual constitui uma ameaça a qualquer

¹⁷ Parte da psicologia enfocada no estudo dos processos mentais superiores: pensamento, linguagem, memória, resolução de problemas, conhecimento, racoamento, juízo e toma de decisões.

processo de mobilização dos acadêmicos. Também emergem como assuntos culturais temas como a migração e a integração do pessoal nas instituições de recepção, além dos dispositivos que tanto os países emissores quanto os receptores têm para estimular este tipo de processos. Tudo isto implica ampliar a visão da mobilidade como um caso de língua e orçamento no marco de demandas que devem cumprir os países para se desenvolver. Os processos cognitivos permitem avanços na língua, mas também avanços a nível social nas comunidades as quais o acadêmico mobilizado terá intervenção.

Compreender a mobilidade acadêmica dentro dos canais da cultura implica pensar em tópicos como integração do pessoal as comunidades já estabelecidas, adaptação aos padrões do país de recepção, conhecimento das legislações da organização e do país, compreensão dos padrões de interação entre os sujeitos domésticos e outros sujeitos estrangeiros. Além disso, este elemento cultural complementa-se com a cognição dos acadêmicos, com os significados que eles têm da mobilidade acadêmica, da internacionalização do ensino superior, da pesquisa e os modos de pesquisar, dos interesses dos grupos e os programas acadêmicos de afiliação, entre outros aspectos.

Finalmente, este projeto cognitivo e cultural como ideia construída na ordem da razão, não tem pretensão de se erigir como a matriz de todo o conhecimento científico que deste processo pode ser alcançado. Mas se apresenta como uma progressão maior que ultrapassa os já conhecidos programas de pesquisa em internacionalização do ensino superior, cujas bases se situam em indicadores de políticas públicas nacionais e internacionais para a matéria, além daqueles sobre os rankings das universidades com maiores plataformas para produzir este fenômeno, seja como receptoras ou emissoras de acadêmicos. Entender o que os acadêmicos pensam e vivem sobre este processo ajudará, sem dúvida, a melhorar o dinamismo de internacionalização e de mobilidade.

Resumo: A mobilidade acadêmica é um dos fenômenos mais representativos dentro das políticas de internacionalização do Ensino Superior, e nas quais países tanto da América quanto da Europa têm despendido grande investimento financeiro. Embora o investimento para este fenômeno seja voltado para orçamento e língua, a mobilidade acadêmica tem ampliado os horizontes de aplicação, o qual oferece uma melhor perspectiva pra compreensão, inserindo neste caso assuntos de ordem cognitiva e cultural. Este trabalho apresenta um panorama geral sobre uma via cognitiva e cultural para melhor compreender o processo da mobilidade acadêmica, visando contribuir aos projetos de pesquisa macro que na atualidade são desenvolvidos em países da América como Bra-

sil, México e Canadá. Metodologicamente esta proposta segue a via racionalista do conhecimento científico baseado numa análise em profundidade sobre a teoria e documentos mais representativos e publicados sobre o fenômeno. Partes dos materiais analisados estão disponíveis em sites em linha como a rede Scielo e Redalyc (artigos). As contribuições finais se concentram no fato de que cognição e cultura do pessoal mobilizado são dois processos nucleares que vão além de políticas orçamentárias e da língua, podem contribuir como fonte de informação sobre o que o pessoal mobilizado pensa, significa, constrói e experimenta o fenômeno da mobilidade acadêmica.

Palavras-chave: Cognição, cultura, professor universitário, mobilidade acadêmica, internacionalização do Ensino Superior.

Abstract: The academic mobility is one of the most representative phenomena within the politics of internationalization for the higher education, in which countries both from America and Europa have invested huge amounts of money. Though assumed from budget and language perspectives, the academic mobility every time broadens more a perspective for comprehension, offering a better way to comprehend, and taking particularly cognitive and cultural affairs. This paper is intended to present a general panorama about cognition and culture to better understand the academic mobility process, and looking towards contributing to a greater project in this area in countries like Brazil, Mexico and Canada. Methodologically it follows the rationalist approach of scientific knowledge, based on a deep analysis of theory and most representative papers over the phenomena. Parts of the materials analyzed are available in on line sites like the data base Scielo and Redalyc (papers), and in specialized bibliography. The preliminary contributions are based on the fact that both cognition and culture of the mobilized personnel are two nuclear concepts that go beyond budget and language, and can produce valuable information about what this people think, signify, socially build and live about the academic mobility.

