

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

ROSA BEATRIZ OLIVEIRA HAYGERTT

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE QUALIDADE:
NO RENOVAR DAS EXPERIÊNCIAS, A BUSCA DE NOVOS CAMINHOS**

Porto Alegre

2015

Rosa Beatriz Oliveira Haygertt

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE QUALIDADE
NO RENOVAR DAS EXPERIÊNCIAS A BUSCA DE NOVOS CAMINHOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Gestão Educacional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Pauperio Titton

Porto Alegre

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

H419e Haygertt, Rosa Beatriz Oliveira
Educação integral e de qualidade: no renovar das
experiências, a busca de novos caminhos / Rosa Beatriz Oliveira
Haygertt.– 2015.
111 f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto
Alegre, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Pauperio Titton”

1. Educação integral. 2. Qualidade no ensino. 3. Programa
Mais Educação. 4. Políticas públicas. I. Título.

CDU 37

Catálogo na Fonte:
Mariana Dornelles Vargas – CRB 10/2145

Rosa Beatriz Oliveira Haygertt

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE QUALIDADE:
NO RENOVAR DAS EXPERIÊNCIAS, A BUSCA DE NOVOS CAMINHOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/**UNISINOS**.

Aprovada pela Banca Examinadora em ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Beatriz Pauperio Titton

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Foster- UNISINOS

Profa. Dra. Jaqueline Moll - UFRGS

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às pessoas mais próximas a mim, minha família:

Minha mãe, por seu exemplo, em meio aos desafios, nunca perdeu a esperança.

Meu pai (in memoriam), saudades eternas.

Meus irmãos e irmãs.

Às minhas filhas, Rafaela e Manuella, meu maior presente, me inspiram a ser um pouquinho melhor a cada dia.

Meu marido Marcelo, por suas incontáveis horas de apoio desde os meus quatorze anos. Por ficar do meu lado nos melhores e nos piores momentos.

Amo muito vocês!!!

RESUMO

[Redacted text block]

Palavras-chave: Educação Integral. Efetividade Social. Qualidade no Ensino. Programa Mais Educação. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research has as its central theme the full time education and propose to examine the relationship between the extended day project of the School of Elementary Education Major Antonio de Alencar, called Integral Shift School, and the improving of the school education quallity since this school has achieved Social Effectiveness in the community in which it operates. To achieve the proposed objectives, we conducted a literature search on the historical context and conceptions of Integral Education in Brazil and through qualitative research with references like Godoy (1995), Brandão (2000) and Ludke & Andrew (2003), we managed to studied the context in which they occurred and made possible the active participation of the researcher in that environment. The school investigated participates in the "More Education Program" which constitutes a strategy of the Federal Government that provides for the provision of full time education in extended journey through the realization of social and educational activities in the opposite shift of the school day held on the school surroundings or outside . We believe that the discussion of the full time education in this study have actual relevance as it is inserted in the national context of public policies that evoke the search for quality of Brazilian education, while a study that combines full time education enlarged the journey to the impacts in the educational processes.

Key Words: Full Time Education. Social Effectiveness. Learning Quality. Social Politics. More Education Program.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Vista aérea da cidade	31
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do Inep sobre a Escola	33
Quadro 2 – Dados do Inep	42
Quadro 3 – Dados do Inep	42
Quadro 4 – Dados do Inep	43
Quadro 5 – Dados do Inep	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Porque você vem para a Escola?.....	72
Figura 2 - O que vocês acham da Escola?	74
Figura 3 - Passar mais tempo na Escola auxilia ou não no seu aprendizado?	74
Figura 4 - O que você mais gosta de fazer na Escola?	75
Figura 5 - O que você menos gosta de fazer na Escola?	76
Figura 6 - Você acha que seu trabalho desenvolve a autonomia/emancipação em seus alunos?	80
Figura 7 - Quanto ao questionamento sobre se conhecem outras experiências de Educação Integral e do Programa Mais Educação:.....	83
Figura 8 - Você acredita que a Escola Integral poderá modificar a realidade dos alunos e da comunidade?	84
Figura 9 - E a comunidade em que está inserida a Escola, em sua opinião, em que aspectos pode mudar a partir de uma Educação Integral?.....	80
Figura 10 - Como está sendo percebido o desenvolvimento do aluno participante do Programa?.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	20
2. A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAJOR ANTÔNIO DE ALENCAR, EM OSÓRIO-RS	30
3. EDUCAÇÃO INTEGRAL, UMA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO	47
3.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, UMA CAMINHADA, UM DIÁLOGO	58

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela Educação Integral no Brasil, seus desdobramentos legislativos, bem como a compreensão de Educação Integral através de uma perspectiva integral e/ou educação em jornada ampliada têm me inquietado desde meados de 2009, quando, como integrante da equipe pedagógica, participei ativamente da organização de nosso Plano Político Pedagógico (PPP) para Escola de Turno Integral, na escola privada onde atualmente sou gestora, no município de Osório/Rio Grande do Sul.

Queríamos construir um Plano que primasse pelo desenvolvimento intelectual, físico e social do educando e respeitar essa proposta pedagógica na organização das atividades desenvolvidas na escola e em ambientes externos a ela, como clubes, praças da cidade, praias, entre outros.

Queríamos, como equipe diretiva, uma escola que trabalhasse com a concepção de educação integral e com atividades realizadas mediante planejamento e objetivos claros nessa direção. Para isso começamos a estudar e refletir sobre as diversas concepções de educação integral. Essas reflexões suscitaram-me questionamentos a respeito dessas concepções, dos processos de gestão necessários e das características da ação e inserção dos educadores/as nas escolas brasileiras em projetos educativos com essa natureza, levando-me a buscar a origem histórica, definições, conceitos e práticas pedagógicas acerca da educação integral.

Posteriormente a esse planejamento instituímos a Escola de Tempo Integral, de início somente para Educação Infantil e, após dois anos, estendemos para o Ensino Fundamental, séries iniciais. Nesse sentido e a partir dessas formações e reflexões pela melhor proposta pedagógica para nossa escola, entendemos que queríamos trabalhar com uma proposta e/ou concepção de educação que visasse à formação integral do aluno, com atividades interdisciplinares fazendo da escola a extensão do mundo em que vive.

Essas experiências fundamentaram o meu interesse pelo tema supracitado e, juntamente com as questões epistemológicas trabalhadas nas aulas do mestrado, instigaram-me a desenvolver o trabalho de conclusão do mesmo, pautado na questão da educação, na perspectiva do Programa Mais Educação.

Ao iniciar as minhas reflexões sobre a questão da educação integral, vista, naquele momento, sem sustentação teórica, como uma educação de atividades integradas, suscitaram-

me o desejo de pesquisar, de forma mais aprofundada, os conceitos de educação integral.

Procurei, então, aprofundar o conhecimento que tinha sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de abril de 2007, uma política pública caracterizada por um conjunto de ações tendo por objetivo principal a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Dentre essas ações, destaca-se o Programa Mais Educação (PME), o qual propõe a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas do país, sob a perspectiva da educação integral e por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal, da comunidade e sociedade civil.

O fato desse Programa destacar a temática da educação integral como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino público brasileiro alavancou o meu interesse em conhecê-lo e estudá-lo em sua concepção de educação. Sendo essa temática centro de debates na área da educação e também do cenário político, por ser propulsora de uma educação de qualidade, e sendo eu gestora de uma escola privada que vem desenvolvendo um projeto de turno integral, interessou-me a apropriação desse Programa para que pudesse participar desse movimento pedagógico, histórico, de forma mais crítica e propositiva.

De início pensei em estudar o projeto da minha escola, mas ao mesmo tempo esta vontade foi arrefecida ao conhecer o Programa Mais Educação, que é direcionado às escolas públicas com o intuito de qualificar a educação, dando condições aos alunos de permanecerem mais tempo na escola, vivendo experiências diversificadas de aprendizagem, e modificando um dos aspectos mais relevantes da baixa qualidade da educação no Brasil: a evasão.

E aos poucos fui dando forma à minha pesquisa. Um dos questionamentos que impulsiona meus estudos volta-se à concepção de educação integral que, de forma teórica e prática, sustenta os projetos dessa natureza nas escolas, tendo em vista ser um conceito ainda em construção no cenário educacional brasileiro e foco de uma política pública de âmbito nacional, também em construção.

Partindo desse questionamento, um estudo aprofundado, tendo como objeto epistemológico a concepção de Educação Integral, contemplou o meu desejo de compreender os fundamentos da educação integral e o conceito assumido nos documentos de esfera nacional.

Dessa forma, o entrelaçar das minhas experiências nos âmbitos acadêmico e escolar, mesmo que em contatos iniciais com o tema e as leituras realizadas, possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa e contribuíram para a busca de caminhos investigativos no

vasto campo da educação integral.

Portanto, esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa participante realizada na Escola de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, em Osório/RS, que teve por objetivo analisar a relação entre as orientações e ações voltadas à educação integral, advindas de esferas públicas - federal e municipal -, na direção de uma política de educação integral com ampliação da jornada escolar, e com a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola.

A partir de dados colhidos em entrevistas individuais e coletivas e pesquisa documental, se procurou evidências de mudanças significativas na vida escolar dos alunos e de repercussão desse projeto no cotidiano da comunidade escolar com a implementação deste Programa.

Conforme Gadotti (2009, p. 33):

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.

A partir de parâmetros como esses, que nos fazem refletir a respeito de uma educação pública de qualidade, traçamos nosso problema e objetivos de estudo, a fim de melhor delinear a pesquisa.

Como veremos também nesse estudo, ao longo do tempo, foram propostas e desenvolvidas ações voltadas à melhoria da qualidade da educação, entre elas as direcionadas à ampliação da jornada escolar ou de educação integral, como recomenda a LDB. Nesse sentido, no ano de 2007, foi criado, como estratégia indutora, pelo governo federal, o Programa Mais Educação, que será detalhado ao longo desse estudo. Queremos destacar que, conforme o Artigo 1º da Portaria nº17 de 24/04/2007, o referido Programa visa contribuir com a formação integral em tempo integral dos alunos buscando: “(a) a melhoria do desempenho educacional; (b) o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades e (c) a garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania”.

A partir da concepção de educação integral contida nesse documento e em muitos que circulam no território nacional, traçamos o objetivo geral da pesquisa, o qual seja analisar a relação entre o projeto de jornada ampliada da escola Major Antônio de Alencar,

denominado Escola de Turno Integral, e a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola.

Qualidade essa, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, que tem como principais premissas o acesso, a permanência e o sucesso escolar e que é definida como “Qualidade Social da Educação”.

A garantia do padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010, p. 61,62).

E ainda, no artigo 9º, salienta que “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem”, e que deve atender os seguintes requisitos:

- I- Revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II- Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
- III- Foco no projeto político pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV- Inter-relação entre a organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;
- V- Preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI- Compatibilidade entre a proposta curricular e a infra-estrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para sua utilização e acessibilidade;
- VII- Integração dos profissionais de educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII- Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político pedagógico;
- IX- Realização de parceria com órgãos, tais como o de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (Idem).

Os objetivos específicos dessa pesquisa tiveram alguns eixos principais, que foram tratados como grandes desafios: Identificar as concepções de educação integral nos discursos e práticas pedagógicas da escola, analisar a estrutura e dinâmica do projeto pedagógico da escola na perspectiva da educação integral e verificar a relação entre o projeto de educação integral e o desempenho escolar dos alunos.

Partindo do pressuposto de que participo de um mestrado profissional, pretendo também promover na escola, discussões sobre a política pública de educação integral do Mais

Educação e o resultado da pesquisa em curso, promovendo assim relevância social ao objeto pesquisado.

Queremos adentrar ao debate acerca do tema educação integral na perspectiva da jornada ampliada e qualidade da educação e seu lugar no cenário político nacional. Nesse sentido, Moll e Leclerc (2012, p. 17)¹ nos chamam a atenção para a política educacional que vem sendo construída no seio das escolas públicas brasileiras, especialmente por meio do Programa Mais Educação, subsidiado pelo Governo Federal, e a relevância das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada”, pois configuram novos espaços e tempos de aprendizagem, trazendo novas possibilidades à escola, mas novos desafios aos educadores, portanto, é necessário e urgente consolidarmos espaços de formação continuada permanentes.

Não somente ampliar a jornada escolar fará com que se modifique a qualidade do ensino oferecido nas escolas, como afirma (Coelho, 1997, p. 201), “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos”, de nada adiantará aumentar o tempo, estaremos dessa forma nos reportando ao “mais do mesmo”, é necessário conjugar a esse tempo ações de ensino integradas, capazes de “re-significar os tempos e os espaços escolares” (p. 18)².

O texto referência para o debate nacional sobre educação integral (2009) traz em seu bojo a seguinte referência sobre a importância da mudança de perspectiva sobre os tempos e espaços da escola.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (BRASIL, 2009, p. 18, grifos nossos).

Encontramos em Xavier a seguinte afirmação sobre a importância da discussão do tema da jornada ampliada e o Programa Mais Educação como estratégia para uma melhor qualidade da educação e não apenas como “mais do mesmo”.

Discussões de temáticas como essas começam a ser privilegiadas na defesa da chamada Educação Integral. Tal discussão sobre a ampliação da jornada escolar na direção da implantação da Educação Integral já é proposta nas Diretrizes

¹Revista em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

² Expressão encontrada no texto referência para o debate nacional para educação integral, MEC, 2009.

Curriculares Nacionais para a Educação Básica referindo-a como ampliação da qualidade das atividades pedagógicas e não apenas da sua quantidade. (XAVIER, 2012, p. 38).

E assim percebemos que a compreensão da concepção de educação integral presente neste estudo tem sua relevância na atualidade do tema, uma vez que se encontra inserido no contexto nacional de políticas públicas que evocam a busca pela qualidade da educação brasileira e no seu caráter inovador, enquanto um estudo que associa a educação integral em jornada ampliada aos impactos nos processos educativos.

Salientamos que a educação integral tem sido apontada como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade que possibilite problematizar, refletir e apontar novos caminhos ao campo da educação. Frequentemente, essa temática é evidenciada nos meios de comunicação e nos debates políticos, nos quais se manifesta a multiplicidade de conceitos sobre o tema desta pesquisa.

Apontamos alguns estudos acadêmicos que avaliam a efetividade desse programa. Em relação às políticas de jornada ampliada, destacamos alguns estudos: GERMANI (2006); PIRES (2007); MOTA (2008); GOMES (2009), que abordam o entendimento do professor acerca da ampliação da jornada escolar.

Também podemos citar autores que contribuíram para as reflexões e subsidiaram todo o processo de pesquisa bibliográfica e nos deram embasamento para um maior aprofundamento a respeito das concepções da educação integral e sua história no Brasil. A esse respeito, vale evidenciar que, quanto às concepções de educação integral do início do século XX, refletimos sobre os trabalhos de Moll, Cavalari, Cavaliere, Coelho e Cavaliere, Coelho, Bonato e Menezes, Gallo, Teixeira, entre outros.

Buscamos trazer respostas à discussão do tema - a relação tempo integral com educação integral e sua implicação na qualidade do ensino - por verificamos, em termos de realidade brasileira, que a demanda pelo tempo integral, especificamente, apresenta um forte componente legal, haja vista sua inclusão na LDB 9394/96:

Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...].

5o. 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).

Percebemos assim, que houve avanços desde então sobre a educação integral, na perspectiva de jornada escolar ampliada. No entanto, queremos entender como está se dando este processo nas escolas públicas, a partir do estudo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, entendendo assim, a configuração de sua proposta e a implementação da mesma.

Nesse sentido, a pesquisa propõe-se a debater questões tanto do ponto de vista teórico – reflexão acerca das categorias educação integral, tempo integral, qualidade de ensino – quanto do ponto de vista metodológico – encaminhamento de ações que visam apreender, por meio de dados trabalhados qualitativamente, a relevância para a comunidade do projeto de educação integral implantado por essa escola, que envolve hoje o Programa Mais Educação do governo federal, que será mais adiante melhor caracterizado.

Com o intuito de contribuir com essa discussão, propomos perscrutar o tema da educação integral por meio da imersão, análise e reflexão do Projeto de Educação Integral, o formal e o vivido, no cotidiano de uma determinada escola pública, da cidade de Osório/Rio grande do Sul.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro é a metodologia que foi aplicada na pesquisa, o segundo permite ao leitor conhecer e criar intimidade com a escola, objeto de análise e mola propulsora dessa pesquisa e um breve contexto histórico da Educação Integral no Brasil e suas diferentes concepções. A ideia de educação integral contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova será apresentada como geradora das principais experiências de educação integral em tempo integral, nas escolas públicas brasileiras, após 1950.

O terceiro capítulo versará sobre a Educação Integral, sua concepção, teorias, estudos e principais pesquisas que apontaram e desenvolveram essa forma de educar. Ainda explicitaremos a proposta e a estrutura do projeto Escola de Tempo Integral, implantado no ano de 2010, pela Secretaria Municipal de Educação de Osório, na Escola Municipal Major Antônio de Alencar, na cidade de Osório-RS.

O quarto capítulo permitirá uma visualização estatística do desenvolvimento da pesquisa, pois nesse momento os dados colhidos poderão ser conhecidos. Apresentamos a análise e discussão dos dados coletados no campo empírico, visando a uma aproximação concreta com o objeto a fim de responder às questões que nos guiaram nesta pesquisa e à problematização do tema educação de tempo integral.

1.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como opção metodológica, na delimitação do estudo, escolhemos a pesquisa qualitativa como possibilidade de levantar os dados que possam subsidiar esta pesquisa, a fim de documentar *in loco* um número diversificado de opiniões e expectativas acerca do trabalho desenvolvido pela escola a ser pesquisada.

Godoy (1995, p. 21), diz que “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” e segundo essa autora, algumas características básicas definem um estudo qualitativo, pois segundo esta perspectiva:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (Idem).

Nesse sentido, o estudo qualitativo é um estudo que requer a possibilidade de que os problemas sejam estudados no contexto em que ocorrem, sendo que aí está sua relação com a pesquisa participante, a qual requer a participação ativa do pesquisador no ambiente pesquisado.

Brandão (2002 apud TITTON, 2013, p. 70) afirma esta relação quando diz que “[...] a invenção do qualitativo na prática da pesquisa científica nos devolve a confiança em nós mesmos, como uma pessoa inteira em busca do saber da ciência e não um instrumento controlável a mais na sua prática” e sustenta sua afirmação ao dizer que “[...] mais do que um método, o qualitativo é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos (das pessoas, da sociedade, da história, da cultura, da vida)”.

Para investigar o trabalho desenvolvido em uma escola que oferece jornada ampliada na perspectiva da educação integral, no caso a Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, a metodologia de Pesquisa qualitativa permitiu reconhecer as concepções e os processos envolvidos na construção de tal proposta educativa, pela inserção

no campo e a participação dos sujeitos.

A partir dessa metodologia, foi possível identificar, de forma coletiva e colaborativa junto aos sujeitos da pesquisa, a concepção acerca do tema presente nas práticas pedagógicas da escola. Houve uma participação efetiva dos professores nos debates, sendo oportunizado o exercício da escuta e o compartilhamento de possíveis encaminhamentos para qualificação de suas práticas.

Ludke e André (2003, p. 145) destacam que

para enfrentamento da desigualdade social, pois essa desigualdade restringe oportunidades e liberdades”.

comunidade escolar, e analisar os documentos existentes na escola.

Percebo que esse foi um momento imprescindível para o sucesso e continuidade da pesquisa, pois foi discutida a participação da comunidade escolar, como seriam desenvolvidas as entrevistas individuais e coletivas e se aconteceriam no horário de trabalho ou marcaríamos horários diferenciados. Marcamos para os dias de hora-atividade dos professores e foram marcadas as datas dos encontros das entrevistas coletivas.

A partir do primeiro semestre de 2014, então, comecei a realizar o trabalho de campo, com alguns dias de observações na escola, interagindo com o grupo, com a finalidade de obter maiores informações e num terceiro momento foram feitos contatos com pessoas que nos forneceram dados e sugeriram possíveis fontes de informações úteis, incluindo aí fotos e notícias das atividades que o grupo participante do PME desenvolveu nos últimos anos.

Após esta breve incursão pelos espaços da escola, começaram as entrevistas com o objetivo de conseguir informações ou coletar dados que não são possíveis somente através das observações.

A entrevista é definida por Haguette (1997, p.86) como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS, 1996).

Os entrevistados foram preliminarmente selecionados a partir de seu envolvimento com o Programa Mais Educação, segundo critérios como o tempo de escola, familiares que têm filhos que participam do programa e alunos também participantes do programa. Também foram selecionados alunos que começaram na escola na Educação Infantil e que há dois anos participam do Programa, para analisar dados numa outra perspectiva. A partir dos critérios

elencados acima, não estimamos número de participantes, deixamos livre para quem quisesse participar da pesquisa dando preferência para as pessoas que participavam do programa.

Tivemos um cuidado acentuado na elaboração das questões das entrevistas, pois sabemos que o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembra parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999).

No caso desta pesquisa a escolha da entrevista que foi utilizada nos encontros com os entrevistados foi à entrevista semi-estruturada, por ser um tipo de entrevista que permite uma maior interação com o entrevistado, sem perder o direcionamento das questões a serem tratadas.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam

alcançados.

Podemos utilizar como exemplo as perguntas utilizadas nos encontros coletivos, que tiveram o caráter de abrir uma discussão, com o cuidado de não fugir do foco do tema proposto, como podemos ver a partir do exemplo abaixo:

Após as apresentações do grupo e apresentação do trabalho de pesquisa que estávamos realizando na escola, trouxemos algumas experiências de jornada ampliada em parceria com o Programa Mais Educação, realizadas em outras escolas, lançando o seguinte questionamento: “Vocês conhecem outras experiências de Educação Integral e do Programa Mais Educação?”.

Após esse questionamento, as respostas que foram surgindo, gerou um debate esclarecedor, tanto para este estudo, como para os gestores que estavam presentes na reunião. Uma das questões relevantes que surgiram é que muitos professores gostariam de mais espaços de formação sobre o tema bem como maiores informações acerca da proposta e de sua realização. Todos concordaram que o projeto é “valioso”, como consta na fala de alguns professores, mas precisa ser melhor trabalhado tanto na sua concepção quanto consecução.

A principal vantagem da entrevista aberta e também da semi-estruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse (SELLTIZ *et al*, 1987). Essa técnica também tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

Desse modo, este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Mais uma vez nos reportamos às entrevistas coletivas que nos foram muito úteis, pois como estavam entre seus pares, o trabalho tornou-se mais espontâneo, as pessoas respondiam e buscavam um reforço à sua opinião ou resposta, o que nos deu maiores subsídios em termos de dados para que entendêssemos a dinâmica da escola, bem como seus pontos positivos e aqueles que merecem uma maior atenção para um melhor entendimento

dessa temática, pois conforme discutido e melhor apresentado no capítulo da análise, ainda existem pontos delicados a serem trabalhados em relação ao projeto proposto pela escola.

Quanto às desvantagens da entrevista semi-estruturada, estas dizem respeito muito mais às limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. Para mim, a maior dificuldade sempre foi a escassez de tempo, pois como trabalho em uma escola, temos que cumprir com nossas obrigações do trabalho e encontrar tempo suficiente para fazer uma pesquisa de qualidade.

Por parte do entrevistado há insegurança em relação ao seu anonimato e por esse motivo, muitas vezes, se negam a participar da pesquisa, dificultando assim o trabalho proposto, daí a importância do Termo de Consentimento Livre e Informado, onde o pesquisador se propõe a participar do trabalho de uma forma espontânea, sem ser cerceado à sua participação pelo pesquisador ou pelo seu local de trabalho.

A partir da definição dos contextos e dos sujeitos que participaram desta pesquisa descrevem-se as escolhas metodológicas no que diz respeito às técnicas e instrumentos de coleta de dados necessários ao alcance dos objetivos propostos. Neste sentido a entrevista, individual ou coletiva, foi a base fundamental para a obtenção dos depoimentos de professores, oficinairos, alunos, coordenadores pedagógicos, secretários de educação, familiares, etc. As observações das atividades escolares, tais como aulas do turno integral e do turno regular, acompanhamento de reuniões pedagógicas, entrevistas coletivas e individuais, pesquisa documental constituíram-se em uma segunda estratégia, complementar à primeira, adotada com o fim de enriquecer e diversificar a base empírica, através do cruzamento dos dados e visando reforçar a veracidade e a credibilidade dos mesmos.

No planejamento da pesquisa, havia marcado quatro encontros, mas se transformaram em três, pois precisava encerrar a pesquisa e no terceiro encontro conseguimos encerrar dirimindo todas as questões a serem trabalhadas. No total, então tivemos três reuniões com os professores, onde, em forma de entrevista coletiva foram coletados dados para o trabalho. Entrevistas com a equipe diretiva, entrevistas individuais com os professores oficinairos, entrevistas coletivas com os alunos e entrevistas individuais com os pais que se propuseram a participar da pesquisa.

Os encontros coletivos com os professores foram muito ricos e proveitosos, pois nos possibilitou a troca de experiências com as pessoas envolvidas com o Projeto e os professores do turno regular e assim ter um espaço que foi também utilizado para sanar dúvidas quanto à natureza e característica do projeto, já que alguns ainda não se envolvem nesse trabalho.

Fez-se a opção de utilizar um aparelho de gravação digital da voz e/ou de imagem

para registrar a fala dos informantes e uma câmara fotográfica digital para o registro das observações, fato que nos permitiu que a coleta de dados correspondesse fielmente às conversas mantidas durante os encontros, sem desperdício de tempo e sem o risco de prejuízo da qualidade do material coletado.

A coleta de dados considerou os cinco eixos de investigação/categorias de análise os quais foram: tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão. A partir desses eixos e das questões das entrevistas, foram discutidos e elaborados roteiros básicos para entrevista com cada segmento/grupo alvo, abrangendo as entrevista individuais, coletivas e as discussões em grupos.

Foram construídos formulários para autorização do uso do nome e de imagens da escola; para adesão dos sujeitos a serem entrevistados - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista e participação nos grupos de discussão, assim como para autorização dos pais para a entrevista com os filhos/alunos.

Solicitamos apoio da Direção da escola a fim de realizar as entrevistas com todos os alunos que participam do PME e todos os professores que lecionam no ensino fundamental, seja nas oficinas ou no currículo. Porém a escolha recaiu sobre os alunos do 4º e 5º anos por entendermos que eles poderiam nos dar uma visão mais abrangente sobre o projeto, visto que vivenciaram dois anos do Ensino Fundamental em período parcial e dois anos em tempo integral.

No dia previsto para a aplicação, no início do mês de julho de 2014, estavam presentes 36 alunos, representando 84,61% do total de alunos das turmas.

De posse dos dados das entrevistas, realizou-se a tabulação e a separação por temas e grupo de sujeitos. No caso dos alunos, foi feita uma divisão entre os alunos que estavam no 4º ano, chamado de grupo A, e os alunos do 5º ano, chamado de grupo B, para analisar se haveria ou não diferenças nas opiniões sobre a escola.

Todas as entrevistas com os docentes foram realizadas entre os meses de maio a julho, inclusive alguns professores levaram as entrevistas para serem terminadas em casa, após os encontros coletivos. Na data combinada, dentro de envelopes, 78% das entrevistas retornaram, sendo que após esse dia, nas visitas que fazia à escola, foi sendo entregue o restante dos questionários e no final faltaram apenas três. Após verificar que os mesmos não seriam entregues, dei por terminada essa etapa.

No primeiro semestre de 2014, tivemos dois encontros coletivos com os profissionais da escola que atuam tanto no PME como no turno parcial e no segundo semestre tivemos mais um encontro. Reuníamos-nos sempre em uma sala de aula, utilizando o horário de formação

pedagógica da semana para que pudéssemos encontrar os professores que trabalhavam nos dois turnos.

Tivemos o cuidado de elaborar um roteiro de questões a serem apresentadas, de modo a que todos pudessem se manifestar, indo do individual para o grande grupo, proporcionando assim que todos pudessem refletir sobre o tema abordado.

As entrevistas, com roteiro previamente elaborado para este fim³ foram realizadas com os três gestores da escola (diretor, vice-diretor e um dos dois professores coordenadores), professores, mães de alunos e alunos do ensino fundamental de diferentes idades e séries. No caso dos professores, participaram todos os que se dispuseram, conforme quadro em anexo, com sua formação e atividade que exerce na escola. Não houve nenhuma imposição por parte dos/as gestores/as e todos/as tiveram uma participação bem ativa no processo, sendo que nos encontros coletivos, a participação foi muito proveitosa.

Todas as entrevistas realizadas com os gestores, professores e alunos, com exceção de duas, realizadas por escrito a pedido dos entrevistados, foram gravadas e transcritas. Os alunos foram convidados a participar das entrevistas, sendo que a conversa foi em sala de aula, no horário da escola. Com relação aos professores, a escolha recaiu no tempo de serviço e disponibilidade de tempo, visto que muitas entrevistas foram realizadas após o horário de trabalho. Todos os professores entrevistados haviam respondido, anteriormente, aos questionários.

Com relação aos familiares, foram entrevistadas seis mães, todas com filhos na 4ª e 5ª séries. Neste caso, as entrevistas não foram gravadas, pois a maioria foi realizada no local de trabalho das mães ou na sua residência. Entretanto, à medida que elas respondiam às questões, era realizado o registro escrito e, no final, revisávamos, conjuntamente, o texto.

Todos os entrevistados receberam as entrevistas impressas que foram enviadas para conhecimento, correções e/ou acréscimos.

Solicitamos à Direção, então, que nos fosse possível iniciar o trabalho no primeiro semestre de 2014 e terminamos a coleta de dados no princípio de outubro de 2014, com o pedido da equipe diretiva de, após apresentação do trabalho para a banca, formar um grupo de discussão para a devolução das reflexões realizadas acerca do tema que foi pesquisado.

³ O formulário produzido para as entrevistas poderá ser visualizado nos anexos desse estudo.

2 A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAJOR ANTÔNIO DE ALENCAR, EM OSÓRIO-RS.

*[...] quantas coisas perdidas e esquecidas no teu baú de espantos [...]
(QUINTANA, 1989).*

A metáfora do baú de espantos, destacada nessa epígrafe, nos informa o quanto podemos ser surpreendidos tanto pelos caminhos, como pelos achados da pesquisa. Ao escolher trabalhar com uma escola de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, a cidade de Osório, decidi apostar na descoberta e no encantamento, acreditando na possibilidade de me espantar, de me surpreender com as questões vividas e experienciadas por diferentes homens e mulheres que integram a comunidade educativa dessa escola. Os mesmos vivem outra experiência, em termos de educação, por isso seus modos de agir e pensar fazem parte dos caminhos trilhados para esse estudo.

Para falar da Escola Major Antônio de Alencar, preciso contextualizar o lugar em que a mesma se encontra. Desse modo se faz necessário também falar sobre a cidade de Osório e em qual lugar no conjunto de metas e prioridades, a nosso ver, se encontra a Educação para os gestores desta cidade.

O município de Osório está localizado a 97 km de Porto Alegre, no litoral norte, e sua principal fonte de renda é a Usina Eólica e os *royalty* do petróleo da empresa Petrobras, sendo que no verão o turismo alavanca ainda mais a economia do município. Sua população era de 42.500 habitantes em 2013, segundo o IBGE. É o município mais importante do litoral norte do Rio Grande do Sul, sendo um grande polo para a planície costeira gaúcha em diversas categorias.

É conhecida como "Cidade das Lagoas", por ter uma rede de 29 lagoas, muitas delas interligadas, e "Cidade dos Bons Ventos", devido aos grandes ventos desta região.

Fotografia 1 - Vista aérea da cidade:





Fundamental Prof. Milton Pacheco, onde permaneceu por mais dois anos (1998-1999). Num primeiro momento foi feita a ampliação da Escola Municipal Osmany Martins Vêras e, nos outros dois anos, a Escola Major foi totalmente reformada, sendo inaugurada em dezembro de 1999.

A designação da escola é alterada novamente, pela lei nº 3046 de 17 de junho de 1999, de acordo com a resolução nº 234, de 07 de janeiro de 1998, do Conselho Estadual de Educação, que passa a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar².

A partir de 2007, houve um crescimento econômico significativo com a criação da usina eólica, e por isso foram feitos investimentos em vários setores da cidade como saúde, saneamento básico e também na educação. Atualmente, Osório tem o melhor nível de educação do litoral norte e tem investido em construção de novas escolas, tendo um olhar especial para a Educação Básica, conforme mostra o quadro a seguir com informações do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica):

Quadro 1 – Dados do Inep sobre a Escola.

Ensino Fundamental Séries Iniciais	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	CIDADE	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Osório - RS	4.4	4.5	5.0	5.2	5.7	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7

A Escola de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, como já visto anteriormente está localizada neste município, que encontra-se situado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 40.000 habitantes. É uma cidade promissora; localizada estrategicamente entre a capital – Porto Alegre e Torres - marco de saída do Estado. Possui uma excelente infraestrutura: pavimentação pública nas vias urbanas; rede de saneamento básico com esgoto tratado; Centro Cultural e Educacional em expansão, implantação da Escola Técnica (2013) e Parque de Energia Eólica mais moderno do mundo, a primeira do Rio Grande do Sul.

A partir da investigação dos documentos, que são PPP da Escola e Projeto de Turno Integral, que fundamentam o turno integral do município de Osório foi constatado que a proposta pedagógica se baseia em princípios voltados ao desenvolvimento integral do sujeito, na aquisição da autonomia, no desenvolvimento de suas potencialidades e prima pela socialização do conhecimento, proporcionando lugares adequados ao seu pleno desenvolvimento.

Acanhadamente, o turno integral no município foi sendo implantado, no início, com poucos recursos e sem muita organização. Aos poucos o poder público foi acreditando neste trabalho e deu espaço para outras escolas construírem seus próprios projetos, criando então em outros espaços da comunidade, os denominados NUAC/ Núcleo de Atividades Complementares, que a principio privilegiava as aulas de reforços pedagógicos, com professores de área que tinham alguns períodos sobrando.

Com essa determinação por parte das comunidades, de modificarem sua realidade, e na sua maioria com muitos aspectos positivos, o turno integral estava sendo difundido nas Escolas de Ensino Fundamental, com seus poucos recursos e uma imensa vontade de acertar. Finalmente, em 18 de agosto de 2010, foi sancionado o decreto municipal 164/2010, o qual:

[...] determina que as escolas desativadas sejam utilizadas como NUACs (núcleo de atividades complementares) de escolas ativas para a implantação da educação integral do município de Osório.

O Prefeito Municipal de Osório, no uso das atribuições que lhe são conferidas e [...]Art. 2º. Fica estabelecido que: todo prédio ou espaço cedido pela comunidade ou alugado pela prefeitura, que sirvam de complementação para atividades de uma referida escola, se caracterize como NUACs para fins de implantação da educação integral desta escola, nos atuais espaços e os que futuramente forem integrados, devendo serem contados também no censo escolar. (OSÓRIO, 2010).

A partir de então, começou-se a pensar uma forma de qualificar a educação básica, garantindo não só o acesso das crianças, mas também a permanência dos mesmos por mais tempo na escola. O então Secretário Municipal de Educação Gil D'avóglgio, juntamente com a equipe da Escola Major Alencar, se dispuseram a traçar o projeto de educação integral e se inscrever no PME⁵.

O turno integral na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar iniciou no ano de 2010, aderindo ao Programa Mais Educação, visando atender aos anseios da comunidade atendida por essa escola. Como a escola não tinha os espaços



Fotografia 5 - Implantação da Escola de Turno Integral II.



Fonte: Imprensa.

Esse projeto é constituído por oficinas que trabalham artes, dança, música, artes marciais, capoeira e apoio pedagógico. Os alunos ficam das 07h45min às 17h30min na escola e recebem toda a alimentação. O nome do projeto é “Projeto de Turno Integral: Um espaço para aprender, construir, brincar e ser feliz”⁷.

Fotografia 6 - Apresentação de Capoeira do Turno Integral.



Fonte: Imprensa.

⁷ Conforme Gil D'avóglgio, Secretário de Educação dessa gestão.

Fotografia 7 - Apresentação de Capoeira do Turno Integral II.



Fonte: Imprensa.

Fotografia 8 - Corpo Docente e Oficineiros.



Fonte: Arquivo da escola.

Fotografia 9 - Exposição de trabalhos/participação da comunidade.



Fonte: Arquivo da escola.

Atualmente fazem parte do Projeto de Educação Integral 170 (cento e setenta) alunos/as, uma coordenadora (40hs), oitoicineiros/as do Mais Educação, doisicineiros (contrato da Prefeitura) e um professor concursado que trabalha no apoio pedagógico. O total de alunos da escola é de 420 alunos/as, que vai do último ano da Educação Infantil (Pré-escola) até o 5º ano do Ensino Fundamental⁸.

Conforme o PPP desta escola, a mesma está localizada na periferia da cidade de Osório, bairro Caravaggio, onde a maioria da população vive em situação de vulnerabilidade social e econômica, com baixo grau de escolaridade, e é principalmente, mas não só, para esse espaço e situações de desigualdade social que deve ser ampliada a jornada escolar, com o sentido de oportunidades educativas diversas e significativas.

Conforme Moll (2012, p 22):

Em contextos de desigualdades econômicas, políticas e sociais, crianças, jovens e adultos se veem limitados a providenciar a cada dia os meios de reprodução de sua própria existência; por isso a educação não pode permanecer apenas no horizonte dos direitos formais.

E ao se referir à Educação Integral, a mesma autora lembra das lutas existentes ao longo do tempo para a resolução dos problemas sociais através de uma educação para a

⁸ Conforme Projeto Político Pedagógico da E.E.F.M.A.A.

transformação da sociedade na busca por direitos assegurados à todos os cidadãos:

Educação integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram respostas para os problemas de seu tempo, considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização, legado notadamente expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nas formulações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre a superação do caráter parcial e fragmentado do tempo e da oferta educativa, propiciados aos estudantes, docentes e trabalhadores da educação; e no diálogo entre Paulo Freire, os movimentos sociais e as experiências governamentais. (Idem, p. 23).

Ao longo de toda trajetória da escola, observa-se uma modificação positiva em relação a este contexto, porém insuficiente para alcançar as metas propostas.

Na educação infantil constata-se um interesse maior por parte dos responsáveis em relação aos educandos, mas nos primeiros anos do ensino fundamental a maioria das famílias transfere para os alunos e escola a responsabilidade pelos estudos, sendo que não se pode generalizar, mas muitas famílias ainda agem desta forma, de acordo com registros de reuniões com pais analisados nesse estudo.

Nessa realidade, a da comunidade da Escola Major Antônio de Alencar, a maior parte dos pais trabalha em construção civil ou como empregado doméstico (pintor, jardineiro, diarista, etc.). Algumas famílias trabalham em uma fábrica de calçados e alguns poucos no comércio. A maioria tem pouco estudo ou nenhum, mas valorizam e querem que os filhos permaneçam na escola.