Keywords: Cognition, culture, university teacher, academic mobility, internationalization of the higher education.

REFERÊNCIAS

- BUENO, José. La interacción profesor-alumno. In: BUENO, José; CASTANEDO, Carlos. (Coord.) *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: Editorial CCS, 1998.
- DE OLIVEIRA, Adriana; DE FREITAS, Maria Ester. Motivations for international academic mobility: the perspective of university students and professors. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n3/en_1982-6621-edur-32-03-00217.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.
- DIDRIKSSON, Axel. Caracterización y desarrollo de las macrouiversidades de América Latina y el Caribe. In: IESALC. *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior. 2. ed. Caracas: UNESCO, 2007.
- FELDMAN, Robert. *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2006.
- FERNÁNDEZ LOZANO, Pablo. Conocimiento y creencias del profesor. In: BUENO, José; CASTANEDO, Carlos. (Coord.). *Psicología de la educación aplicada*. Espanha: Editorial CCS, 1998.
- JARAMILLO, Lilian; PUGA, Luis. El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Revista Sophia*, Cuenca, n. 21, p. 1-25, jul./dez. 2016. Disponível em: https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14007/1/soph_n21_Jarramillo_Puga.pdf.

- KENNY, Anthony. *La metafísica de la mente*. Filosofía, psicología, lingüística. Madrid: Paidós. 2000.
- LEAL, Linoel. *Los estilos de pensamiento del profesor universitario*. Trabajo de ascenso para la categoría de profesor asociado en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Santa Ana de Coro: UNEFM, 2017.
- LEAL, Linoel. *A cognição do professor universitário: Uma condição para a mobilidade acadêmica no contexto da educação internacional*. Projeto de pesquisa em andamento no marco do Estágio pós-doutoral CAPES/PNPD 2018. Campo Grande: UFMS, 2018.
- PADRÓN, José. La Estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, Caracas, año IX, n. 17, [n.p], jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277249442>. Acesso em: 20 jan. 2018).
- PARRA-SANDOVAL, María Cristina. La docencia universitaria en Venezuela: Aproximación a un contexto polarizado. *Revista Argentina de Educación Superior - RAES*, año 6, n. 9, p.56-73, dez. 2014.
- PARRA-SANDOVAL, María Cristina. *¿Cómo un país desarrollado impulsa la movilidad académica?* (S/D). Disponível em: www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/maria-cristina-parra-sandoval-02-2013.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.
- PARRA-SANDOVAL, María Cristina. La Movilidad de Estudiantes de Posgrado de Venezuela y México a Canadá: Un Estudio Exploratorio. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, año 5, n. 5, p. 93-105, 2014b. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/5/mon6.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.
- PINTO DE ALMEIDA, Maria de Lourdes; MENDES CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Educación superior ibero-americana: Uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento*. E-book. Buenos Aires: CLACSO, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150616112030/educacao.pdf>.
- RAMA, Claudio. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. In: IESALC. *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior. 2. ed. Caracas: UNESCO, 2007.
- RODRÍGUEZ, Tania. Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza. *Revista Mexicana de Sociología*, Coyoacán, v. 68, n. 3, p. 399-430, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v68n3/v68n3a1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- SCHÖN, Donald. *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúa. Madrid: Paidós Ibérica. 1998.
- TUCKMAN, Bruce; MONETTI, David. *Psicología Educativa*. México: Cengage Learning Editores. 2011.
- VALADEZ, Martha. Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. Precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, Guadalajara, n. 11, p. 19-30, out./dez. 2009. Disponível em: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Huizar.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JULHO A DEZEMBRO DE 2018

DISSERTAÇÕES (2018/2)

OS DESAFIOS DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS COM INDÍGENAS SURDOS

AUTOR: Bruno Roberto Nantes Araujo

DATA: 23/08/2018– Educação (Mestrado) – 148 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD

Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara – UFMS

RESUMO: A escolarização de estudantes surdos requer atenção para a comunicação entre os participantes da escola, exigindo o esforço coletivo para que ela aconteça, e esse processo tem solicitado a presença dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) - Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos diferentes ambientes da instituição escolar, pois se entende que a atuação desse profissional em salas de aulas pode reforçar e/ou permitir a comunicação e relacionamento do estudante indígena surdo com o professor na perspectiva da educação inclusiva. A problematização relevante refere-se a propósito de se verificar como os TILS estão utilizando suas práticas interpretativas, considerando as especificidades culturais e linguísticas do estudante indígena surdo. Este estudo tem como objetivos identificar as ações de interpretação e tradução da Libras junto aos estudantes indígenas surdos em escolas comuns urbanas, assim como caracterizar a formação profissional dos TILS com estudantes indígenas surdos e identificar e analisar as estratégias dos recursos de comunicação que

os TILS, participantes desta pesquisa, empregam em suas atividades em sala de aula com os estudantes indígenas surdos. Pesquisa, de caráter analítico-descritivo, optou-se pela utilização do tipo qualitativo, e os instrumentos são entrevistas individuais semiestruturadas e questionário com três professores, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 25 a 38 anos, todos TILS, que atuam ou atuaram com os indígenas surdos nas escolas comuns urbanas dos municípios de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande. Os resultados apontaram que os TILS reconhecem dificuldades relacionadas à capacitação, principalmente no que se refere à educação indígena, entendem que desconhecem a cultura indígena sobre as políticas de educação indígena, respeitam a bagagem linguística dos estudantes indígenas surdos, reconhecem que, embora os estudantes indígenas surdos sejam alfabetizados na Libras há necessidade da criação de sinais indígenas e/ou terena em respeito a sua cultura. Dessa forma, viu-se pela pesquisa que isso só será possível se a Libras, além de ser entendida como primeira língua do estudante índio surdo, for valorizada na escola como um todo. O tradutor intérprete é elemento essencial para que a comunicação entre o surdo e o ouvinte aconteça de forma satisfatória. Verificou-se que a interface entre a Educação Especial e a educação escolar direcionada ao indígena surdo é um campo novo e complexo de investigação e necessita que novas pesquisas sejam realizadas.

Palavras-chave: Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais; Indígena; Surdo.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

AUTORA: Maria de Fátima Martins dos Santos

DATA: 04/09/2018 – Educação (Mestrado) – 160 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Diléia Espíndola Fernandes – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes – UFMS

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto – USP

RESUMO: A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa em História, Políticas e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa tem por objetivo analisar o financiamento da educação brasileira no âmbito do planejamento educacional. Nesse sentido, visa a desvelar como o planejamento enquanto peça de ação do Estado programou o financiamento da educação e a manutenção do desenvolvimento do ensino no Brasil. O estudo contempla o período a partir de 1930, do Manifesto dos Pioneiros, até a contemporaneidade. A fundamentação teórica pautou-se numa revisão bibliográfica referente à temática utilizando de materiais científicos sobre o planejamento público, educacional e no tocante ao financiamento das políticas educacionais. Estudou-se o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, bem como os planos que o precederam. Investigou-se o processo de planejamento educacional em nível estadual, analisando o decurso de elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação (PEE) 2014-2024 de Mato Grosso do Sul. Averiguou-se a experiência institucional e sociopolítica advinda desse processo presente na educação pública sul-mato-grossense em articulação com o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Trabalhou-se com a legislação educacional nacional e estadual, com dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PNE, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outros documentos necessários à pesquisa, produzidos na esfera administrativa estatal. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, implicaram a revisão de literatura e análise documental. As categorias de análise que nortearam a busca examinadora foram a historicidade dos processos sociais, no âmbito do planejamento e financiamento da educação, na sua totalidade e singularidade. A pesquisa mostrou que o planejamento é um campo de atuação do Estado cuja configuração é condicionada pelas ações do modo de produção capitalista, que exerce a hegemonia nas relações sociais. Concluiu-se que o financiamento das políticas educacionais fica prejudicado devido à ocorrência de uma série de aspectos técnicos e políticos inerentes à sua composição e a seu contexto. Nesse sentido, a análise resultou em alguns aspectos: o planejamento público e governamental transcende todos os demais setores, ou seja, a política econômica subordina as políticas sociais; a participação da sociedade não é vista como algo relevante, mesmo sendo citada no processo de planejamento educacional, como presenciado no atual PNE e de seu antecessor; no planejamento educacional, nota-se um distanciamento em relação ao planejamento governamental, ambos não estão articulados; há um foco no caráter produtivista da educação; as preocupações são maiores em relação ao desenvolvimento capitalista; o planejamento educacional nem sempre contribui

para que o financiamento das políticas sociais seja efetivo e eficaz no combate às desigualdades culturais e sociais do País. O trabalho revela a necessidade de uma nova organização do planejamento educacional e financeiro, que desvincule com as concepções hegemônicas e construa um novo projeto de sociedade que atenda, efetivamente, a reais necessidades educacionais do País.

Palavras-chave: Política Educacional. Financiamento para manutenção e desenvolvimento do ensino. PNE 2014-2024. PEE/MS 2014-2024.

TESES (2018/2)

ESTRATÉGIAS FAMILIARES E ESCOLARES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS FILHOS/ESTUDANTES NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE

AUTORA: Miriam Ferreira de Abreu da Silva

DATA: 10/09/2018 – Educação (Doutorado) – 331 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani – UFGD

RESUMO: Esta investigação tem como objeto as estratégias familiares e escolares de acesso e permanência no Colégio Militar de Campo Grande dos estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio. O objetivo geral consistiu em identificar e analisar as estratégias familiares e escolares que possibilitam o acesso de estudantes no 6º Ano do Ensino Fundamental e a sua permanência até o 3º Ano do Ensino Médio no Colégio Militar de Campo Grande. Para a compreensão da relação família-escola, teve-se como base o referencial bourdieusiano, sobretudo os conceitos de habitus, campo, estratégias e capitais. A recolha dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, pesquisa documental e bibliográfica. Utilizando-se, para a análise e tratamento dos dados, a técnica de análise de conteúdo, com uso do software NVivo11. Os resultados sinalizam que existe uma orquestração de estratégias familiares e escolares tanto para o acesso quanto para a permanência dos filhos/estudantes no Colégio Militar de Campo Grande. Como parte das estratégias familiares há o investimento em cursos preparatórios, reforço escolar, aulas particulares e cursos extracurriculares que agregam o capital cultural, simbólico, artístico e social, somados ao acompanhamento diário por parte das famílias/responsáveis por esses estudantes e relacionamento próximo aos agentes de ensino da referida instituição. Consta-se uma intencionalidade na forma de relação família-escola, sendo esta uma das responsáveis pelo surgimento e expansão do “mercado escolar” na sociedade campo-grandense. Outra estratégia utilizada pelas famílias civis é o retorno do ano escolar para acesso ao sistema, no caso de estudantes que conseguem aprovação no concurso após a primeira e até segunda tentativa. E por famílias de militares, ora a solicitação de transferência para localidades em que há colégios militares, ora para regiões de fronteira ou guarnições especiais, valendo-se do direito que têm, nessas situações, à matrícula nessa instituição educacional escolar, objetivando manter o ethos militar na família. Em contrapartida, o Colégio Militar de Campo Grande, além do curso regular, oferece apoio pedagógico, recuperação, plantão de dúvidas e acompanhamento de profissionais especializados, em um esforço institucional para manter o reconhecimento histórico de escola de referência, que forma estudantes com condições de conseguir posições de destaque em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), vestibulares, academias militares e olimpíadas acadêmicas. Esse ethos militar confere a essa instituição de ensino um caráter elitista, sobrepondo-se assim ao seu discurso assistencial. A ilusão/encantamento por este sistema de ensino leva as famílias a essa tomada de decisão, fazendo parte desse jogo social os capitais econômico, cultural, social e simbólico. Nos desdobramentos desta ilusão (encantamento), origina-se um forte desejo de realização pessoal por parte da família, que expressa nesta escolha seus habitus familiares e volume de capitais.

Palavras-chave: Colégio Militar. Família. Acesso e Permanência. Estratégia.