Por fim, a escola é um espaço favorável a mudar esta realidade e alargar possibilidades para a construção de uma educação qualificada, que busque contribuir na transformação da realidade da comunidade, promovendo o bem comum, o desenvolvimento sustentável, a solidariedade, a justiça, a inclusão social e o cuidado à vida.

Dentro desse contexto, é possível compreender através do PPP que a escola busca transformar a realidade dessas crianças através da educação, pois percebemos tanto na teoria quanto na prática que o modelo de gestão utilizado visa a participação efetiva da comunidade, inserindo a família no espaço educativo para troca de experiências, que vise o crescimento tanto das famílias quanto de todos os profissionais da escola.

Ainda do PPP (2013, p.12) **da escola retiramos o seguinte excerto:**

Acreditamos que o modelo de educação é aquele que ganha sentido, credibilidade na prática pedagógica do seu cotidiano, quando existe uma parceria entre escola, família e educandos em busca dos mesmos ideais, a partir das crenças e valores vivenciados no dia a dia. Em parceria com a comunidade escolar almejamos construir uma sociedade que seja antítese da atual, mais justa, igualitária, mas não

apenas nos direitos e deveres, mas relacionada à democracia. É imprescindível que haja, de fato, um maior equilíbrio entre as diferenças sociais existentes.

Ainda sobre sua proposta pedagógica, percebemos que os princípios que regem a filosofia da escola, são princípios que evocam o sentido de criticidade, reflexão sobre seu lugar na sociedade e espírito solidário:

A escola deve ser um exemplo de vida, educação, preocupação com a humanidade e o mundo que habitamos; uma escola que fomente o saber que conheça a realidade a qual está inserida e possibilite um olhar crítico e construtivo do educando, dando-lhe condições de compreender a profundidade das mudanças que são necessárias. Precisa ser um lugar onde todos sintam-se acolhidos e a vontade para questionar, expressar opiniões, verbalizar dúvidas primando pela criticidade e reflexão do ser humano, desenvolvendo nesse o espírito solidário. (PPP, 2013, p.13).

Após conhecer o trabalho dessa escola, pude constatar que a mesma tem trabalhado de uma forma eficaz junto à comunidade. E aqui quero trazer à pauta uma palavra que tem chamado minha atenção quando penso nessa escola, que é Efetividade Social. E fui buscar embasamento teórico para essa palavra, que é usada mais na área jurídica, mas que a meu ver se encaixa muito bem, pois tratamos de acesso e permanência dos alunos, na escola.

Nesse sentido pontuamos que nossa escolha, de acordo com os critérios elencados, deu-se por acreditarmos que a extensão do tempo de permanência do aluno na escola pode, além de outros fatores, influir positivamente no processo ensino-aprendizagem, bem como na mudança de perspectiva de seu lugar no mundo, por parte do aluno e de seus familiares, hipótese esta que nos levou a selecionar uma escola com um melhor desempenho perante as demais escolas do município, com o intuito de verificarmos a correlação existente entre o fator ampliação da jornada escolar e a melhor formação dos alunos. Assim sendo, salientamos a importância do trabalho dessa escola na vida dessa comunidade.

Alcançar efetividade social, nesse caso, trouxe mudanças significativas na vida dessa comunidade. Ser efetivo, antes de ser eficiente e eficaz, também significa possuir competência para desenhar e implementar boas estratégias, “fazendo bem e melhorando as coisas” (RADNER, 1992, p.12). A partir de um primeiro contato com a comunidade escolar, pode-se verificar que havia a necessidade desse trabalho nesse lugar, e assim a escola está suprindo essa demanda, sendo efetiva socialmente.

De acordo com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2010 p. 12):

A efetividade do programa social diria respeito, portanto, à implementação e ao aprimoramento de objetivos, independentemente das insuficiências de orientação e

das falhas de especificação rigorosa dos objetivos iniciais declarados do programa. Organizações são efetivas quando seus critérios decisórios e suas realizações apontam para a permanência, estruturam objetivos verdadeiros e constroem regras de conduta confiáveis e dotadas de credibilidade para quem integra a organização e para seu ambiente de atuação.

Nesse sentido, a minha decisão maior por conhecer e me aprofundar sobre o trabalho de Educação Integral nessa escola foi por entender que a mesma possui características que evidenciam responsabilidade para com sua comunidade local e busca com seriedade alcançar seus objetivos, sendo efetiva socialmente.

Em visitas à escola tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho ali realizado. Destacamos uma fala da Direção em relação ao projeto, onde consta que “os disparadores do Projeto de turno integral foram a preocupação com um novo formato de escola que contemple as necessidades e desejos dos alunos e a constante busca pela qualificação do ensino na rede municipal.” As atividades de jornada ampliada são realizadas dentro dos Núcleos de Atendimento e são gerenciados pelos professores, sendo que a maioria das atividades são realizadas por “oficineiros”, contratados para esse fim. Os enfoques dos núcleos são realizados a partir de consulta aos alunos inscritos no turno integral, avaliando-se interesses por parte dos mesmos.

As atividades em desenvolvimento são Apoio Pedagógico, Música, Teatro, Artesanato, Informática e Esportes. A participação dos alunos é voluntária e se inscrevem na Supervisão da Escola, onde têm preferência alunos em situação de risco social e educacional. A Direção afirma que a partir da adesão ao Projeto Mais Educação houve a possibilidade de atender a um maior número de alunos, bem como diversificar as atividades realizadas, ocupando-se, assim, outros espaços da comunidade.

Portanto, o nosso objetivo, ao escolher essa escola, foi documentar *in loco* a experiência desenvolvida com o Projeto Mais Educação e entender quais resultados efetivos em termos de mudanças tem se concretizado na vida da comunidade local.

Em Moll (2013, p. VII), na sua afirmação que diz “que as escolas se constituem como palcos privilegiados nos quais contracenam diferentes desafios da vida contemporânea”, podemos entender que um dos grandes desafios para as escolas que querem constituir um programa de educação integral é o espaço em que serão desenvolvidas as diversas atividades que integrarão este programa, bem como a reorganização e a ampliação dos tempos e das práticas escolares.

Em seu Projeto Político Pedagógico, é necessário que a escola visualize os diversos desafios que encontra ao optar por essa proposta. E a partir da pesquisa em questão,

buscaremos respostas às perguntas que nos inquietam, a saber: Qual a concepção de Educação Integral da equipe de gestores da escola? Está inserida no Projeto Político Pedagógico da Escola? Atende a todos\as os\as alunos\as ou a só uma parte deles\as? A jornada ampliada traz novas possibilidades de espaços e experiências?

Essas e outras perguntas que surgiram e foram surgindo ao longo deste trabalho, tentamos apreendê-las através do diálogo e da interação com a comunidade escolar, pois através da pesquisa participante tivemos a possibilidade de interação e reflexão com os diversos atores que fazem parte deste projeto.

Conseguimos, neste espaço de tempo, entender também, o que mudou em termos de qualidade, no sentido de garantir a permanência dos alunos na escola, bem como uma melhoria no aprendizado dos alunos, e esta mudança vem se consolidando a partir de 2008, quando a escola atinge a meta e vai além, como mostra no resultado do Ideb a partir de 2008, fazendo um parâmetro com o Ideb do país, do estado, da cidade até chegarmos à escola pesquisada:

Quadro 2 – Dados do Inep.

Projeções para o Brasil	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0

ESTADO	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
Rio Grande do Sul	4.1	4.5	4.7	5.1	5.4	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5

Quadro 4 – Dados do Inep.

CIDADE	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
Osório - RS	4.4	4.5	5.0	5.2	5.7	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7

ESCOLA	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
Esc. Mun. Ens. Fund. Major Antônio de Alencar.	3.7	4.1	4.7	5.1	5.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1

Portanto verifica-se que a escola de tempo integral pode favorecer um grande sucesso escolar, pois tanto para os alunos quanto aos professores, é permitido um maior contato sem a necessidade de fragmentar seu tempo garantindo assim um planejamento integrado com os demais colegas, a execução da avaliação continuada entre outros. Porém isto não quer dizer que as escolas de tempo integral devem reproduzir as práticas pedagógicas que acontecem em período parcial. As práticas educativas devem estar relacionadas a atividades que transcendam os espaços escolares e fortaleçam a construção do conhecimento para possibilitar a formação de cidadãos mais abertos e participantes socialmente.

Por isso, para entender os processos da Educação Integral da Escola Major Antônio de Alencar, ouvimos os sujeitos que fazem o cotidiano da escola, que foi a primeira escola municipal a implantar o Programa Mais Educação do governo federal, e por isso mesmo, continua sua busca pelo melhor caminho, aquele com que a comunidade escolar sonha encontrar, o da melhor forma de ensinar.

Ao longo da investigação, foram observados aspectos referentes às suas concepções de educação, no que concerne também a concepção de educação integral dos gestores, o quanto essa concepção é entendida pelos demais educadores, a atuação dos mesmos no espaço escolar, os discursos, tomando como base a premissa da participação e da pesquisa que nos remetem a ouvir o outro, com seus conhecimentos prévios.

Conforme Moretti (2011, p.468):

A postura participante parte do princípio de que, como pesquisadores e pesquisadoras, detemos uma parte do conhecimento; o que implica uma opção de vida e atitude consciente de que nossa percepção é distinta da visão dos sujeitos-pesquisados. Ambas são parciais e complementares. Porém, nesta relação de complementaridade fica claro que cabe ao pesquisador uma tarefa especial na leitura crítica do contexto. Ao assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo, constata, intervém, educa e se educa.

Pressupondo a interação social e a possibilidade de dar voz aos sujeitos que essa pesquisa oferece podemos encontrar razões outras que justificam a relevância desse estudo. Argumentamos a favor da inclusão dos sujeitos que, em situações de problematização, diante de questionamentos, refletem sobre suas práticas cotidianas. O investimento na fala do outro pode enriquecer e aprofundar os estudos que permeiam a educação, especialmente no que se refere à educação integral, eixo desse estudo.

As manifestações dos indivíduos, por meio de suas falas, são fontes inesgotáveis de possibilidades de investigação de conhecimento produzido e de produção novos, apontando para significativos desafios. Nesse sentido, é possível enfrentar a complexidade da educação

numa de suas dimensões mais importantes, que são as experiências vividas.

Percebemos que a concepção de educação integral nos últimos anos tem sido motivo de amplos debates, estudos e pesquisas. No entanto, ainda hoje há distanciamento entre o que é debatido teoricamente e a realidade das escolas, por isso a importância de adentrar no cotidiano escolar desta instituição de uma forma mais efetiva e participante, dando voz aos envolvidos no projeto de educação integral.

Mas alguns resultados já podem ser percebidos apontando para o fato de que a jornada ampliada na escola tem produzido efeitos positivos nos alunos e impacta significativamente na aprendizagem dos alunos na escola, principalmente naquelas em que a totalidade dos alunos é atendida por Programas como o PME. Quanto aos impactos sobre a aprendizagem, os estudos são também bastante recentes e ainda precisam ser aprimorados e mais divulgados e ainda não são bem conhecidos no Brasil. A educação integral trouxe a necessidade de se pensar tempos, espaços e metodologias.

A partir dessa pesquisa, do trabalho realizado na Escola de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, escolhi me surpreender e ao me surpreender, com certeza também me encantar, pois a educação tem essa característica. Tenho me surpreendido e ao mesmo tempo me encantado com o que, muitas vezes, com dificuldades, as pessoas envolvidas com educação têm conseguido fazer para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

Com o objetivo de apreender em profundidade, por meio de uma investigação qualitativa, as questões que se colocam para a alternativa da Escola Pública de Tempo Integral foi utilizado o livro organizado por Cavaliere e Coelho intitulado “Educação Brasileira e (m) Tempo Integral”, publicado em 2002, cujos textos, de diferentes autores, subsidiaram o nosso estudo.

Para respaldar teoricamente nossa pesquisa realizamos referência, também, à obra de Moll (2012) “Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços educativos”. Jaqueline Moll é responsável pela organização desses artigos que introduzem o debate sobre a educação integral no Brasil. A partir de diversos autores, este conjunto de artigos propõe e qualifica o debate da educação integral no Brasil, com base em conceitos e teorias de grandes pensadores da educação, tais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, entre outros.

Os referidos artigos reunidos formam um conjunto de argumentos que explicitam a necessidade de novos pactos entre governo e sociedade para que essa agenda se cumpra, abra espaço para o debate sobre a reorganização cotidiana da escola e apresenta experiências bem-

sucedidas de estados e municípios empenhados na tarefa de construir uma escola de educação integral a partir do desafio de repensar a escola pública.

As entrevistas realizadas e os dados coletados por meio da observação empírica foram utilizados de forma a documentar, enriquecer e fundamentar a análise a ser apresentada, possibilitando o detalhamento e a exemplificação da problemática retratada a partir do estudo específico proposto.

Para que essa incorporação possa ser adequadamente feita, sendo pautada por parâmetros que permitam organizar e orientar o discurso, no sentido da análise das questões em curso, à luz do referencial teórico previamente selecionado, buscamos categorizar os temas que perpassaram os depoimentos dos diversos atores que intervieram nos processos que aqui são pesquisados, classificando-os de maneira sistemática.

O estudo realizado possibilitou identificar como a escola organiza o seu tempo e o seu espaço, de acordo com o contexto, e as relações que estabelece com a comunidade em que está inserida, compreender como os gestores, professores, mães e alunos percebem as atividades da jornada ampliada como favorecedoras de uma educação de qualidade, analisar a correlação entre objetivos propostos pela estratégia do Programa Mais Educação e os dados da experiência concreta, a fim de compreender os avanços, limites e desafios da proposição de uma educação pública de melhor qualidade, a partir da Escola de Tempo Integral.

O trabalho de pesquisa originou o presente texto que contém uma sistematização das informações sobre o projeto Escola de Tempo Integral, baseada na investigação acerca da experiência da Escola Major Antônio de Alencar, que busca informações sobre o projeto de jornada ampliada na perspectiva da educação integral.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, apesar de ser única em vários aspectos: história, experiências, pessoas envolvidas, contexto, reflete um contexto histórico geral, com seus problemas sociais e econômicos. A validade desse estudo encontra-se na particularização do objeto sem perder de vista a possibilidade de demonstrar que ele possui as facetas mais gerais que caracterizam o projeto Escola de Tempo Integral.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL, UMA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO

O debate acerca da temática qualidade da educação tem sido amplamente discutido e estudado por alguns pesquisadores em educação e tem se intensificado e ocupado lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos. Esse debate traz consigo a complexidade do tema, e em alguns casos traz no seu bojo o tempo como um dos principais questionamentos. O aluno que passa mais tempo na escola, que tem mais tempo dedicado aos estudos, adquire maiores competências de aprendizado?

Nesse sentido, algumas investigações têm apontando direções para a compreensão do processo educativo e para possíveis ações transformadoras da realidade educacional do país. De acordo com esse entendimento, Gadotti (2008, p.7), afirma que “o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica”.

A partir das pesquisas, estudos e debates percebemos uma preocupação dos profissionais da educação com a melhoria da qualidade educacional do país e relacionamos a implementação da educação integral como uma das possibilidades encontradas para sua concretização.

Como já acontecia essa discussão, e estava previsto na Constituição Federal, o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, em seu segundo governo, tendo como ministro da educação Fernando Haddad, e tendo como proposta de governo a melhoria da educação brasileira, apresentou à sociedade, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – “[...] com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação (PNE)”. O PDE apresentou-se como um instrumento de política pública com o objetivo de alavancar a qualidade da educação no Brasil, por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais.

O PDE é um plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização; é composto por mais de quarenta programas e ações – dentre os quais destacamos o Programa MAIS EDUCAÇÃO – que objetiva dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2009, p.12).

Como descrito acima, uma das ações integrantes do PDE é o Programa Mais Educação, que objetiva contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública do país, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Nessa perspectiva, sua

implementação se dará por meio de ações interministeriais, a partir do Ministério da Educação, envolvendo ministérios como Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte e Cultura, por meio de ações educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, de acordo com a Portaria Normativa Interministerial.

Dentro destas perspectivas podemos entender que a concepção que engloba o Programa Mais Educação é uma concepção que se desenvolve em tempos, espaços e práticas curriculares que contemplam múltiplas possibilidades de realização e que podem ocorrer dentro ou fora da instituição escolar.

Pensar uma concepção de Educação Integral ou em uma proposta de Educação Integral nos leva a concordar com Pacheco (2008, p.5) quando afirma que essa discussão é uma discussão complexa e engloba diferentes dimensões conceituais como “tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação”. A autora salienta ainda que precisamos de espaços de discussões, de reflexão, pois “essas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema”. (Idem).

Apresentaremos a seguir, um dos tópicos deste trabalho, contidos no Capítulo 3, que traz um breve percurso histórico sobre as concepções de educação integral no Brasil, a partir do início do século XX, para assim, entendermos que concepção de Educação Integral está pautando o Programa Mais Educação.

Neste capítulo pretendemos perscrutar os caminhos nos quais a educação integral trilhou na história da educação brasileira e a importância das concepções que a fundamentaram no início do século XX. Nesse sentido, é fundamental a compreensão desse conceito em uma breve abordagem histórica, mais especificamente da história da educação.

Através do embasamento teórico de autores que se dedicam ao tema e nos debates político-filosóficos que emergem dessa busca, buscamos apresentar brevemente, alguns aspectos referentes às bases pedagógicas que permeiam a educação no país e que colaboraram para a formação de um pensamento pedagógico em que a educação integral se apresenta como pilar fundamental à melhoria da qualidade da educação.

Na história da educação brasileira encontramos importantes aspectos sobre a origem da educação integral no Brasil, e no intuito de aprofundar nossas discussões, destacamos a necessidade de partirmos dos caminhos da educação na modernidade, pois, segundo Cavaliere (1996, p. 65), “a generalização da escolarização no mundo ocidental liga-se intimamente aos pressupostos básicos da modernidade”. Tendo como apogeu a Revolução Industrial, que teve

início na Grã- Bretanha no século XVIII e se expandiu a outros países no século XIX, a modernidade “teve como utopia fundamental a emancipação humana” (GALLO, 2002, p. 13).

E emancipação humana sendo um conceito básico da modernidade nos remete a Paulo Freire, o qual nos faz refletir sobre uma Educação voltada para emancipação e autonomia do ser humano. Nesse conceito é trabalhado que a educação constitui-se em *instrumento de emancipação individual e coletiva*.

Paulo Freire já propunha uma pedagogia da autonomia fundando sua proposta na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (FREIRE, 2000). Opto aqui por usar a expressão "educação para a autonomia" com o objetivo de enfatizar que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade.

Portanto, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1983).

Foi realizado um recorte histórico que contemplasse os movimentos político-sociais e as correntes de ideias educacionais no Brasil do início do século XX, momento de transformação do sistema de educação brasileiro, que teve na educação integral uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino bem como uma maior efetividade social. A partir disso, propomos apresentar breves considerações acerca das teorias educacionais deste período que trataram da questão da educação integral.

Cavaliere (1996, p. 65) reitera a necessidade de incursões históricas sobre o tema da educação integral, num repensar as instituições escolares e a qualidade do ensino no Brasil, quando destaca que:

A ideia de ampliar as funções da escola tornando-a capaz de maior e mais diversificada influência na vida das crianças e adolescentes necessita, do ponto de vista do pensamento educacional crítico, de uma justificativa que toque um campo filosófico mais amplo.

Nesta perspectiva, se justifica o recorte que propomos para o estudo do tema da educação integral no Brasil, pois tem relevância referendada por Cavaliere (2004, p. 1), quando cita que:

A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período.

Portanto, o conceito de educação integral foi abordado por diferentes correntes do campo educacional e manifestou-se de diversas maneiras. A partir do pensamento político filosófico, Coelho (2004) apresenta três movimentos político-sociais que, no Brasil, apontaram para uma concepção de educação integral, as quais são: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo.

Segundo a autora, esses movimentos, caracterizam-se de maneira diferenciada quanto à origem e fundamentação da educação integral e os descreveremos a seguir, explicitando, assim, as três correntes supracitadas, a partir da reflexão de seus contextos históricos no Brasil, abordando seus aspectos políticos, sociais e educacionais.

Optamos por incluir neste estudo estas correntes por acreditarmos que aspectos dessas ideologias políticas são prementes nos discursos políticos atuais, na concepção de educação integral.

Na tentativa de encontrar a gênese da Educação Integral no Brasil, um dos primeiros movimentos nesta direção que encontramos em nossa história está no movimento conservador conhecido como Integralismo.

Este movimento político-social teve seu ápice na década de 30, mais precisamente com o lançamento do Manifesto Integralista em outubro de 1932, que apresenta as bases políticas que darão origem à Ação Integralista Brasileira (AIB), registrado como partido político em 1937, lançando seu criador, Plínio Salgado como candidato à presidência da República no pleito daquele ano, pleito esse que não ocorreu devido ao golpe de instituição do Estado Novo (CAVALARI, 1999, p.18).

Segundo Cavalari (1999), em 1938, o Movimento Integralista já com seu nome mudado para Associação Brasileira de Cultura, altera sua forma de operar, substituindo a tática de mudar a nação através da cultura, pela violência, na tentativa de tomar o poder. Esta nova tática não dá certo e seus membros são presos e executados, tendo seu líder Plínio Salgado exilado em Portugal.

Para conhecer a ideologia educacional integralista, Cavalari (1999) analisa o Manifesto de Outubro de 1932, documento semelhante ao Manifesto Integralista direcionado

às forças armadas.⁹ Neste documento, Plínio Salgado aponta para a importância da elite integralista que como responsável que é pelo destino do Brasil, tem o papel de “salvar as massas populares” (SALGADO, 1935, p. 145). Para Plínio Salgado, o povo deveria ser doutrinado com o intuito de disciplinar sua conduta enquanto a elite receberia cursos sobre a doutrina integralista preparando-se para comandar a nação.

Cavalari (1999, p.45) ressalta que “o Integralismo empresta uma importância capital à educação encarada sob o triplice aspecto de moral, cívico e físico”. Para ele, a ideologia integralista contempla a ideia de Educação Integral quando aponta para a formação do homem nos seus aspectos espirituais, sociais e físicos, dando-se assim a formação completa do mesmo. Para o autor “a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista” (Idem, p.46).

Ao expor os conceitos de Educação Integral de acordo com a concepção integralista, Coelho (2004, p. 7) aponta que esta está fundamentada em três pilares: espiritualidade, disciplina e nacionalismo cívico. Isto é apontado pela autora como uma concepção político-conservadora.

Segundo Cavalari (1999, p. 45), o Estado conservador e centralizador foi o centro do movimento educacional integralista, pois o chamado Estado Integral tinha como função primordial, a educação do povo brasileiro, por meio das diretrizes estabelecidas por seus intelectuais.

No entanto, a concepção conservadora de educação integral não fazia referência ao tempo escolar, o que demonstra segundo o autor que a jornada ampliada não foi considerada fator condicionante à educação integral proposta pelo Integralismo.

Também no início do século 20, encontramos outra proposta de educação que se desenvolve com caráter oposto ao conservadorismo. Apesar desta também primar por uma educação integral e fundamental ao desenvolvimento humano, tal qual a proposta do movimento integralista. Esta é a proposta educacional dos teóricos anarquistas, também conhecida como concepção socialista de educação integral.

Junto aos imigrantes europeus chegados ao Brasil no final do século 19, desembarcam também os ideais políticos desenvolvidos a partir da Revolução Francesa. Entre estes ideais, o movimento socialista está muito presente entre os trabalhadores, trazendo também uma de suas correntes, o Anarquismo.

Para Gallo (2002, p. 21), o termo “anarquista” foi usado de forma pejorativa durante

⁹ Encontrado em www.integralismo.org.br. Acessado em 12/12/2014.

a Revolução Francesa. Segundo o autor, o sentido original é “a negação da autoridade instituída”. Para Gallo é imprescindível compreendermos o conceito de liberdade para entendermos os ideais anarquistas e sua teoria educacional. O autor aponta para a liberdade como o maior objetivo da educação anarquista.

A educação anarquista é também denominada “Pedagogia Libertária”, pois vê a possibilidade de “formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade” (Idem, p.31).

Ao fundamentar a teoria anarquista, Gallo (2002, p. 14), apresenta esta como “coerente com a ideia de que o proletário deve conquistar ele próprio sua liberdade”. Crê também que a “emancipação dos trabalhadores só pode ser por obra deles mesmos”. Para o autor, o anarquismo critica implacavelmente a perspectiva ideológica da educação burguesa, rejeitando sumariamente qualquer proposta de educação oferecida pelo governo, ou que devesse em última instância ser mantida por ele (Ibidem, p. 14).

Citando Pierre-Joseph Proudhon, teórico anarquista francês do século 19, Gallo (2002, p. 24) aponta alguns pontos básicos para compreendermos a concepção anarquista de educação integral. São eles: “justiça na igualdade de oportunidades, a democracia em sua direção, o trabalho como instrumento de aprendizagem e a generalidade precedendo a especialização”.

De acordo com Gallo (2002), na visão de Proudhon o “ensino deveria ser oferecido para todas as pessoas, em todos os níveis de escolaridade, possibilitando ao trabalhador a compreensão de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade”. Dessa forma, o ensino estaria alicerçado em pilares de uma gestão democrática realizada pela própria comunidade.

Outro conceito encontrado por Gallo (2002, p. 25) em Proudhon é o de uma educação politécnica, “onde o indivíduo aprenda as mais diversas técnicas de produção podendo depois se especializar em uma delas”.

Conceito semelhante encontramos em Robin (1981, p. 20) quando este afirma que a educação deve se caracterizar por ser “científica, racional, universal e integral, baseando-se em uma formação geral, comum a todos e que possibilitasse uma especialização profissional posterior, unificando teorização e prática”.

Calcado nestes conceitos, Gallo (2002, p. 20) apresenta o que entende serem os três pilares fundamentais para a educação na concepção anarquista, a saber: “educação física, educação intelectual e educação moral”.

Para Gallo (2002, p. 37), “a educação física deveria objetivar o desenvolvimento do

corpo e de seus limites e a socialização voltada para a solidariedade. Já o ensino intelectual deveria estar baseado na prática e no trabalho, e a educação moral pautada em um ensino que desenvolvesse a liberdade e a responsabilidade a fim de promover uma nova prática social” (Idem). Para o autor, dessa forma o ensino estaria baseado nos princípios de solidariedade, igualdade e liberdade, retomando assim os ideais da Revolução Francesa.

Coelho (2004) caracteriza a concepção de educação socialista/anarquista como “político-emancipadora”, pois prima pelo acesso indiscriminado ao conhecimento a toda a população, devendo este ocorrer de acordo com a inquietação natural do educando, para que este, devidamente estimulado construa pessoalmente o seu conhecimento.

Conforme descrito por Cavaliere (2004), outra concepção de educação integral teorizada no início do século 20, foi a educação integral com bases liberais, que teve no educador Anísio Teixeira seu principal expoente teórico.

Esta concepção liberal de educação é descrita por Cavaliere (2004, p. 1) como tendo o “objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação”.

A filosofia liberal instalou-se no Brasil a partir do movimento pela independência e perdura até os dias de hoje. Conforme Lage (2006, p. 1), liberalismo no sentido original da palavra, “refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais”.

As bases do pensamento liberal, também serviram de base para o pensamento do educador Anísio Teixeira e do movimento renovador nas primeiras décadas do século XX.

Para Anísio Teixeira (1924, p. 2), a educação integral “deveria trabalhar com as diversidades e contemplar todos os espaços de atuação da sociedade”. Para o autor era necessária a articulação entre os níveis de ensino: “ensino primário obrigatório, limiar do ensino secundário; e este, gratuito, preparatório das especializações de curso superior” (Idem).

Ao escrever contrapondo a Escola Única – modelo educacional implementado na França que preconizava o desenvolvimento homogêneo e uniforme, oferecendo ensino comum a todos os educandos - Anísio Teixeira apresenta avanços importantes para o pensamento educacional brasileiro, pois sua reflexão defendia a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, visando a justiça e a igualdade da educação para todos (Ibidem).

Segundo Cavaliere (2004, p. 3), é ao entrar em contato com o sistema educacional norte americano, e ser influenciado pelas obras de Dewey e Kilpatrick, que Anísio Teixeira vai formar suas bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto reformista para a

educação brasileira.

Na concepção do educador baiano, haviam três fatores que davam sustento ao mundo moderno onde a escola estava inserida: a ciência, a industrialização e a democracia (CAVALIERE, 2004, p. 4). O autor pressupunha que a escola deveria acompanhar as transformações sociais, apontando dois pontos centrais à transformação da escola: “a) precisamos preparar o homem a indagar e resolver por si os seus problemas; b) temos de construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível” (Idem, p. 5).

Dentro desta concepção de escola liberal, é ressaltada a importância da autonomia do aluno, como condição a capacitá-lo para lidar com suas questões individuais e sociais. Teixeira salientava que a escola deveria preparar o aluno para a complexidade de situações da vida, tornando esse novo homem, independente e responsável (Ibidem, p. 4).

Essa diretriz liberal para a educação destaca o educador como tendo um papel fundamental junto à sociedade no que diz respeito à manutenção da democracia, pois é este que deve preparar os educandos (científica, industrial e democraticamente) para a sociedade. Em oposição à perspectiva anarquista onde a educação busca a transformação e a revolução da sociedade, a educação sob o viés liberal procura através da formação de seus alunos, a concretização de uma sociedade democrática.

Para Anísio Teixeira, somente com a instituição de novos programas, novos métodos, novos professores, enfim, uma nova escola, é que se poderiam atender essas novas funções da escola como agente de transformação social. Para tal, segundo Teixeira, “era preciso repensar o ato de aprender”, uma vez que aprendemos aquilo que vivenciamos. Para ele, “o ato de aprender dependia de uma situação real de experiência onde possamos praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender e, não menos profundamente, do propósito em que estiver o aluno de aprender essa ou aquela coisa” (TEIXEIRA, 1924, p. 11).

Em 1932, é publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁰. Este documento, endereçado ao povo e ao governo brasileiro, propunha uma reformulação no sistema educacional brasileiro, que passadas quatro décadas da proclamação da república, já apresentava sinais de desarticulação entre as reformas econômicas e educacionais. Os educadores justificam assim seu manifesto:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se

¹⁰ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: elaborado por Fernando de Azevedo, este documento é assinado por mais 26 educadores brasileiros (ROMANELLI, 1977, p. 145).

gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (GHIRARDELLI, 2001, p. 56).

O Manifesto apontava o Estado como responsável por manter a educação pública e via esta como uma função primordial e essencial a ser cumprida pelo mesmo:

[...] do 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, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (Idem, p. 61).

Segundo Ghirardelli (2001, p. 69), era primordial que as instituições educacionais mantivessem uma unidade pedagógica, pois a educação deveria estar interligada da escola infantil à universidade, respeitando no todo, cada fase do desenvolvimento do educando. Para ele, “a continuação ininterrupta de esforços criadores deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador”.

Este movimento que buscava a renovação da educação nacional teve como fundamento a educação integral contemplando os aspectos físicos, morais e intelectuais do educando, ampliando o espaço escolar ao ambiente social, mesmo que mantivesse a escola no centro desse processo educacional.

Para Chaves (2002, p. 58), a educação integral defendida pelos liberais teve no Manifesto de 1932 suas bases epistemológicas e seus fundamentos educacionais apresentados à sociedade, o que potencializou o debate educacional no Brasil no início do século 20. Contudo, para o autor, a educação de tempo integral não se constituía ainda em uma exigência social e pedagógica, mas a educação integral “era algo imprescindível de ser realizado”.

Ao analisarmos estas três concepções de educação integral do início do século 20, notamos que estas firmavam seus conceitos na formação integral do ser humano a partir da compreensão da necessidade do desenvolvimento de seus aspectos individuais e sociais.

Nas décadas que se seguem, outras experiências são implementadas tendo como norteadores de seus projetos político-pedagógicos os ideais educacionais do início do século XX.

Conforme Cavaliere (2007, p.16), “a partir da abertura política na década de 1980, algumas experiências ocorrem nesta direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro”.

Ainda nesta perspectiva, Cavaliere (2007) apresenta outras três propostas de projetos

político-pedagógicos que tinham por objetivo a educação integral. A saber: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), em nível de Governo Federal, criado pelo então Presidente do Brasil, Fernando Collor de Melo, com as mesmas características dos CIEPS, criado por Leonel Brizola e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo.

Baseado em ideais liberais, em 1950 é criado por Anísio Teixeira o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia. Este centro educacional propunha atividades em tempo integral e era constituído por Escolas-Classe e pela Escola-Parque, que funcionavam em turnos alternados de quatro horas\dia cada. A escola-Classe era composta por salas de aula e oferecia as matérias de ensino como linguagem, matemática, ciências e estudos sociais. Na Escola-Parque, aconteciam as atividades ligadas ao trabalho, às artes, à saúde, biblioteca entre outras.

Para essa concepção de educação com formação integral do indivíduo, era fundamental o tempo integral constituído por oito horas de atividades em turno e contra turno.

Para Cavaliere (2004, p.15), o Centro era a realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira.

A experiência dos CIEPs foi idealizada por Darcy Ribeiro, durante o governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, e se concretizou através de dois programas denominados Programas Especiais de Educação, que tinham o objetivo de implementar uma proposta de educação integral em tempo integral voltada para a formação complementar dos educandos.

Com estrutura física planejada para atender a proposta de uma escola de tempo integral, esta contemplava em seus três blocos de prédios espaços destinados a salas de aulas, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e lazer, ginásio com vestiários, biblioteca e moradia para os alunos residentes.

Ribeiro (1986, p. 42) justifica essa estrutura arquitetônica dizendo que: “pelas necessidades específicas da maioria dos alunos, provenientes dos segmentos sociais de baixa renda, o CIEP fornece assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho todos os dias”.

Segundo esse autor (1986), o Programa Especial de Educação teve por diretriz básica a recuperação da escola pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado.

Em 1991, sob o governo Collor de Mello, são criados a nível nacional os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Segundo Coelho (2000, p. 53), estes foram projetados “em espaço físico amplo, com quadra de esportes, módulos para Educação Infantil,

Fundamental, teatro de arena e salas-laboratório, além de refeitório e espaço para a saúde”. À semelhança dos CIEPs, os CIACs tinham por objetivo ministrar aulas em horário integral para o ensino fundamental, envolvendo programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho entre outros e sabemos da inauguração de um CIAC, que passou a se chamar CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), no governo de Itamar Franco, em 1993, no interior do Rio de Janeiro administrado pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

Sob o governo Marta Suplicy, na cidade de São Paulo em 2003, foram inaugurados os Centros Educacionais Unificados (CEUs). Baseados na concepção pedagógica da Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira, tinham por objetivos o desenvolvimento integral dos educandos; articulação de programas para o desenvolvimento da comunidade e o desenvolvimento de experiências inovadoras no campo da educação.

Tomando como base as experiências em educação integral no Brasil acima referidas, podemos afirmar que estas tiveram forte influência dos preceitos educacionais dos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tendo por embasamento a noção da formação integral do educando, por meio do desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades. Também podemos auferir que as concepções que se destacaram no início do século XX ainda se fazem presentes no cenário nacional de educação.

Porém, cabe salientar, como ressalta o texto referência para o debate da educação integral¹¹ que:

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (MEC, 2009, p.16).

Diante dessas afirmações, buscamos elucidar nosso trabalho com um conjunto de ideias sobre a educação integral no mundo contemporâneo, levando em consideração pensadores que tratam desse tema, bem como a concepção em que está alicerçado o Programa Mais Educação.

¹¹ Educação Integra l- Texto referência para o Debate Nacional, 2009.

3.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, UMA CAMINHADA, UM DIÁLOGO

Sendo centro de debates no mundo contemporâneo, a educação integral, a ampliação do tempo na escola, as práticas pedagógicas, o diálogo entre as diferentes culturas e os diferentes saberes, vemos a possibilidade de que a escola se apresente como uma rede de significados do presente, tendo sua real importância para o convívio e para a educação das novas gerações.

Através das discussões e implementações das políticas públicas, abre-se o debate em torno da educação integral e se propõe que uma escola integral, com jornada ampliada, pressuponha um olhar e uma escuta dos alunos como sujeitos por direito da escola e de uma escola pública gratuita e de qualidade, como um bem inalienável. A partir disso devemos saber que as mudanças acontecerão e nessas mudanças entra a participação da família e da comunidade no centro das decisões, bem como a valorização dos múltiplos saberes, da cultura do local em que está inserida e a mudança dos currículos que valorizem os saberes dessa comunidade.

E neste cenário de mudanças e de debates sobre qualidade na educação e educação integral, vale lembrar o que diz Moll (2013, p. 40) sobre as mudanças e se é possível uma mudança efetiva nos espaços escolares: “É possível mudar a escola? A ideia de que não só é possível mudar a escola, como obra humana e expressão cultural que ela é, mas de que já há um processo de mudança em curso”, e acreditamos que é com essa perspectiva de mudança que têm se baseado as políticas públicas para a educação, principalmente a proposta do Mais Educação.

Nesse aspecto o PME se propõe a ampliar o tempo dos/as alunos/as na escola com a finalidade de promover uma maior permanência dos alunos/as na mesma, bem como imprimir

Há que se considerar também os objetivos do PME, a partir do Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010, os quais são:

- I- Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

No projeto de lei nº 8035/2010, que institui o Plano Nacional de Educação 2011-2020, contempla esta temática a partir das metas propostas em debate no Congresso Nacional, as quais destacam-se:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Estratégias:

- 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 alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.
- 6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
- 6.3) 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.
- 6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
- 6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
- 6.6) Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
- 6.7) Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. (BRASIL, 2010).

No documento Territórios Educativos (2014)¹³, distribuído pelo Ministério da Educação:

Isso significa que a ampliação do tempo do estudante na escola precisa estar acompanhada de outras extensões, como os espaços e as experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola e a intervenção de novos atores no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens. O Programa Mais Educação entende que a escola deve compartilhar sua responsabilidade pela educação, sem perder seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, mas não é suficiente para dar conta da tarefa da formação integral. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a integralização de saberes e experiências será função compartilhada entre a escola, parceiros e espaços educativos. A escola não será o único lugar de aprendizagens, há outros espaços em que a vida da comunidade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos (museus, praças, clubes, quadras, teatros, bibliotecas, cinemas, parques, entre outros), e esses espaços irão compor o território educativo da comunidade escolar.

E sobre espaços há que se pensar a escola no sentido do acolhimento, do pertencimento e fazer desse espaço, lugar de aprendizagens, pensado didaticamente para ampliar potencialidades, para que se reconheça o processo de ensino-aprendizagem como uma realidade multidimensional tanto afetiva quanto cognitiva. Sobre isso Freire nos fala que:

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1994, p. 96).