AMBIENTE VIRTUAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESPAÇOS E MOVIMENTOS DE APRENDIZAGEM EM UMA DISCIPLINA

AUTOR: Frederico Fonseca Fernandes

DATA: 22/10/2018 – Educação (Doutorado) – 194 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Suely Scherer – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Marilena Bittar – UFMS

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira Barros – UAB

Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito – UFPR

RESUMO: Nesse site você encontrará registros de uma pesquisa de doutorado em que se analisou processos de aprendizagem de um conhecimento matemático, vivenciados em espaços virtuais de uma disciplina de um curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade de Educação a Distância (EaD), na perspectiva do “Estar Junto Virtual Ampliado”. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir do desenvolvimento da disciplina “Instrumentação para a Pesquisa e Prática de Ensino em Matemática III”, com uma carga horária de 102 horas/aula, do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, durante o 1º semestre de 2016, para oito estudantes regularmente matriculadas no 6º semestre. Os dados foram construídos e coletados a partir dos registros (escritos e audiovisuais) das estudantes e do professor nos ambientes virtuais que foram organizados e propostos para a resolução de tarefas matemáticas durante o período de realização da disciplina, segundo a perspectiva interpretacionista. Para o planejamento, proposição e acompanhamento da disciplina, bem como a análise dos dados a partir da resolução de tarefas matemáticas foram consideradas as possibilidades de interação, de organização de ambientes virtuais e de construção individual e coletiva de conhecimento segundo alguns pressupostos teóricos como, o “Estar Junto Virtual”, de José Armando Valente; a Psicologia Cultural, de Jaan Valsiner; as atitudes de indivíduos em ambientes virtuais, de Suely Scherer; e os estilos de uso do virtual, de Daniela Melaré Vieira Barros. Os conceitos presentes nesses estudos nos auxiliaram na compreensão das relações que podem ser estabelecidas entre estudantes, professor, objeto matemático e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ampliando e caracterizando estudos sobre a abordagem para a EaD, denominada “Estar Junto Virtual Ampliado”. Ao analisarmos dados referentes à disciplina ofertada nessa pesquisa, observamos que sete estudantes foram visitantes dos ambientes virtuais destinados a resolução de uma tarefa matemática proposta, mas havia potencial para que quatro dessas estudantes se tornassem habitantes dos ambientes virtuais da disciplina neste período. O que observamos foi que o uso desses ambientes ficou limitado a apresentar uma proposta de resolução a partir de interações do tipo um-a-um (aluna-professor). Mesmo que a atitude das estudantes tenha possibilitado movimentos de internalização e externalização, favorecendo a construção individual e coletiva de conhecimentos sobre circunferências (conhecimento matemático analisado nesta pesquisa), essas estudantes não habitaram os ambientes virtuais, pois as interações foram pontuais e em um movimento de pergunta-resposta. Portanto, ao considerarmos os dados analisados, compreendemos que a aprendizagem desse conhecimento matemático, durante o desenvolvimento da disciplina, ocorreu a partir de ações de ensino, propostas pelo professor, e de aprendizagem, vivenciadas pelas estudantes, em ambientes virtuais que foram estruturados, organizados e articulados entre si para a resolução de tarefas matemáticas. Na abordagem do “Estar Junto Virtual Ampliado”, ações de ensino que priorizam o uso de diferentes ambientes virtuais para abordar um mesmo conteúdo podem favorecer a interação entre estudantes, professor, 3 objeto do conhecimento e TDIC; a manipulação de objetos matemáticos; e a existência de movimentos de internalização e externalização de conhecimentos, contribuindo com o processo de constituição de um AVA.

Palavras-chave: Formação de Professores. Matemática. Tecnologias Digitais. Coconstrutivismo.

GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PARCERIA ENTRE O INSTITUTO UNIBANCO E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NA EXECUÇÃO DO PROJETO JOVENS DO FUTURO

AUTORA: Andrêssa Gomes de Rezende Alves

DATA: 12/12/2018 – Educação (Doutorado) – 183 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Diléia Espíndola Fernandes – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante – UEMS

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UAb

Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

RESUMO: Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objeto de pesquisa a Gestão Escolar para Resultados (GEpR) expressa no programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, e suas implicações para a democratização da gestão da educação, no contexto da parceria público-privada. O objetivo geral do estudo consiste em analisar a concepção de GEpR expressa no Programa Jovem de Futuro e suas implicações para a democratização da educação. Para alcançar o objetivo, a investigação propôs-se a desenvolver objetivos específicos, como estudar a relação entre o público e o privado e as consequências para a democratização da educação no Brasil; analisar a parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação; examinar a concepção de educação do Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco; identificar a natureza, a dimensão, os princípios e os instrumentos de gestão defendidos pelo Instituto Unibanco, por meio do Programa Jovem de Futuro. Entende-se que a política educacional não é apenas determinada pelas mudanças sociais e econômicas, e sim parte constitutiva dessas mudanças. Partindo desse pressuposto, emerge-se a hipótese explicativa para a consecução desta pesquisa, pois se questiona a efetivação da democratização da educação por meio das práticas materializadas pelo Instituto Unibanco, uma vez que se apoia em metodologias padronizadas, desconsiderando as particularidades e a autonomia das comunidades escolares. Os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. A parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação (MEC), na execução do Programa Ensino Médio Inovador, em conjunto com o Programa Jovem de Futuro (ProEM/IFF), tem como finalidade instituir, nas escolas de Ensino Médio, a Gestão Escolar para Resultados, proposta que consolida a minimização das funções do Estado para com as políticas sociais e econômicas. Além disso, a instituição de mecanismos para minimizar as ações do Estado soma-se à crença de que o setor privado possui o modelo ideal de gestão.

Palavras-chave: Política educacional; Parceria Público-privada; Gestão Escolar para Resultados.

CrITÉrios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, à Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / FAED / UFMS

Câmpus da UFMS - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO E(M)/DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E MODOS DE ORGANIZAÇÃO

ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL: AS IDEIAS E O “MODELO” DE IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
Carlos Pires

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E MAIS TEMPO NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE BRASIL E ESPANHA
Cláudia da Mota Darós Parente & Luján Lázaro Herrero

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA
Cintia Aurora Quaresma Cardoso & Ney Cristina Monteiro de Oliveira

MARIA YEDDA LINHARES E A EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL: DIÁLOGO COM FRANCISCO CARLOS TEIXEIRA SILVA
Sheila Cristina Monteiro Matos

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE GOVERNANÇA
Debora Cristina Jeffrey & Carolina Machado d'Ávila

FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIO DA
PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 2010, 2011 E 2012
Márcia Lucas de Oliveira & Lúcia Velloso Maurício

ESTADO DA ARTE SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NO BRASIL
(2007-2017)
Maria Lucivânia Souza dos Santos & Katharine Ninive Pinto Silva

O QUE É INTEGRAL: A EDUCAÇÃO OU O TEMPO?
Ana Claudia Martins de Oliveira & Jocyleia Santana dos Santos

ENSINO INTEGRAL: O COTIDIANO DO/NO/SOBRE UMA ESCOLA QUE ADERIU AO PROGRAMA
Wagner Feitosa Avelino

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES: MODOS DE
ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES
Núbia Rosetti Nascimento Gomes & Edson Pantaleão Alves

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RONDÔNIA: PROJETO GUAPORÉ IDAS E VINDAS DE UMA EXPERIÊNCIA
EDUCACIONAL “DESASTROSA”
Francisco Roberto da Silva de Carvalho, Silvana de Fátima dos Santos & Carmen Tereza Velanga

PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL... OLHARES, DESAFIOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
Soraya Cunha Couto Vital & Sônia da Cunha Urt

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COTIDIANO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO
Tatiane Aparecida Ribeiro Torres

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA (RE)CRIAÇÃO
DE PERCURSOS FORMATIVOS
Darianny Araújo dos Reis

DEMANDA CONTÍNUA

PERSCRUTANDO FAZERES DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O
PROCESSO METODOLÓGICO
Cledes Antônio Casagrande & Gilberto Ferreira da Silva

UM PROJETO COGNITIVO E CULTURAL PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA
Linoel Leal Ordóñez

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS
NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JULHO A DEZEMBRO DE 2018

ISSN 1413-0963



9 771413 096003