Sobretudo, e além desse espaço de acolhimento, devemos pensar em um espaço que promova a aprendizagem e que seja adequado para receber alunos em tempo integral. Gestores devem pensar o espaço como determinante para esse desenvolvimento e pensar acerca de qual infraestrutura é adequada para a ampliação da jornada e quais são os arranjos possíveis a serem feitos, pois mais alunos irão fazer sua alimentação na escola, bem como

¹³ O documento integra uma trilogia composta por cadernos que tem por objetivo contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. O primeiro caderno intitula-se Gestão Intersetorial do Território e trata dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo tem por título Educação Integral e apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional e o terceiro, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.

locais próprios para a higiene.

Porém, como falamos anteriormente, tratamos de uma concepção de educação que valoriza a entrada de novos espaços da comunidade no cenário educativo e a consequente melhoria da aprendizagem. Faz-se necessário outro olhar para os espaços, tanto os da escola como os de fora dela, potencializar seu uso de acordo com as suas necessidades.

E, portanto, se faz necessário buscar aqui o sentido de qualidade e o sentido que mais nos instiga, é o da qualidade social da educação, que vemos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)¹⁴, o qual se configura por conquista e direito, como vemos a seguir:

[...] “a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância. A qualidade da educação para todos, exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência”. (BRASIL, 2013).

Nos distanciamos assim, de conceitos que trabalhem com a lógica produtiva e elitista, pois compreende a “promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 211).

Além dos espaços ampliados, precisamos também trabalhar com a questão do tempo. E a jornada ampliada requer organização curricular para o melhor aproveitamento do tempo pelo aluno. O simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos; assim, mais tempo em período escolar não quer dizer, necessariamente, mais aprendizagem, o que torna ainda mais importante a reflexão sobre as diferentes dimensões da educação integral.

Porém, não deixamos de acreditar que a ampliação do tempo é ação necessária ainda que não suficiente. E, ao falar em ampliação necessária do tempo, estamos falando numa ampliação qualificada do tempo no qual o estudante estará exposto a situações intencionais de aprendizagem, o que, requer maiores reflexões sobre o tema, sobre as diferentes dimensões da

¹⁴ Encontrado em file:///C:/Users/user/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf, acessado em 15/02/2015.

educação integral.

Para isso a organização curricular deverá ser enriquecida com procedimentos metodológicos inovadores a fim de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e vivência. Oficinas culturais, artesanais, musicais e todas as formas de expressão deverá se fazer presente em todas as propostas.

Seguindo essa premissa, o Manual do Programa Mais Educação define que a educação integral deve se conectar com a realidade do educando a fim de que dali emane efetivamente o processo de ensino/aprendizagem:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

A assertiva das leis prevê uma prática integrada aos significados, a valorização das especificidades de cada comunidade/sociedade e que estas devem estar na esteira principal quando o tema for desenvolvimento integral. Portanto, é necessário que essas leis e regras criadas pela sociedade moderna, muitas delas pensadas por estudiosos que passaram sua vida refletindo sobre assuntos caros a sociedade, sejam colocadas em prática. Ainda segundo a norma:

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 1).

Nesse sentido a proposta pedagógica do Programa Mais Educação objetiva desenvolver as potencialidades dos alunos, oferecendo-lhes condições de construir diferentes saberes que vão além do currículo escolar, promovendo um diálogo entre saberes escolares e comunitários. O programa busca desenvolver oficinas com atividades diversificadas, que contribuam para a formação integral do aluno, oferecendo conhecimentos necessários para a formação acadêmica e profissional.

1. A co-responsabilização de todos pela educação, em que a escola reconhece e ganha outros parceiros no território local e como consequência desta meta.

2. A ampliação dos tempos, dos espaços e dos conteúdos educativos dentro e fora da escola.

Art. 1º § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

II. A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

V. o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. Ou seja: ampliação dos espaços é central na proposta. (BRASIL, 2007¹⁵).

Entendemos a partir das propostas de educação integral do PME (2014, p.1) que:

[...] o processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante.

Sendo assim, representa um grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino na construção das suas bases político-pedagógicas, lembrando que já está previsto na Constituição Federal de 1988, onde a educação é uma tarefa que deve ter participação conjunta do estado e da sociedade, de modo que se realize a construção da cidadania, aliada a uma maior qualificação, que é um dos motes do “Programa Mais Educação”.

A abordagem do termo “Educação Integral e Qualidade do Ensino” torna-se um tema atual e relevante a partir do momento em que a escola busca desenvolver uma mudança significativa em sua estrutura, recriando-se a partir de novas concepções, novos arranjos, e construindo uma resposta para os desafios da contemporaneidade.

Historicamente falando, a escola tem dificuldades para lidar com mudanças de paradigmas. As mudanças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens. A escola é o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes.

É essa perspectiva que nos move. A perspectiva social da educação, e nesse sentido há que se repensar currículos escolares, reorganização de espaços, tempos e diversos saberes e modos de aprendizagens. Nessa mesma perspectiva, Gonçalves, (2006, p. 4), afirma que:

¹⁵ Programa Mais Educação, Portarias Normativas Interministeriais, nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007.

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas em tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Desse modo, falar em qualidade social é falar de uma educação para a promoção do sujeito como alguém capaz de enfrentar desafios e ganhar oportunidades e uma nova possibilidade para a sua vida, é necessário que a sua formação o leve à conquista da sua autonomia social, intelectual e moral. Como afirma Gadotti (2013, p. 3-4) “precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas”.

Nesse sentido enfatizamos que uma concepção de educação integral que está firmada no conceito de qualidade social da educação deve ser encarada por toda sociedade como sua responsabilidade. A responsabilidade por fazer uma educação com qualidade para todos/as. Por isso, como salienta Gadotti (Idem):

A educação integral não pode se constituir apenas num “projeto especial” de tempo integral, mas numa política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas, o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, ou tempo integral ou a jornada integral.

Demo (1997, p.16) ainda aponta que “os desafios educacionais têm dimensões incalculáveis. A própria instrução escolar precisa mudar profundamente se não quiser desaparecer arrastada pelas ondas das exigências sociais e individuais daqueles que devem ser educados”. Diante disso, é importante enfatizarmos que precisamos assegurar a cada um, igualdade de oportunidades no exercício de seus direitos, sendo um ou o maior deles, o direito à uma educação de qualidade.

As discussões também devem romper com o termo sujeito homogêneo, de consciência unitária, para a construção de sujeitos conscientes, críticos e de fato autônomo. Precisamos adotar um currículo multicultural, ou seja, acolher a diversidade.

Assim, a preocupação com a educação frente à exigência dos dias atuais deve estar presente no nosso dia-a-dia, desenvolvendo questionamentos e reflexões sobre o papel da educação e o papel social das diferentes riquezas de cultura existentes na sociedade principalmente após a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, a qual

declara a sociedade brasileira como plural.

Cada escola, apesar dos processos normativos e institucionais a que está sujeita (leis, políticas educacionais, projetos governamentais ou orientações do sistema de ensino), está revestida também da influência e dos significados específicos da comunidade em que se insere e dos elementos culturais que a fazem singular e única. Daí por que sua proposta pedagógica é a sua identidade e, embora possa inspirar-se em formas de organização consideradas bem-sucedidas, seu currículo deve ser gestado na comunidade escolar, em permanente diálogo para que se articulem os elementos de organização interna com os aspectos externos da sociedade, da cultura e da própria história, imprimindo sentido às ações desenvolvidas.

No desenvolvimento de uma proposta de educação integral não existem modelos predefinidos, mas é fundamental organizar um currículo capaz de integrar os diferentes campos do conhecimento e as diversas dimensões formadoras das crianças e jovens na contemporaneidade (Art. 86 da Resolução 2197/12).

A concepção de integralidade expressa por Gouveia (2006, p.84) é composta por quatro elementos:

- * os sujeitos aprendentes e ensinantes ocupam lugares dinâmicos: o educador é o adulto que tem a responsabilidade pelo percurso educativo e se coloca à disposição da invenção de situações de aprendizagem que levam em consideração quem são, onde vivem, o que sabem e o que desejam os aprendizes com os quais vai empreender a aventura do conhecimento. Os alunos, sujeitos de direito em sua inteireza humana.
- * os espaços são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa.
- * os tempos são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem.
- * os objetos do conhecimento estão no mundo. O acesso e apropriação desses objetos pelos envolvidos se dão por meio de projetos que viabilizam um produto que realiza e comunica o aprendizado de todos.

De certo modo, dentro desses parâmetros, educação integral, compreende, sobretudo, uma mudança profunda nas práticas educacionais. Mudanças que poderão ser reconhecidas através da oferta curricular, do clima da escola, das estratégias de aprendizagem, da avaliação utilizada e expectativas dos professores transformando substancialmente, a sua estrutura, sua proposta pedagógica e oferecendo uma resposta às necessidades de cada aluno/a.

Verifica-se, portanto que o Programa Mais Educação requer a participação efetiva da comunidade escolar, e busca, nesse sentido, abraçar a tarefa de contribuir com o processo de requalificar as práticas, tempos e espaços educativos. Em seus cadernos pedagógicos (2014), convida toda comunidade escolar a refletir sobre o processo educacional como uma prática

educativa vinculada com a própria vida.

Nesse sentido, pode-se dizer também que, para que se caminhe rumo à educação de qualidade é necessário estimular as escolas para elaborarem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda escolar que permita caracterizar os elementos históricos e culturais e verificar quantos são, onde estão e porque alguns estão fora da escola para ser possível elaborar um currículo escolar que reflita os seus meios sociais e culturais, tornando-se uma escola acolhedora. O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de ser receptiva a todas as crianças, entendendo dessa forma que para que isso aconteça requer esforços de todos os segmentos da escola e que, também, reconhecer que tais avanços por si só ainda não são suficientes, é preciso compreendê-los como parte de uma trajetória constante e permanente.

De acordo com a proposta de educação integral do governo federal (BRASIL, 2014, p.13):

A ampliação do tempo do estudante na escola precisa estar acompanhada de outras extensões, como os espaços e as experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola e a intervenção de novos atores no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens. O Programa Mais Educação entende que a escola deve compartilhar sua responsabilidade pela educação, sem perder seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, mas não é suficiente para dar conta da tarefa da formação integral¹⁶.

Outro ponto a ser discutido é a forma com que serão operacionalizadas todas essas demandas. Não queremos uma escola com “mais do mesmo” (PAPERT, 2008), no qual o educando ao invés de ter duas aulas/dia de português, por exemplo, teria quatro aulas/dia com os mesmos conteúdos e metodologias, mas uma iniciativa para fomentar novas propostas educacionais que possibilitem ao educando construir conhecimentos em situações reais de prática e educação, seguindo preceitos metodológicos sócio- interacionistas.

Nesse sentido, teremos uma escola integral com uma educação de qualidade, considerando assim, o conceito de qualidade social expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2010, que se refere ao acesso, permanência e sucesso escolar de todos os alunos, numa perspectiva de inclusão social.

Dessa forma, a escola estará cumprindo o seu papel de socializar o conhecimento e investir na qualidade do ensino.

¹⁶ Territórios Educativos para Educação Integral, SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS, 2014.

4. ENFIM, O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo, tentaremos apreender a concepção sobre a qual se assenta o Projeto Escola de Tempo Integral, bem como as diferentes visões que os sujeitos da pesquisa possuem sobre a Escola Municipal Major Antônio de Alencar e o Projeto Escola de Turno Integral. Começaremos analisando a escola, na visão dos alunos, na qual trataremos de questões relativas ao processo ensino-aprendizagem e sobre quais são as preferências dos mesmos e o que mudou em suas vidas a partir do ingresso no projeto.

Será apresentado também a análise do projeto, de acordo com os professores, no qual abordaremos as informações relativas ao trabalho escolar, ao objetivo educacional das práticas docentes e às capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, pois de acordo com Guará (2006, p.16), acreditamos que há necessidade de integrarmos esforços para a “compreensão do significado da experiência pretendida, alinhando entendimentos em torno da concepção que circula nas produções acadêmicas e nos programas políticos na área”.

Por fim, discorreremos acerca da organização do espaço e do tempo escolar e do conceito de qualidade da educação, pois este trabalho pretende verificar a relação da ampliação da jornada escolar com a melhoria da qualidade do ensino. Portanto, analisaremos a concepção de educação integral, presente nos documentos oficiais da escola, bem como os dados da pesquisa empírica.

4.1 O PROJETO E A ESCOLA NA VISÃO DOS ALUNOS

Percebemos ao tabular os dados das entrevistas com os grupos de alunos, que os mesmos com trajetórias escolares diferentes tiveram percepções e opiniões muito próximas sobre a sua realidade escolar.

O número de respostas dos alunos será apresentado em forma de gráficos e também com a análise da própria resposta, pois consideramos esse o melhor modo de visualizar e de nosso entendimento como forma de análise. Também, como forma de resguardar os entrevistados, usaremos as suas iniciais quando usarmos dados das entrevistas.

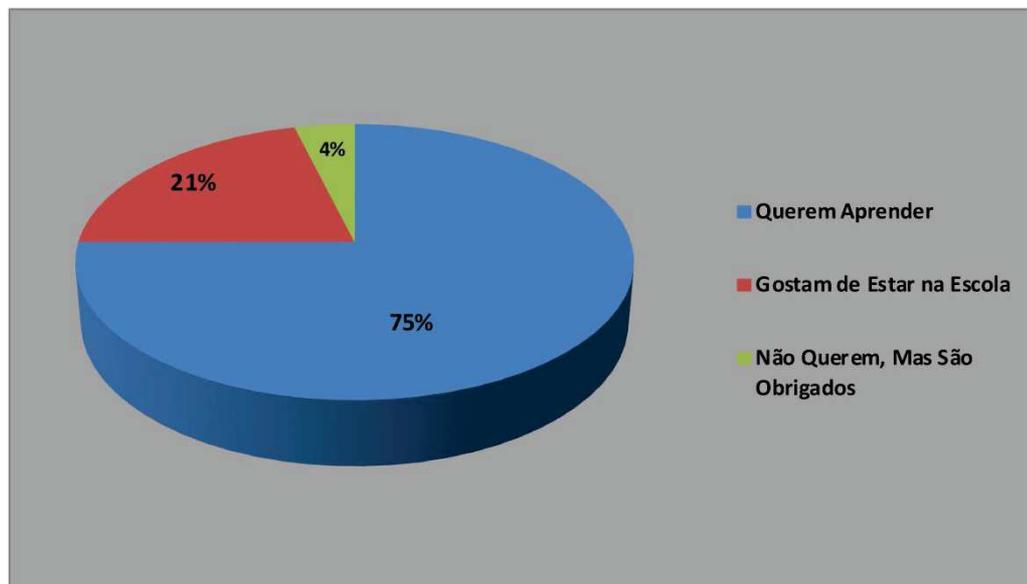
Em relato de uma professora, a mesma diz que:

“Essa experiência tem como objetivo ser uma agente de transformação na vida dos alunos,

tanto em nível de aprendizagem, como socialmente e emocionalmente, o que, como ela afirma, se traduz em resgate da auto-estima e em consequência, melhora sua auto-confiança e assim, seu rendimento escolar”¹⁷.

Sendo assim, nos encontros com os/as alunos/as, elaboramos perguntas sobre a importância da escola e desse projeto, bem como, o que percebiam de mudanças no modo como encaram a escola, professores e a si mesmos.

Figura 1 - Porque você vem para a Escola?



Fonte: Elaborada pela autora.

Um dado importante, que necessita de uma análise mais apurada, pois nos surpreendeu positivamente foi a clareza dos alunos quanto à função primeira da escola. Pensamos aqui nas funções da escola, que fazem parte também a função de proteção e cuidado, mas para esses alunos, o que buscam, em primeiro lugar é o aprendizado, como forma de melhoria de sua condição social. E nesse sentido, faz-se necessária uma mudança paradigmática, um olhar para esses sujeitos, que têm sim, a certeza de que a escola assegurará sua autonomia e seu espaço por direito.

¹⁷ Professora S.G.C. em entrevista coletiva com os professores.

Nos reportamos aqui a função social da escola através da perspectiva encontrada em Bordieu e Passeron (apud ALMEIDA, 2005) que nos coloca a seguinte reflexão:

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia.

Nossa reflexão entende que não se trata apenas de um aumento das horas ofertadas, mas de um aumento da qualidade e a possibilidade de outros espaços de aprendizagens significativas e de caráter educativo e com a possibilidade do protagonismo por todos os envolvidos.

Conforme Gonçalves (2006, p. 3):

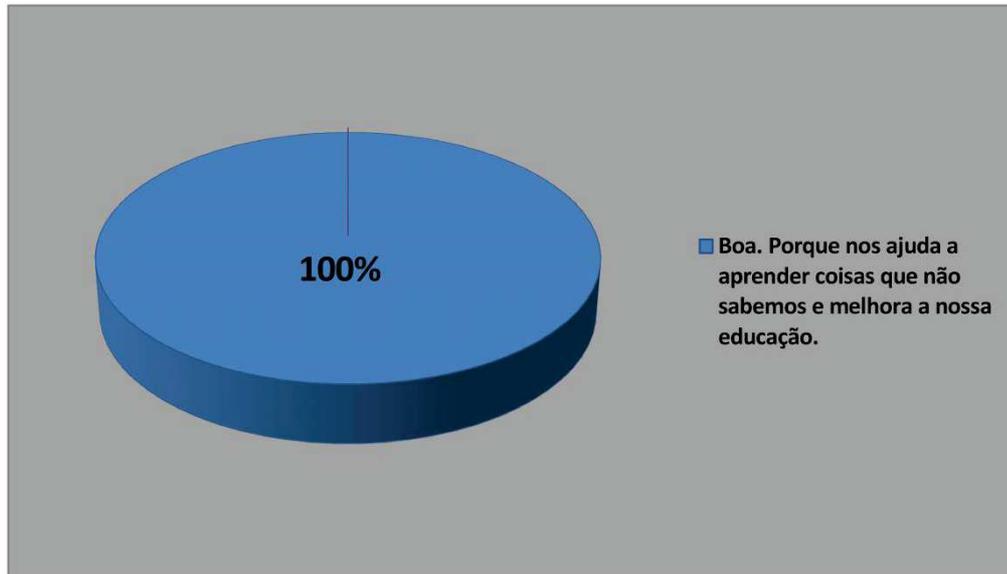
A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando, a todas as suas vivências, aprendizagens.

E ao trabalharmos a as diversas funções da escola, na qual entendemos o cuidado e proteção como um direito, trabalhamos também a importância desse sujeito e assim sua auto-estima como parte fundamental de seu desenvolvimento assegurada em uma educação que trabalhe a integralidade do ser. Aí então nos reportamos à afirmação que encontramos na Série Mais Educação¹⁸:

Entendemos a relevância da Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Ao usufruir da condição de sujeito de direito, elas e eles podem sentir que têm lugar legítimo no mundo de hoje, enraizado no mundo de ontem e com perspectiva de um amanhã, ou seja, que possam ser felizes. (BRASIL, 2009, p.18).

¹⁸ Série Mais Educação, Gestão Intersectorial no Território. Ministério da Educação, 1ª Edição, Brasília, 2009.

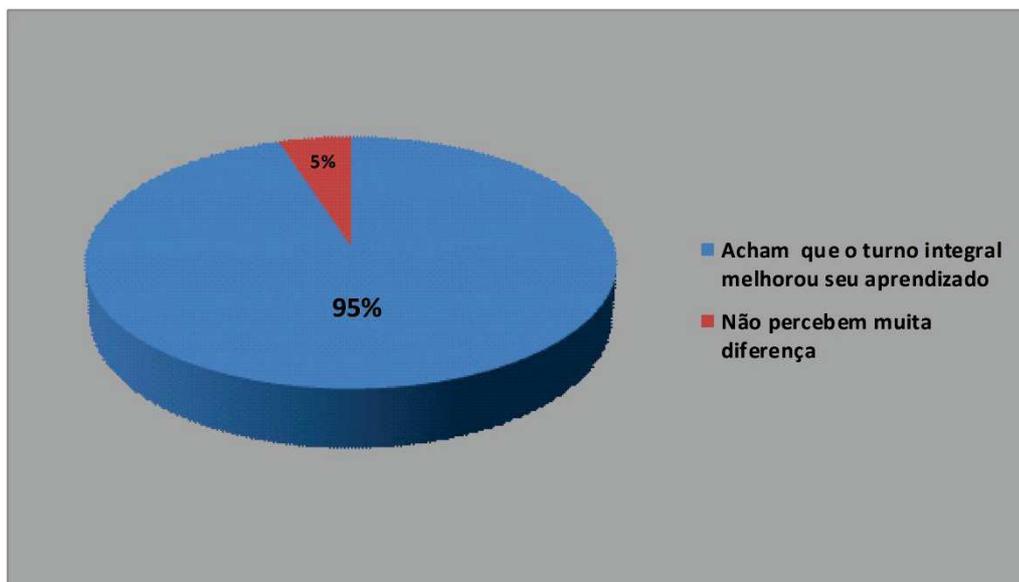
Figura 2 - O que vocês acham da Escola?



Fonte: Elaborada pela autora.

Muito importante essa afirmação, quando percebemos o valor que é dado pelos alunos à escola. Valorizam a escola como espaço de aprendizados, que se torna única no sentido de mudança de vida, de autonomia e esperança de conquistas. Acredito que valorizam também o saber de sua família e comunidade, pois afirmam que a escola os auxilia na educação e em saberes próprios da escola e isso os estimula enquanto alunos que fazem parte desse espaço.

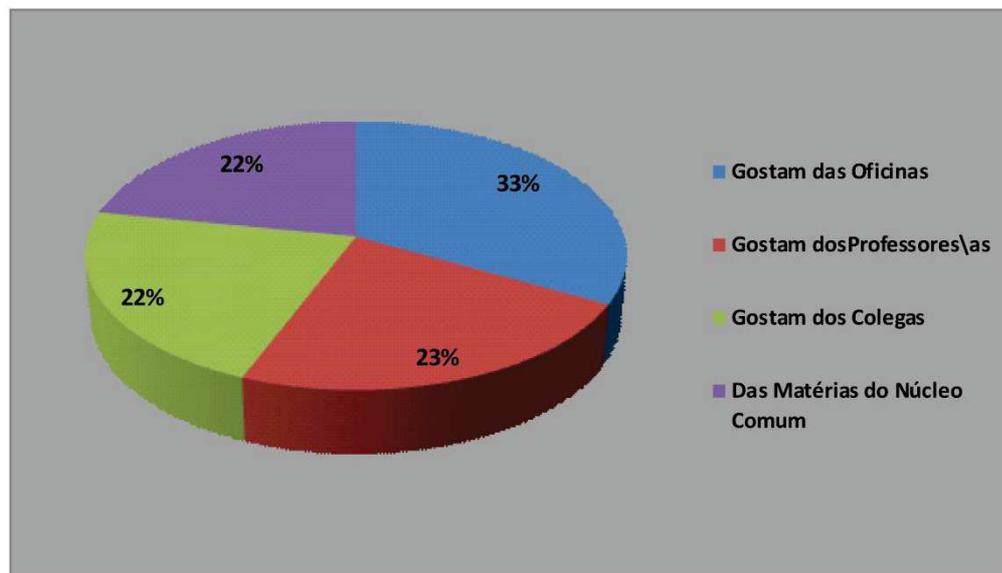
Figura 3 - Passar mais tempo na Escola auxilia ou não no seu aprendizado?



Fonte: Elaborada pela autora.

Chamou-nos atenção que os alunos, em sua maioria, afirmaram que as oficinas do turno integral ajudaram a melhorar seu aprendizado, principalmente as aulas do apoio pedagógico. Percebe-se na fala dos alunos em geral, que o vínculo que foi criado com a professora também foi um dos fatores que os fez melhorar. Dos alunos que não participavam do turno integral em 2013, relatam que melhorou seu aprendizado ao começarem a participar desse Projeto em 2014.

Figura 4 - O que você mais gosta de fazer na Escola?



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir desses dados ficou clara a importância do Turno Integral para as crianças entrevistadas, pois como é demonstrado através dessa pergunta. O trabalho realizado através de oficinas obteve a preferência por parte dos alunos, o que nos leva ao entendimento de que o projeto de turno integral motiva os alunos a participarem ativamente e positivamente das atividades da escola como um todo, melhorando em consequência seu rendimento escolar.

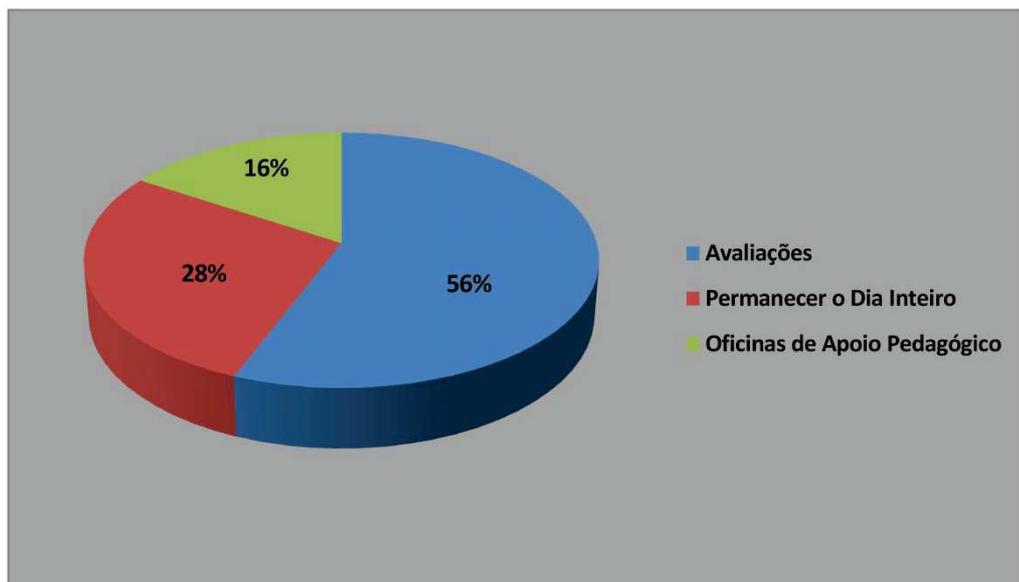
Nesse sentido, nota-se uma preocupação maior por parte dos alunos em relação à sua aprendizagem, e o turno integral, por sua vez, também tem um grau de importância em suas vidas, pois a porcentagem maior ainda foi para as oficinas, sendo que talvez ainda não façam essa relação. Uma das maiores queixas por parte dos alunos foi em relação ao cansaço que sentem ao permanecerem o dia todo na escola, mas mesmo assim, sua motivação para o aprendizado se torna relevante no levantamento dos dados.

Podemos, assim, então, relacionar as oficinas com aulas dinâmicas, práticas, leves, alegres, que trazem um certo encantamento e os torna alunos ativos, participantes do processo, em oposição às aulas mais expositivas de caráter repetitivo e cansativo.

Quando pensamos em uma escola de educação integral, pensamos em uma escola acolhedora, fraterna, emancipatória, que tenha os olhos no futuro e que os alunos ali se sintam felizes e pertencentes a esse espaço e que está engajada em transformar a realidade em que vivem, não a destruindo, mas construindo a partir de sua vivência e cultura um lugar melhor, uma nova visão de ser e estar no mundo, onde a fraternidade e felicidade sejam um compromisso de todos nós e a educação seja responsabilidade de toda a sociedade, como bem afirma Moll (2004, p. 40):

Na responsabilidade que temos com o futuro-que só pode existir como presente transformado- as tarefas educativas podem ser lidas como centrais, pois nos ajudam a desenhar, em seus processos dinâmicos e permanentes, possibilidades outras para a vida em sociedade. Por meio de processos educativos podemos rever formas de ser e estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegrias compartilhadas.

Figura 5 - O que você menos gosta de fazer na Escola?



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos relatos dos alunos/as entendemos que eles gostam da escola, dos professores e de estudar. Contudo, a permanência na escola por mais tempo, acarreta um grande cansaço, desmotivando-os para o cumprimento das tarefas escolares, gerando, muitas

vezes, indisciplina e apatia. No entanto, quando as oficinas são realizadas em outros espaços, fora do ambiente escolar, o interesse dos mesmos aumenta se tornando até mesmo prazerosa sua participação.

O Acompanhamento Pedagógico muitas vezes é *mais do mesmo* e contempla exatamente os que estão com dificuldades *no mesmo*, por esse motivo é necessário que haja uma diversificação de saberes, atividades e espaços educativos. As atividades precisam ser realizadas associada ao conteúdo e saberes tradicionais no currículo, oferecendo condições diferenciadas de aprendizagem, que contemplem a todos.

Na opinião dos alunos da escola pesquisada, as oficinas de apoio pedagógico parecem corresponder às suas expectativas, pois auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos formais. Esta é a visão de uma aluna sobre a oficina de apoio pedagógico, pois sente que é um reforço para sua aprendizagem, como segue no depoimento a seguir:

[...O que a gente mais gosta, é da oficina de reforço.

Por que vocês mais gostam dessa oficina?

Porque além da professora ajudar a gente a ter um estudo melhor, a gente tem uma dúvida em matemática, a gente vai lá, mostra pra ela, e isto e aquilo, daí ela nos ajuda e nos faz entender.

É como se fosse uma aula de auxílio ao seu aprendizado?

Isso, só que é bem calmo, nada cansativo, nada de ter que pensar muito, é só uma explicação, pois tu tá entendendo, mas falta alguma coisa para entender melhor. (aluna do 5º ano).

Esse auxílio ganha importância para os alunos na medida em que faz com que tenham menos dificuldades para entenderem os conteúdos do currículo formal. Talvez por isso as oficinas sejam um dos itens apontados como o que mais gostam na escola, pois como são oficinas que trabalham com o lúdico, também a maioria das oficinas ocorre fora do ambiente escolar, em um ginásio esportivo, o que dá, talvez, uma maior sensação de liberdade e de iniciativa por escolha daquilo que quer fazer, gerando assim uma maior autonomia e responsabilidade por seu aprendizado.

Assim, entendemos as oficinas como local privilegiado de aprendizagens e de desenvolvimento da autonomia, mas não único, como afirma Silva (2007, p. 213):

As oficinas são espaços constituídos por um agrupamento social nos quais são estabelecidas propostas relacionadas ao fazer, à ação humana, que promovem a aprendizagem compartilhada. Ressalta-se o caráter ativo do sujeito nesse processo, assim como o caráter dinâmico dessas experiências relacionais: entre participantes, espaço, materiais, memória, sensações, enfim, entre tudo aquilo que esteja sendo efetuado no momento dessa vivência.

As experiências precisam se articular com que está sendo aprendido no turno regular, conversando com a proposta curricular da escola. Não pode ser o "mais do mesmo", mas dialogar com o que está sendo aprendido dentro da sala de aula.

4.2 OS PROFISSIONAIS, O PROJETO E SUAS NUANCES

Como já relatado anteriormente, o Projeto de Turno Integral no município de Osório, bem como na escola em que está sendo desenvolvida essa pesquisa, fundamenta-se em um currículo e proposta pedagógica própria e está voltada a atender crianças em situação de vulnerabilidade social, atendendo aos objetivos de uma política do município de atenção à criança.

A proposta desse projeto é oferecer aos/as alunos/as, no turno inverso ao das aulas do núcleo comum, oficinas de atividades complementares, como esportes, teatro, dança, meio ambiente, entalhe em madeira, grafite, música, informática, bem como, para os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagens, oficinas de apoio pedagógico.

O profissional responsável pela coordenação desse Projeto na escola é designada pela Secretaria Municipal de Educação e os professores oficinairos são contratados por essa secretaria. Na escola estudada, a coordenação fica a cargo de uma professora efetiva, que já fazia parte do quadro da escola e com qualificação profissional para o cargo. Também participam do projeto, além dos professores oficinairos, dois professores com habilitação em Pedagogia, para as oficinas de apoio pedagógico.

Um dos problemas relatados pela coordenação é a falta de professores titulares no projeto, pois as contratações dos professores oficinairos se dão muitas vezes por contrato, aumentando a rotatividade, levando aos profissionais a optarem pelo emprego efetivo, abandonando o projeto. Percebe-se assim que a falta de continuidade do trabalho docente tem sua origem a partir da escolha dos profissionais, bem como na ausência de concursos para o município, que venha suprir a demanda de profissionais docentes.

Dos professores que trabalham na escola, três participaram de capacitações para trabalhar em Escola de Educação Integral, sendo que uma professora respondeu que o objetivo das capacitações foi para discutir a metodologia que seria utilizada no processo ensino/aprendizagem e dois relatam que o objetivo da capacitação foi para discutir/conhecer a concepção de educação integral em que está alicerçado o PME.

Um dos professores afirma que não modificou sua prática pedagógica com estas capacitações, enquanto os outros professores, sim. Apenas um professor avalia que não ministra aulas inovadoras/diferenciadas, porém todos acreditam na sua importância.

Uma das perguntas que foi muito debatida nos encontros e que nos chama a atenção pela clareza nas respostas dos entrevistados trazemos como exemplo a seguir: “Você acredita que a educação integral, através do Programa Mais Educação, poderá modificar a realidade dos alunos e da comunidade”?

Nas respostas contidas no gráfico do capítulo da análise, percebemos a clareza que os professores têm sobre as perspectivas de mudanças que ocorrerem e que ocorrerá a partir de uma política de educação integral. Todos os entrevistados concordam que haverá mudanças significativas no âmbito social, cultural e econômico. Sendo que a maioria concorda que mudanças sociais já têm sido percebidas na comunidade escolar por todos os envolvidos.

Para os alunos, as aulas inovadoras e/ou diferenciadas são as que utilizam materiais como cartolina, tesoura, calculadora, sem esses materiais, é como se fossem todas aulas iguais. A metodologia proposta pelo Programa Mais Educação “pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades” (BRASIL, 2009. p. 14) e vai além no que tange ao conhecimento formal da escola, a troca de saberes com a comunidade e o compromisso social advindo de uma prática educacional voltada para poucos, quando afirma que:

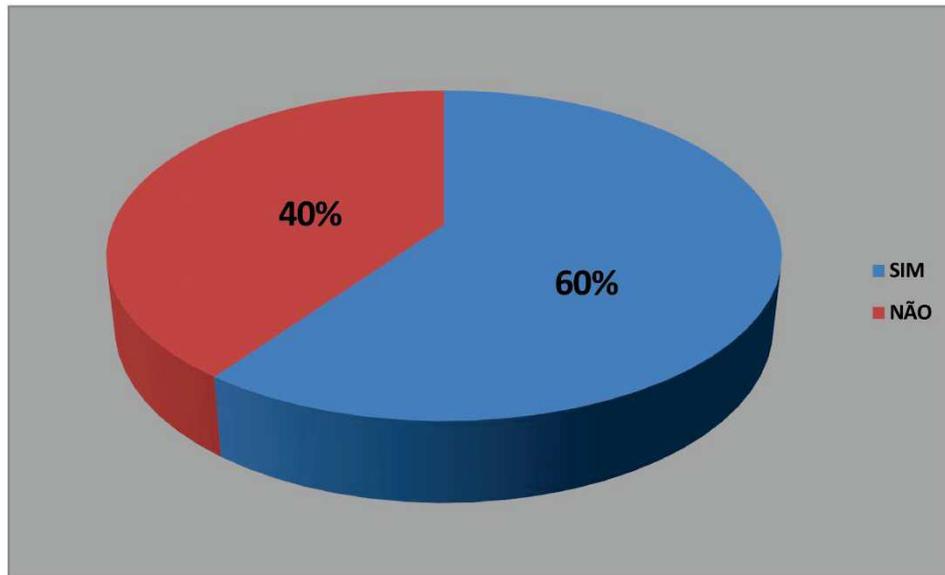
Esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (Idem, p. 14-5).

Vejamos alguns dados a partir das entrevistas realizadas com os professores e oficinairos do turno integral, sendo que colocaremos também para melhor ilustrar esse trabalho, depoimentos dos/as alunos/as sobre as aulas:

Como tratamos de qualidade social e de mudanças de paradigmas na educação,

acreditamos que uma educação voltada para a autonomia do ser é uma das características de uma educação com qualidade social. Uma educação que torne o sujeito autônomo, levando-o a participação efetiva como cidadão e que o torne capaz de tomar decisões sobre sua vida e seu futuro. Nesse sentido foi feito o seguinte questionamento aos professores:

Figura 6 - Você acha que seu trabalho desenvolve a autonomia/emancipação em seus alunos?



Fonte: Elaborada pela autora.

No entanto, se o professor confirma e continua com a sua prática, há que se perguntar em qual teoria está assentada sua prática. Segundo Freire (1981), é necessário que se trate a educação como um ato de amor, um ato de coragem, que não pode temer nem o debate, nem a realidade. Nos seus escritos, Freire, lança o seguinte questionamento: “como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” Nesse sentido iremos além. Como formaremos pessoas críticas, autônomas, conscientes de seu espaço, cidadãos que farão suas escolhas, a partir de um educador que não acredita na mudança?

necessariamente buscar a mudança das estruturas sociais, através da situação vivencial das pessoas por ela alcançadas. Assim, uma educação integral deve servir como meio de conscientização e empoderamento das pessoas que por ela serão alcançadas.

Se queremos uma mudança de paradigmas, temos que olhar o outro como capaz e fazer com que encare o mundo dessa forma. Para isso é necessário aulas que proporcionem situações que tenham por objetivos “levar o aluno a problematizar situações com vistas a intervir na realidade em que vive, em benefício da coletividade” (BORBA, 2007, p.140).

Para esta autora, seria uma questão de tornar o aluno protagonista de seu tempo, pois o protagonismo traz consigo a reorientação do olhar, das escolhas, das ações, não mais centrado no adulto/educador, radicalizando a horizontalidade nas relações humanas, pautando a democracia como único meio para as tomadas conjuntas de decisão e para a autonomia, como objetivo-fim das ações, que devem ser passíveis de serem executadas. Trata-se de sair do plano das ideias, do papel, e passar para o plano da vivência, do acontecimento, pois a aprendizagem ocorre justamente na experimentação, no fazer (BORBA, 2007, p.241).

Em entrevista com a Diretora, a mesma faz uma espécie de desabafo sobre alguns problemas que ainda não foram totalmente resolvidos para o melhor andamento do Programa. Ela acredita que ainda há muita incredulidade por parte dos professores em relação ao projeto e também que muitosicineiros, por não serem professores efetivos da escola, acabam muitas vezes não indo, prejudicando, assim a continuidade do trabalho. Também na sua visão, os alunos é que deveriam decidir em quais oficinas desejam participar, pois assim, sendo sua escolha, aproveitariam melhor, como vemos a seguir:

Portanto, analisando essa fala, acreditamos que para que ocorram mudanças significativas, é necessário que os profissionais envolvidos acreditem no que estão fazendo e que entendam sua concepção, para que a sua prática corresponda com a sua proposta. Para isso, faz-se necessário, urgentemente um entendimento, entre os professores e oficinairos, da proposta da escola, bem como sobre Educação Integral, no sentido de suas múltiplas construções político-sociais, teóricas e pedagógicas. A partir do relato da Diretora, notamos que ainda temos resistências às mudanças de paradigmas nas nossas escolas.

Porém como afirma Paulo Freire (2006), educação é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. É através do diálogo e da interação das diversas opiniões que se encontrará um modo de organização em que se possa encontrar um consenso indo de encontro ao programa proposto pela escola.

Como já visto anteriormente, em consideração às oficinas, Silva (2007, p. 213) refere-se a espaços de aprendizagens compartilhadas, sendo a relação (afetiva, social, interativa) um aporte imprescindível na construção da autonomia e significado para o participante. Relacionamos aqui oficinas como formato, mas não sua prática, pois as aulas formais também poderiam ter uma prática mais interativa, instigante e alegre.

Nos reportamos também nesse sentido para Carvalho (2000) que nos alerta sobre a condução do tempo na ampliação da jornada escolar em que afirma que “a ampliação da jornada pode ser um momento de repensar o papel da escola e seu significado. Temos uma possibilidade de arejar e criar novas formas de utilização do tempo” e agregar qualidade ao tempo expandido na escola. Para isso as ações que serão trabalhadas devem basear-se numa proposta de concepção democrática, dialógica, não autoritária e participativa, o que leva, por fim, a aulas bem planejadas, criativas, de acordo com a realidade e em parceria com a comunidade.

A priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento que traz consigo, um trabalho a partir da visão de mundo do aluno é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de uma educação integral.

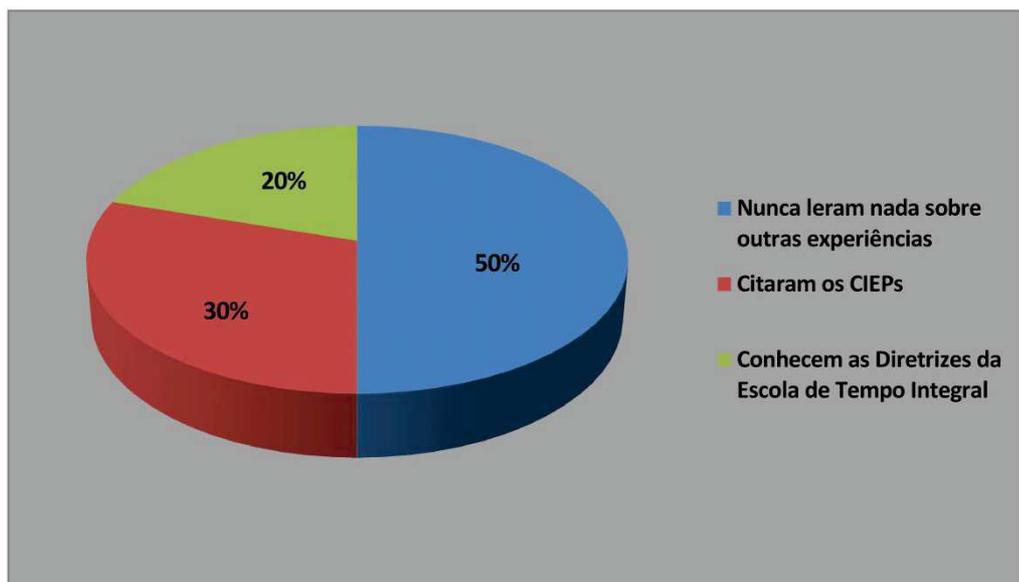
Na afirmação de Freire (2001, p.51):

É possível rever, refazer medidas que aprimorem o processo de democratização da escola pública. É possível o empenho de ir tentando começar ou aprofundar o esforço de, tornando a escola pública menos má, fazê-la popular também.

Nesse sentido é possível afirmar que, embora limitadas, ligadas a uma rede, a uma

política educacional por onde perpassa toda uma gama de ações intencionais, as escolas podem sim fazer uma mudança que seja para uma prática educacional comprometida com a liberdade, com a emancipação social.

Figura 7 - Quanto ao questionamento sobre se conhecem outras experiências de Educação Integral e do Programa Mais Educação:



Fonte: Elaborada pela autora.

Nos encontros coletivos foi debatido sobre a importância da educação integral e o quanto os professores sabiam sobre esse assunto e se após a escola iniciar esse projeto se interessaram pelo tema. Nas respostas dadas pelos professores chegamos a conclusão de que a equipe gestora trabalhou o tema em algumas formações na época da implantação do programa e que os encontros de formação têm sido usados para trabalharem um pouco mais acerca do tema.

Porém, como salientaram, são tantos os temas a serem abordados, que o espaço se torna pouco para as “urgências” do dia-a-dia. Dois professores afirmaram que sentiram necessidade de conhecer mais sobre a educação integral e estudaram o Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral²⁰.

Outro aspecto relevante que relatam é a dificuldade em produzirem um trabalho coletivo, envolvendo professores de diferentes áreas (principalmente os oficinairos do turno

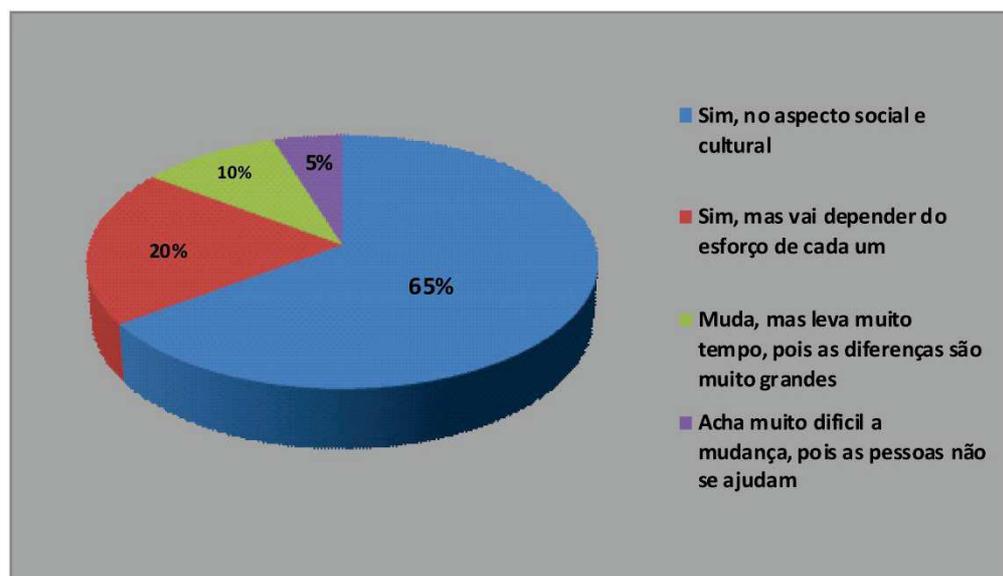
²⁰ Série Educação Integral, Texto referência para o Debate Nacional, MEC, Secad, Brasília, 2009.

integral), que ainda é um grande desafio pela falta de tempo que os professores possuem, por na sua maioria, trabalharem em duas escolas e em alguns casos chegando a três.

Não diria que o docente oferece resistência à proposta de educação integral, mas apresenta atitudes de medo e de recusa, por se constituir este projeto em uma inovação sobre a qual não tem domínio, nem autonomia.

Percebe-se ainda, na fala dos professores que é necessário que o projeto seja melhor consolidado, com ambientes propícios de formação e preparo, para que haja um maior engajamento por parte de toda comunidade escolar, pois acreditam e valorizam esse novo modelo de atuação da escola, só sentem a necessidade de um maior esclarecimento do mesmo.

Figura 8 - Você acredita que a Escola Integral poderá modificar a realidade dos alunos e da comunidade?



Fonte: Elaborada pela autora.

Notamos aqui que os professores reconhecem a mudança que atingiu a comunidade em que está inserida esta escola através do projeto de turno integral e acreditam que o mesmo trará ainda maiores e melhores resultados para toda a comunidade, inclusive para a comunidade escolar e a maioria percebe que o aluno valoriza esse empenho do professor. Muito mais do que mudança da educação, é preciso que o professor acredite em si e na sua prática. Ainda são enfrentadas resistências por parte da equipe docente, porém a escola precisa encontrar o seu caminho apesar de uma das respostas a pergunta "Você acredita que a

escola integral poderá modificar a realidade dos alunos e da comunidade”? A qual talvez demonstre esse sentido é a de que *“vai demorar, mas vai acontecer. As diferenças são muito grandes, existe um abismo social difícil de superar, mas se todos se unirem e acreditarem, nós podemos fazer algo diferente por nossos alunos”*.

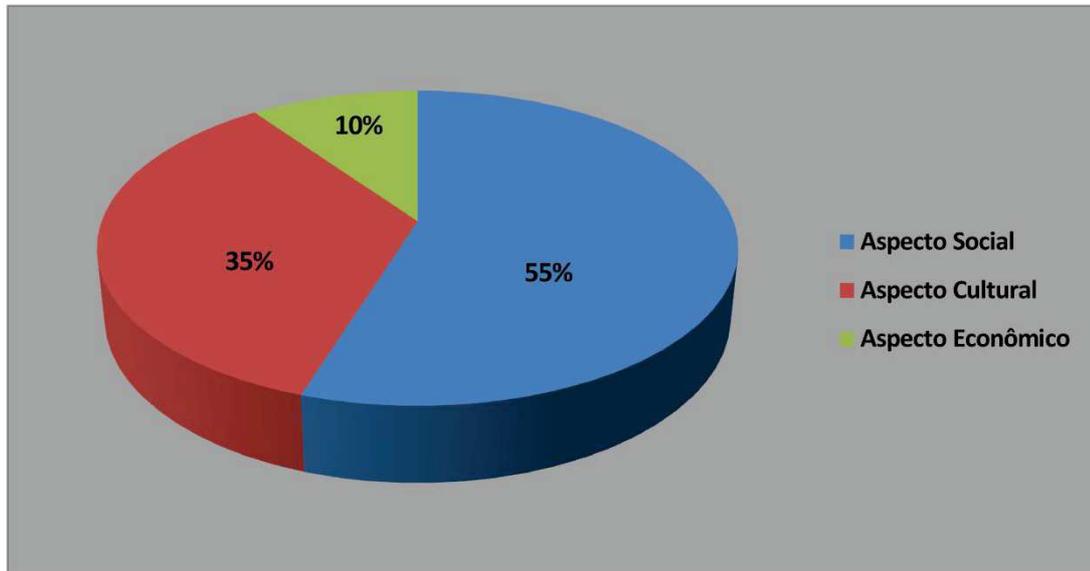
É necessário enfrentar essa realidade e acreditar nas potencialidades que emergem da comunidade. A escola deverá ser esse lugar, o de descobrir os diversos potenciais de seus alunos e como tal deve oferecer condições e situações que favoreçam a aprendizagem e a descoberta.

Na visão de Guará (2006, p.16), a escola tem de ser essa referência, e a educação integral precisa dialogar com os diversos saberes da comunidade. Entendemos assim a partir de sua escrita a qual nos coloca que:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. A educação como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria prima da constituição da vida pessoal e social.

A partir desses parâmetros é imprescindível a discussão e avaliação de nossa prática. Moll (2009, p. 3) **alguns questionamentos acerca da educação integral, que nos faz pensar a esse respeito:**

Figura 9 - E a comunidade em que está inserida a Escola, em sua opinião, em que aspectos pode mudar a partir de uma Educação Integral?



Fonte: Elaborada pela autora.

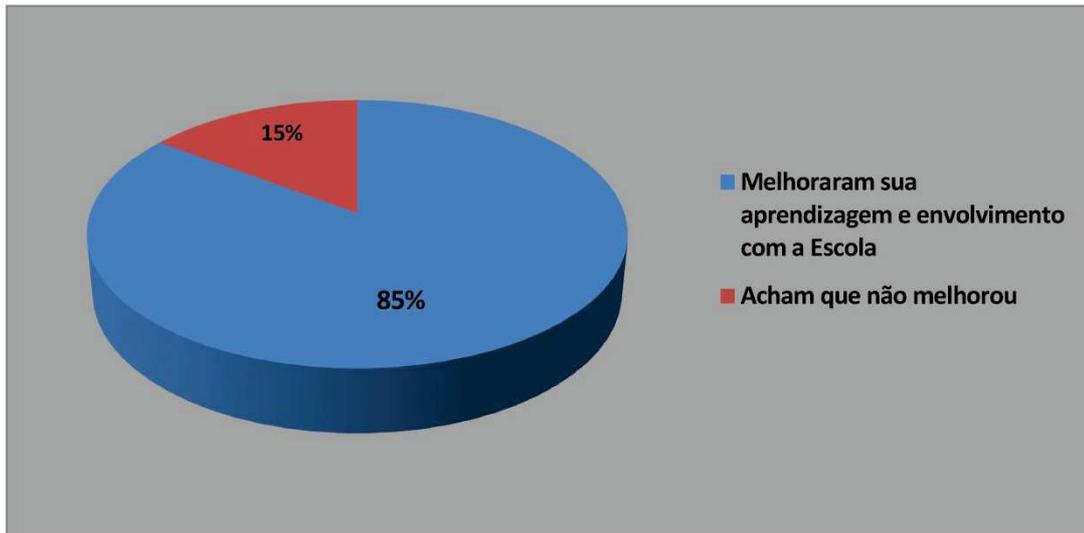
Como visto no quadro acima percebemos que os educadores percebem as mudanças ocorridas nesta comunidade, com maior predominância no aspecto social, porém em menor, mas não menos importante em sua relevância para a comunidade, nos aspectos cultural e econômico.

Tais mudanças dizem respeito ao fato de que as crianças que antes ficavam um tempo sozinhas em casa, ou com irmãos mais velhos, apartados de outras experiências agora estão na escola, com seu tempo preenchido com atividades culturais e educacionais, melhorando assim sua condição cognitiva, bem como a emocional-afetiva e física-corpórea.

E quanto à comunidade em que está inserida a escola, a partir dos depoimentos dos entrevistados, eles dizem que a comunidade tem sido quem tem tido o maior ganho com a proposta da escola, através do Programa Mais Educação. Sem a preocupação de com quem deixar os filhos, ou até mesmo sem ter onde deixá-los, as famílias têm sido impulsionadas a buscarem seu trabalho e até mesmo vendo o desenvolvimento de seus filhos, a voltarem a estudar.

Muitas famílias também, a partir dessa nova estrutura, que os auxilia, estão se dando conta de seu espaço na comunidade, aumentando sua auto-estima e havendo uma mudança de perspectiva, pois como verificado, até mesmo o índice de criminalidade diminuiu, talvez por conta dessa inserção da comunidade na escola.

Figura 10 - Como está sendo percebido o desenvolvimento do aluno participante do Programa?



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir desse questionamento, os professores afirmaram que o ganho maior do projeto, talvez ainda não seja do aprendizado de conteúdos formais, mas de uma grande melhora de relacionamento dos mesmos, tanto com os colegas, quanto com os professores. Em todas as entrevistas, sejam elas individuais ou coletivas, os professores relatam uma grande mudança de atitudes e que o projeto tem tido muito êxito em trabalhar valores e princípios voltados para o bem comum, trabalho em equipe, cooperação, solidariedade e que, nesse sentido, o programa tem tido muito sucesso.

Quando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos são citados, sempre vem acompanhada de mudanças de hábitos, de socialização, bem como mudanças significativas para melhor, daquilo que é necessário em suas vidas, e com certeza têm-se percebido essas mudanças em suas famílias e comunidades.

E isto é percebido e comentado em todos os setores da Escola. Dos técnicos, aos professores e à Direção, todos sentem essas diferenças nos alunos. Sabemos que a função maior da escola é a de que os alunos tenham sucesso em sua aprendizagem, pois sua função maior é a aprendizagem, porém como já mencionamos anteriormente e de acordo com o MEC (2009, p. 18) “entendemos a relevância da educação integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana”.

Valores que estão mudando na comunidade através do trabalho da escola e talvez por essa escola sair de trás de seus muros e chegar mais perto da comunidade, usando os seus espaços e oportunizando que a própria comunidade utilize também os espaços pertencentes à escola, e fazendo parte daquilo que é seu por direito, pois “ao usufruir da condição de sujeito de direito, elas e eles podem sentir que têm lugar legítimo no mundo de hoje, enraizado no mundo de ontem e com perspectiva de um amanhã, ou seja, que possam ser felizes” (MEC, 2009, p. 18).

Na fala da Diretora, como vimos anteriormente, um dos problemas enfrentados, além de alguns professores que não acreditam no projeto, é a falta de recursos humanos, pois os usineiros não são profissionais efetivos do município e, sim, contratados por tempo determinado, e assim que conseguem um emprego melhor se desligam da escola. Vemos aqui que falta, nesse sentido, ações mais efetivas e um maior financiamento por parte do poder público, pois é necessário muito mais do que boa vontade por parte da comunidade escolar para que melhore a qualidade da educação. Se não houver planejamento, adequações, capacitação dos profissionais, corresponsabilidades, não conseguiremos atingir nossos objetivos.

Nesse sentido, encontramos a seguinte nota, que corrobora nossa afirmação, nos cadernos da série Mais Educação²¹, organizado por Jaqueline Moll (2009, p.8):

A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Como vemos na citação acima, para que de fato consigamos promover uma educação integral em nossas escolas, é necessário mais do que boa vontade. Precisamos de um projeto pedagógico consistente e que seja aberto à participação da comunidade, adequação de espaços e formação continuada dos educadores. E, nesse sentido, colocamos a formação pedagógica como espaço de discussão, referendada na afirmação de Xavier (2012, p. 39).

Pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização da condição e identidade humana, como uma das grandes finalidades da escolarização básica.

²¹ Série Mais Educação, Gestão Intersetorial no Território, Ministério da Educação, 2009.

4.3 A UTILIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS NA QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ao adentrar os espaços da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar para estudar sua proposta de educação integral, foi-nos permitido conhecer os espaços em que são realizadas as atividades tanto do turno integral quanto do regular. Analisaremos, a seguir, através da fala de toda comunidade escolar como se dá a utilização desses espaços, bem como a ideia de adequação de espaços da comunidade, levando à participação da mesma para a concretização de sua proposta.

Inicialmente, o Projeto de Turno Integral da Escola Major Antônio de Alencar começou de forma acanhada utilizando espaços da comunidade e adaptando-os. O espaço utilizado foi o de um ginásio esportivo, sendo que foram adaptadas salas ambiente embaixo das arquibancadas e os banheiros, que anteriormente eram de uso coletivo, foram separados para uso somente dos/as alunos/as.

As oficinas esportivas ocupavam todo o espaço do ginásio e para fazer as refeições foi adequado ao espaço, uma cozinha e refeitório. Começou então, o trabalho de turno integral, com espaços cedidos pela comunidade e a possibilidade de participar do Programa Mais Educação do Governo Federal.

Aos poucos, foi-se adaptando as oficinas e o projeto foi sendo implantado na própria escola. Atualmente o projeto continua utilizando os espaços da comunidade, da própria escola e tem uma parceria com outra escola do município, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tuiuti, em que algumas oficinas são oferecidas nesta escola, por ter seu espaço mais organizado, cedendo, por vezes este espaço para a escola Major, até que a mesma tenha todos os espaços adequados para total funcionamento do Projeto em suas dependências.

Portanto, a escola tem cumprido seus objetivos, mesmo que não tenha espaços adequados, utilizando e otimizando outros espaços educativos, como prevê o PME²², citado abaixo:

O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação. (MEC, 2009. p.13).

Nas entrevistas, o que mais aparece como forma de diversificação das atividades é o deslocamento da escola para outros espaços, passeios e aulas de apoio pedagógico, como

²² Rede de Saberes Mais Educação, Brasília, 2009.

vemos em algumas falas dos/as alunos/as:

Ah, eu gosto muito de participar do turno integral... é bem legal. A gente se diverte, vai pra outros lugares, faz coisas diferentes. Na aula é sempre tudo igual. Mas eu gosto dessa escola também... as profes são legais. Não pegam do pé, sabe. E ajudam quando estamos com problemas na família. Elas ficam sabendo de tudo e chamam a mãe, sabe, e aí tudo se ajeita. (Aluno do 4º ano, entrevista em 15/08/2014).

Percebe-se também que existe um sentimento de afeto, um vínculo muito forte entre os alunos e os profissionais da escola. Escolhemos essa fala por transparecer exatamente isso. E ao longo das visitas e entrevistas, foi algo que nos tocou, pois sempre que havia um problema com algum aluno, toda a escola se mobilizava para tentar resolver a situação, intermediando, muitas vezes junto aos familiares. E isso não é percebido somente em relação aos/as professores/as, mas em todos os/as profissionais envolvidos no ambiente escolar.

E é nesse diálogo que vai se materializando essa proposta. Buscando suprimir faltas de espaços e ouvindo a comunidade, trazendo para dentro da escola aquilo que muitas vezes, sem ter entendimento e escuta, é deixado de lado. É esse o sentido primeiro em que está calcada a concepção de uma Educação Integral Integralizada, do PME, pois leva-nos a refletir a partir do seguinte trecho²³.

Um projeto de educação interessado no diálogo entre culturas precisa estar atento à metodologia de pesquisa interdisciplinar e em buscar espaços de aprendizado baseados nas trocas e na capacidade de nos relacionarmos. Queremos atrair pessoas, umas na direção das outras, a escola em direção à comunidade e a comunidade em direção à escola. O educador que atua a partir de uma “Pedagogia das Trocas” se transforma num pesquisador das experiências da cultura no mundo em que age e aprende a trabalhar como se respira: de fora para dentro e de dentro para fora. (MEC, 2009, p. 31).

Nesse sentido a mobilidade espacial favorece uma energia maior aos educandos, por que não ficam no mesmo espaço por sete ou oito horas seguidas e cria o vínculo com a comunidade, pois a escola se torna um organismo vivo dentro da comunidade, influenciando e se deixando influenciar por ela. Utilizando os espaços da comunidade, podemos dizer que a comunidade nutre um orgulho silencioso para com essa escola e assim cria um sentimento de pertença por parte dessa comunidade para com a escola.

Em entrevista concedida a um canal de televisão, em 15/05/2013, Jorge Larrossa Bondia nos instiga a pensar sobre a responsabilidade que cada um de nós tem sobre a

²³ Rede de Saberes Mais Educação, Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, MEC, Brasília, 2009.

educação de seu país. De lutarem por ela, de serem seus guardiões. Quem sabe, com essa proposta, de nos integrarmos à comunidade, utilizando seus espaços como áreas de aprendizado, consigamos fazer de nossas cidades, cidades educadoras, com todas as pessoas sendo corresponsáveis pela sua concretização e adesão.

Mas como ainda está em fase de adequação, existem problemas que influenciam na qualidade do ensino, mesmo com toda boa vontade e dedicação da Equipe Diretiva. Um dos problemas, como vimos anteriormente é a falta de profissionais capacitados para o turno integral, como professores com regime integral com condições de qualificar o trabalho da escola. Esse é um problema difícil de solucionar, como relatou a diretora, porque para contratar professores é necessário abrir concurso, o que teria um custo muito alto para o município.

Além disso, o professor ministra aula em duas ou três escolas, o que nos foi relatado em uma entrevista coletiva, onde lhes foi perguntado se conseguiam preparar aulas diversificadas para seus alunos, proporcionando passeios, saídas de campo, entre outros. A vice-diretora também nos relatou que nem sempre pode pedir aos professores que participem de atividades extra-classe em função da ocupação dos professores e de seus horários e aí incluiu a parte financeira que emperra um pouco o trabalho extra-classe, como vemos a seguir:

“Dependendo da atividade extra-classe, não temos condições de fazer em função dos horários dos professores. Tem a parte financeira, que prejudica um pouco, pois para ser autorizada uma atividade, tem que ser enviado ofício pra Secretaria e esperar que venha a resposta. E tem também a falta de motivação, por que dá trabalho. No fim tu tem que trabalhar sempre um pouquinho a mais e as pessoas não querem, se não vão receber... Então as pessoas não se dedicam, porque você não tem hora extra. Então você realmente: “Ah, não, não vou fazer não, dá muito trabalho, eu tenho que ligar pra não sei quem, eu vou ter que sair do meu horário”. Atualmente, os professores não trabalham em uma escola só. Alguns professores dão aulas em duas, até três escolas. Então ele sai de uma e vai para outra. Então quando ele for fazer essa atividade, esse lazer com a criança, ele vai ter que perder aula em outras escolas. Isso é o que acontece”. (Professora S.M.M., entrevista em 24/06/2014).

Portanto, mesmo instituindo a jornada ampliada nesta escola, não foi possível mudar a carga horária do professor, mesmo porque muitas vezes o mesmo professor trabalha em outros municípios (Capão da Canoa, Xangri-lá, Tramandaí, entre outros). Se houvesse a possibilidade de o professor ter dedicação exclusiva nas escolas com Programa de Educação Integral, acreditamos, traria reflexos positivos na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido é necessário que a comunidade exerça sua cidadania exigindo por parte do governo essas condições (verbas, materiais) e que lute para que esse programa se torne política pública educacional. Também faz-se necessário uma maior interação entre

gestão/ professores/comunidade/poder público, para que, através de avaliações de qualidade, se tenha um parâmetro de suas principais necessidades de melhorias e restrições com a finalidade da obtenção de recursos.

É necessário também que haja por parte dos governos de todas as esferas uma maior assistência promovendo as condições objetivas para a escola através de verbas específicas para a continuidade do projeto, que leve à escola a organizar seus espaços, que possa valorizar seus profissionais e que tenha condições de proporcionar uma melhor qualidade tanto de espaços quanto de atividades através de profissionais capacitados e melhores valorizados.

Conforme Arroyo (1991), as relações do professor com o seu trabalho se refletem no desenvolvimento do mesmo. É necessária uma valorização maior para com o professor para que ele possa ter o direito de escolha de manter-se em uma escola apenas, qualificando o seu trabalho e se tornando conhecido na comunidade em que atua, tendo condições de capacitar-se a partir de uma formação crítica que faça uma análise reflexiva sobre a realidade.

Demo (2007, p. 1-2) trata da correlação que existe entre uma melhor qualidade de ensino com a questão do cuidado para com esse profissional:

Reforço aqui tese que venho defendendo com obstinação: para fazer qualquer mudança mais profunda e intensa na escola, em especial para melhorar significativamente a aprendizagem do aluno, o desafio maior é cuidar do professor. Escola de tempo integral funciona com professor de tempo integral, não para dar mais aula, mas que, estudando mais e melhor, para conseguir fazer o aluno aprender bem.

Para os profissionais a escola deve oferecer materiais e espaços adequados, salas interativas, capacitações. Quanto ao programa de turno integral os profissionais assinalaram que a escola deve ter uma proposta pedagógica que privilegie a inclusão e que a família participe desse planejamento. Quanto às capacitações, os próprios professores analisam que muitas vezes o desinteresse ocorre por parte deles próprios, pelas dificuldades que enfrentam com a carga de trabalho que precisam exercer e acabam se acomodando. Também colocam que deveria haver mais articulação entre o poder público e a escola, para que o aluno também pudesse ser melhor atendido em suas necessidades básicas, dessa maneira dando um suporte mais amplo à escola.

A presença e participação das famílias também se mostrou um fator importante para uma educação de qualidade na opinião dos professores, conforme o relato da professora:

“Percebe-se sim uma mudança significativa nos alunos do turno integral, porque, penso eu, é mais cobrada a presença da família. Quando a família participa, melhora muito o comportamento e o interesse do aluno, e assim fica mais fácil de

trabalhar”. (Professora V. C., depoimento em 24/06/2014).

E sobre a presença dos pais no espaço educativo é considerado por boa parte da comunidade escolar como sendo imprescindível à qualidade da educação. Em relação a isso, as famílias entrevistadas responderam que na medida do possível fazem um esforço de participar das reuniões e quando são chamados na escola. A maioria alega falta de tempo, mas sabe da importância da sua participação na escola e acredita que a escola deve ser mais valorizada pela família, bem como valorizar os profissionais que nela atuam.

Sobre o programa de turno integral, os pais afirmam que os tem auxiliado, até mesmo na criação dos/as filhos/as, como segue no relato a seguir:

“Eu prefiro que meu filho fique na escola do que na rua. Aqui ele ta aprendendo mais coisas boas do que ruins. Até em casa ele mudou. Respeita as irmãs, ta mais educado, tem me obedecido. E a professora é bem exigente, cobra e ele gosta da profe... E isso pra mim é muito bom, por que eu crio eles sozinha, e ainda são pequenos pra trabalhar, então é melhor que fiquem na escola. Quem sabe eu consigo formar eles, não é?” (Mãe de aluno da 5ª série, depoimento em 14/07/2014).

Os professores querem uma participação mais efetiva por parte das famílias. Por outro lado as famílias dizem que participam e que tem interesse em melhorar sua participação, porém, a partir dos dados, percebe-se que existe uma maior incidência de não participação do que participação, apesar de todos os esforços da escola. Com certeza um dos condicionantes é o seu trabalho, o que acarreta muitas vezes cansaço e até problemas de saúde, como visto em alguns casos. Mas pode-se pensar também que a escola ainda não sabe como fazer para trazer a família para a escola.

Para a família, quando questionados sobre quais características deve ter uma escola para oferecer uma educação de qualidade, tivemos várias respostas, mas o que mais apareceu foram: professores capacitados, “bons”, que saibam ensinar, que gostem de ensinar. Para a maioria dos entrevistados se o professor é “bom”, o aluno aprenderá melhor e, por conseguinte o ensino dessa escola se tornará melhor. Nesse sentido, percebemos que o sentido de uma educação de qualidade para essas pessoas é a melhoria do aprendizado dos alunos, por meio de uma melhor qualificação dos professores.

Percebemos na simplicidade das respostas das mães que foram entrevistadas a valorização que dão para o “ensino”, como traduzem a questão da aprendizagem, do conhecimento, como forma de superação para seus filhos, como modo de “mudança de vida”

a que têm direito. Desse modo, entendemos que as famílias valorizam e acreditam no trabalho dessa escola e dão o sentido de educação como bem público a que temos direito de forma igualitária, com as mesmas condições ofertadas para todos.

Essa visão de uma educação de formação integral do ser humano, com quebra de paradigmas, que inclua toda a comunidade a qual está inserida e que leve o indivíduo a ter uma consciência crítica da realidade em que vive já era tratada por Paro (1988, p.190) na década de 80, como sendo uma educação integral que “não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa.” Uma escola, enfim, que faça diferença e que seja a diferença para seus alunos, levando-os a participarem efetivamente da mudança que querem ver acontecer na realidade que os cerca.

O mais importante nesse processo é abrir um canal de diálogo, primeiramente com as famílias envolvidas no processo, e a partir daí criar canais de diálogo com toda a comunidade, fazendo-os aos poucos inserir-se na escola, tornando-os assim parte do processo, auxiliando no planejamento e nas decisões, de acordo com as demandas da escola.

Conforme Xavier (2012, p. 41):

Acreditam os proponentes do projeto que será enfrentando a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade que poderão ser ampliadas a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo uma maior qualificação da educação pública brasileira. A escola é desafiada a reconhecer os saberes que se situam além de seus currículos e com eles desenvolver vias de mão dupla, ou seja, vias capazes de promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares, como da qualidade de vida da comunidade. O desafio presente nesta relação está na capacidade de escuta e de trocas que consigam ser estabelecidas.

Que o processo educacional seja acompanhado pela comunidade como um todo, que na escola que prima por uma educação integral, as famílias sejam vistas como cidadãos críticos e atuantes, prontos a discutir, com a equipe escolar, as habilidades trabalhadas, as formas de avaliação, e que leve em consideração suas demandas, atuando de forma a transformar a sua realidade, trabalhando para o bem comum.

Em relação aos profissionais que fazem parte do projeto dessa escola, trazemos para o centro do debate também os oficinairos envolvidos no trabalho realizado com os alunos do “turno integral”, como é chamado cotidianamente o trabalho desenvolvido nessa escola. Sobre a metodologia que está concebida as oficinas, podemos dizer que:

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu analisar a relação entre o projeto de jornada ampliada da escola Major Antônio de Alencar, denominado Escola de Turno Integral, e a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola. A partir da metodologia da Pesquisa Qualitativa, foi possível adentrar a essa escola, observar seu cotidiano, realizar entrevistas individuais e encontros coletivos com a comunidade escolar.

Através desse estudo, constatou-se que esta escola está em um processo de construção, no sentido de oferecer uma educação de qualidade para todos e educar para a cidadania. Uma das conclusões desse estudo que mais nos anima é a de que os alunos e as famílias dessa comunidade acreditam no ensino oferecido pela mesma e conferem à escola um poder que está ligado à mudança de vida, de sua história.

O estudo aponta também para o cuidado com que deve-se ter para com o professor, dando voz às suas angústias, pois eles têm muito a dizer sobre o desafio de trabalhar em comunidades em situação de vulnerabilidade social e muitos trazem alternativas necessárias para que a escola pública dê conta de educar um cidadão globalmente, numa perspectiva emancipadora, numa situação de pobreza e desigualdade.

De acordo com Paro (1988), uma das justificativas da implantação da educação integral seria a de amenizar os problemas sociais, ainda que seu nascedouro fosse “além-muros escolares”, e não tivessem “natureza propriamente pedagógica”.

Porém o mesmo autor ao afirmar que instituições assistenciais fracassaram ao tentar transformar a realidade social de crianças e adolescentes, ressalta que caberia à educação integral nas escolas públicas essa responsabilidade.

A importância da educação integral nas escolas públicas não para por aí. É imprescindível que vejamos à frente e a coloquemos como um forte agente de transformação social. Nesse sentido Demo alerta para o fato de que:

A escola de tempo integral precisa tornar-se uma oportunidade única de reinventar a escola pública. Esta continua sendo patrimônio essencial da sociedade, em especial da qualidade de nossa democracia e da entrada adequada na sociedade intensiva de conhecimento, sobretudo para as camadas mais pobres da população. (DEMO, 2007, p.12).

No Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral encontramos a seguinte afirmação:

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza (MEC, 2009, p. 11,12).

E é de acordo com essa abordagem que pautamos nossa análise. Constatamos ao longo desse percurso que o programa de educação integral da Escola Municipal Major Antônio de Alencar está construindo um caminho, buscando encontrar a direção certa para provocar mudanças na vida dessa comunidade.

Nas reuniões e entrevistas, a palavra mais usada foi “construção e reconstrução”. Construção de um novo formato de educação, que não fique limitado por espaços e paredes. Reconstrução de seu espaço com novas possibilidades perante a comunidade e de seu fazer

família, e assim vice-versa, dando um sentido de continuidade e valorização do aprendizado.

A escola, por sua vez, valorizando os saberes da família e da comunidade, faz com que a criança, que por vezes rejeita sua família, segundo depoimentos dos profissionais da escola, por conta de inúmeros problemas, volte a respeitá-la e se aceitar como parte integrante e participante desse meio, resgatando sua autoestima, podendo assim, participar ativamente das mudanças a que sonha para si e sua comunidade.

Podemos entender, nesse aspecto que a premissa de integralidade do desenvolvimento humano, ao conjugar-se à educação, transporta-se para além-bancos escolares e podemos dizer, com certeza que não cessa apenas na ampliação de tempos, espaços, sujeitos e processos da educação. Também se constitui numa prática que requer outro olhar, o olhar do cuidado e proteção ao ser humano, pois como afirma Xavier (2012, p.37-8), que está destacado nas Diretrizes para a Educação Básica:

[...] que privilegiar a dimensão cognitiva não pode secundarizar outras dimensões humanas como as emocional afetiva e a físico-corpórea, pois é preciso não esquecer que o crescimento intelectual e afetivo dos indivíduos não se realiza sem um corpo, e que este corpo, enquanto uma das dimensões do humano tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente.

Para consolidarmos esse pensamento trazemos a fala de Boff (2012, p. 33) que se

tem resgatado e modificado famílias e comunidade. A escola ganhou credibilidade e confiança perante a comunidade, pois a mesma percebe o esforço despendido pela escola e esta por sua vez tem tentado chegar mais perto da comunidade, valorizando suas experiências, sua cultura, enfim, seus saberes.

Por fim, ao concluir esse trabalho voltado ao espaço da escola pública, queremos nos reportar a nossa crença de que a jornada ampliada trouxe qualidade para o ensino promovido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, com a afirmação encontrada no texto referência para o debate nacional sobre educação integral, onde destaca que “o direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito” (MEC, 2009, p. 13).

REFERÊNCIAS

BORBA, Jairo Eduardo Alves de. **Práticas Pedagógicas na Construção da Autonomia em Educação Integral**, 2013. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88070/000910169.pdf?sequence=1> acessado em 29/11/14.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2^a edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3^a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade da Educação Pública**, In: Ed. Soc., Campinas. Vol. 28. Nº 100- Especial. P. 1015-1035, out. 2007. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> acessado em 10/12/2014.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Escola Pública de Horário integral e qualidade de ensino**. Rio de Janeiro: XVIII Reunião Anual Anped, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da "Escola Única". **Revista do Ensino**. Salvador, v.1, n.3, 1924. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/visita.htm> Acesso em: 22 de julho 2014.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957. Disponível em: <http://www.bvnaisioteixeira.ufba.br/visita.htm> Acesso em: 22 de julho 2014.

		pmosorio@osorionet.com.br	
ESTABELECIMENTO			FONE
Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar			3663 3785
E-MAIL escolamajordealencar@gmail.com			
ENDEREÇO	CEP	CIDADE	
Av. Marçílio Dias, 1521	95520-000	Osório	
NATUREZA DO ATO LEGAL RELATIVO AO ESTABELECIMENTO	ÓRGÃO EMISSOR	NÚMERO	DAT A
Lei de criação	Município	Lei nº 1460	06/12/1974
Decreto que oficializa o funcionamento de escolas de 1º grau da rede municipal	Prefeitura Municipal de Osório	Decreto nº 14/79 Lei nº 1460/74	06/12/1974
Altera Denominação	Prefeitura municipal de Osório	Lei nº 1918	09/08/1983
Adoção de Regimento de Escolas Municipais sob jurisdição da 11ª DE	Secretaria do Estado da Educação e Cultura	Portaria nº 51975 Resolução nº 111/74 CEE Portaria 22868/SEC	24/08/1984 13/5/1983
Autorização de Funcionamento e Validação	Conselho Estadual de Educação	Pareceres nº 228	09/03/1984
Lei de Alteração de Designação	Prefeitura Municipal de Osório	Lei nº 3046	17/06/1999
Portaria Autorização de Funcionamento Educação Infantil	CEED	450	10/04/2002